

Pour une éthique de la relation éducative

Notre question de recherche se formule ainsi : Comment la réciprocité éducative contribue-t-elle à la découverte de sens de la fonction éducative chez l'enseignant au collégial? Pour comprendre notre démarche de recherche, un tour d'horizon de nos différents champs de découverte permettra de comprendre comment une réponse à cette question s'est lentement tissée.

Cette recherche a eu comme prémisse de départ un malaise exprimé par les enseignants depuis la réforme de 1993 et, par extension, par l'imposition des mesures de réussite. Ce malaise se situe au cœur de la fonction éducative. Nous avons, dès lors, recherché les causes et, également, les solutions à ce malaise. Cette recherche nous conduit vers Postic (1998) qui définit une division de l'acte d'enseigner en deux volets : la fonction instrumentale et la fonction symbolique (les valeurs, notamment celles de la société, de l'établissement, de l'enseignant et de l'étudiant). À cette lecture, le malaise des enseignants est apparu comme un déséquilibre entre les intentions ministérielles qui encouragent un enseignement appuyé sur des stratégies pédagogiques – lesquelles semblent soutenir toute la structure éducative – donc à caractère instrumental, et la fonction symbolique de l'enseignement qui, dans cette logique, semble reléguée au second plan.

Ce n'est pas tant dans l'action de l'enseignant que le malaise prend sa source que dans la direction de cette même action. À l'intérieur d'une approche éducative où l'étudiant est placé au cœur des apprentissages, l'enseignant ne sait plus où se situer par rapport à l'étudiant? Est-il devant lui? Derrière lui? Est-il au service des étudiants? Face à de telles interrogations, nous nous sommes tournée vers une conception qui donne primauté à la fonction symbolique en enseignement, soit dans la perspective de la personne reconnue comme valeur suprême en éducation, c'est-à-dire la théorie de la réciprocité éducative (Labelle, 1996), notre cadre de référence. Nous avons édifié des balises telles la primauté de la personne, l'expérience de l'altérité du savoir et de la proximité de l'autre, le «donner-recevoir-rendre», l'éveilleur-éveillé et le protocole d'apprentissage-enseignement. Ces balises servent d'étalon de mesure par rapport aux autres recherches entreprises au collégial sur la

relation éducative, thème de notre recension. De cette recension, nous avons étoffé notre question de recherche. Nous voulions comprendre les trois angles étymologiques du mot sens, soit la signification, la direction et la satisfaction vécue par la relation éducative, à savoir les intentions éducatives qui sous-tendaient l'action éducative, l'évolution de la relation éducative en lien avec l'évolution de la profession enseignante, et ce, en concordance avec le déroulement d'une session. Finalement, dans une approche où seraient entendues les voix des enseignants et des apprenants, nous désirions connaître l'impact affectif de cette relation dans la vie des acteurs de la scène éducative.

Ces questions spécifiques de recherche nous amènent à une méthodologie qualitative qui s'est déroulée en cinq phases itératives. Nous avons, à la première phase, rencontré des enseignants innovateurs dans le cadre d'entretiens semi-dirigés. À la deuxième phase, les cégépiens ont aussi été rencontrés lors d'entretiens semi-dirigés mais de groupe. Des interrogations soulevées par ces entretiens, un questionnaire a été distribué à 629 répondants en fin de formation collégiale, notre troisième phase. Outre cet outil de collecte de données quantitative, nous qualifions notre recherche de qualitative pour deux raisons. La première réside dans le fait que les réponses ont été analysées en terme de fréquence des réponses aux différentes questions. Ces résultats ont servi d'appui à la théorisation ancrée des entretiens de groupe. La seconde réside dans le fait que l'orientation profondément qualitative de cette recherche, à savoir son processus itératif de collecte de données tient compte de la signification accordée par une personne à un phénomène. De plus, à la quatrième phase, nous avons offert une formation d'un crédit sur les fondements de la relation éducative aux enseignants du collégial. Ces derniers utilisaient le récit de pratique au quotidien comme outil de réflexion sur leur acte d'enseigner, notamment sur la relation éducative. Nous avons recueilli ces récits dans le cadre de notre recherche. Finalement, à la cinquième et dernière phase, nous avons rencontré individuellement les 17 enseignants collaborateurs et validé notre théorisation.

L'ensemble de ces cinq phases de collecte des données a permis une analyse distincte des propos des enseignants et des étudiants. D'une part, de l'analyse des données des enseignants, trois postures (états d'esprit) ont émergé de notre théorisation : une posture de promotion de soi et de la profession, une posture de performance intellectuelle et de stratégie pédagogique et, finalement, une posture de partenariat. Ces postures déterminent l'intention de l'enseignant, laquelle agit au-delà de l'action éducative. Le fait d'identifier une posture

plus qu'une autre permet de comprendre les fondements éducatifs de la personne enseignante et, par extension, son agir éducatif tel sa perception de la gestion de classe, de l'évaluation, de la contribution de l'étudiant dans son processus d'apprentissage et, surtout, sa perception de la relation éducative. D'autre part, de l'analyse des données recueillies auprès des étudiants, nous avons compris que l'enseignant représentait plus qu'il ne le croyait aux yeux de ces derniers. Au-delà de son genre et de son âge, la perception de l'enseignant sur la contribution de l'étudiant en situation éducative influence grandement ce dernier dans sa motivation et son engagement dans ses études.

Au regard de notre cadre de référence, la théorie de la réciprocité éducative (Labelle, 1996), ces trois postures chez les enseignants nous conduisent vers cinq affirmations. La première, l'intention éducative devance l'acte d'enseigner et, de ce fait, influence grandement le jeu des acteurs. À titre d'exemple, l'apport de l'évaluation sommative dans le processus d'apprentissage de l'étudiant diffère si l'enseignant perçoit son enseignement comme une occasion de promotion de sa personne ou de promotion de la profession. Dans le premier cas, la reconnaissance de l'investissement affectif de l'enseignant dans la relation à l'étudiant est jugée proportionnelle aux efforts investis dans les épreuves de classe. Dans le second cas, l'évaluation est utilisée comme un étalon de mesure des habiletés recherchées dans la profession.

Notre deuxième affirmation concerne davantage l'enseignant. Elle est à l'effet que l'acte d'enseigner se compose de deux fonctions : la fonction symbolique et la fonction instrumentale. La fonction symbolique interpelle l'enseignant et l'étudiant dans leur rôle d'auteur de la scène éducative tandis que la fonction instrumentale stimule l'acteur en eux. Pour sa part, la fonction instrumentale, plus préoccupante en début de formation (acquérir rigueur et méthode, selon les propos des étudiants) et chez les enseignants (notamment maîtriser les contenus de cours) favorise, par sa forte centration sur l'instruction de l'autre, le développement pédagogique de l'acte d'enseigner. La pédagogie tend vers l'instruction laquelle est subordonnée à l'éducation. D'autre part, comme l'a indiqué notre analyse sur l'étude de Postic (1994) et celle de Huberman (1989), la fonction symbolique agirait comme élément de motivation intrinsèque dans l'engagement vers la profession enseignante de même que comme élément de transformation des motivations initiales vers un sentiment d'accomplissement personnel et professionnel chez les enseignants.

Notre troisième affirmation confirme que, pour les étudiants, la relation éducative contribue à donner un sens à l'acte d'apprendre, soit de devenir acteur et auteur de ses apprentissages. L'étudiant exige un droit de parole et un droit d'être écouté, outre le fait que l'enseignant soit expert de contenu – ce qui ne fait aucun doute dans l'esprit de l'étudiant –, l'enseignant doit prendre en considération sa présence singulière en classe. L'étudiant veut, à titre d'acteur, «expérimenter» les contenus d'apprentissage pour donner un sens (direction) à sa formation. De plus, il demande à être auteur de ses apprentissages, c'est-à-dire porter un sens (signification) du fait que l'enseignant l'«auteurise» à parler en son nom propre.

Notre quatrième affirmation souligne l'importance pour l'enseignant et l'étudiant que l'acte d'enseigner doit porter sur un intérêt commun aux deux partenaires : la passion d'apprendre ou le plaisir de la découverte. Cet élément commun ne hiérarchise pas que le jeu des acteurs auteurs, mais il les maintient dans un mouvement de va-et-vient et d'acceptation des différences. Plus spécifiquement, l'enseignant enseigne un contenu et une méthode aux étudiants et, en retour, il apprend comment l'étudiant structure et organise ses connaissances. L'étudiant fait inversement le même mouvement, il apprend des contenus et méthodes et enseigne comment il élabore et structure ses connaissances. Dans cette logique, l'étudiant enseigne à l'enseignant sa compréhension d'un phénomène et, dans le même mouvement, apprend à se dépasser par le partage de son apprentissage expérimenté au groupe et à l'enseignant. Il y a donc apprentissage de l'un à l'autre et de l'un par l'autre.

Notre dernière affirmation s'appuie sur les propos des étudiants qui demandent d'être reconnus comme des personnes à part entière. Ils ne recherchent point une relation amicale ou affective mais une reconnaissance en tant qu'auteur et acteur de leurs apprentissages. Ainsi, ce n'est pas la dimension affective qui doit être inclusive dans la relation éducative mais une dimension qui donne la primauté à l'être comme valeur suprême, d'où la dimension éthique dans la relation éducative. De ces affirmations, nous pouvons déduire que la relation éducative n'est pas une condition favorable à l'acte d'enseigner et d'apprendre, mais elle en constitue son fondement.

Références bibliographiques :

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : Presses universitaires de France.

Postic, M. (1994). *La relation éducative* (6^e éd., mise à jour). Paris : Presses universitaires de France (1^{re} éd., 1979). Paris : Presses universitaires de France.