

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

COMPRENDRE L'EXPÉRIENCE DE LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE(S) SELON
L'APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE : LE POINT DE VUE D'ENFANTS DE
CINQUIÈME ANNÉE DU PRIMAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CAROLINE CHARTRAND

MARS 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

En premier lieu, j'aimerais remercier de leur pseudonyme les enfants qui ont participé à ma recherche à titre de co-chercheurs : Carlos, Catherine, Éli, Florence, Isabelle, Jacob, Ken, Louis, Stéphanie et Viviane de même que les membres du personnel des écoles de la Commission scolaire de Montréal qui m'ont accueillie dans leur établissement.

Cette page de mon travail me donne l'occasion de remercier ceux qui m'ont épaulée tout au long de ce chemin. Ainsi, je tiens à remercier ma directrice de recherche, Catherine Meyor, pour sa disponibilité, sa bienveillance, sa rigueur et son enthousiasme. Merci à ma famille, à mes parents, Denis et Johanne, et à mon frère, Éric, pour la fierté et le soutien. Merci à mes extraordinaires amiEs et amis pour leur précieuse amitié : j'apprécie vos qualités de cœur et chéris le partage que vous me permettez de vivre. Enfin, merci à tous les figurants de ma vie qui m'ancrent dans le monde.

Me voici donc au fil d'arrivée après toutes ces heures passées à imaginer, penser et construire ce projet de recherche. Ce défi m'a demandé beaucoup de temps et d'efforts et j'ai su le mener à bon port, c'est pourquoi j'aimerais également me remercier d'avoir eu le courage, la sagesse et l'ambition de croire en moi.

.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Le point de vue des enfants.....	3
1.1.1 L'organisation du champ de recherche.....	3
1.1.2 Le point de vue des élèves sur ce qu'ils vivent à l'école.....	6
1.1.2.1 La présentation des recherches.....	6
1.1.2.2 L'état de la recherche au Québec et les avantages à écouter le point de vue des élèves.....	9
1.2 L'importance de la relation maître-élève(s).....	11
1.3 La définition du problème de recherche.....	12
1.4 La question et les objectifs de recherche.....	14
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....	15
2.1 La relation pédagogique au primaire.....	15
2.1.1 Les pôles de la relation pédagogique.....	16
2.1.1.1 L'enfant.....	17
2.1.1.2 Le maître.....	20
2.1.1.3 Les savoirs.....	21
2.2 La relation maître-élève(s).....	21
2.2.1 Le point de vue de la sociologie : une lutte de classes.....	23
2.2.2 Les points de vue de la psychologie.....	26
2.2.2.1 Le point de vue existentiel-humaniste : la relation symétrique.....	26
2.2.2.2 La psychanalyse : l'inconscient et le transfert.....	27
2.2.3 Une autre présence : le groupe d'élèves.....	29

2.3 Les portraits des partenaires étudiés.....	31
2.3.1 Le portrait de l'enfant de cinquième année.....	31
2.3.1.1 Les stades cognitifs : opératoire concret et opératoire formel.....	31
2.3.1.2 Le stade psychosocial : compétence ou infériorité.....	33
2.3.1.3 Ce que les chercheurs en pensent.....	33
2.3.2 Le portrait du maître au primaire : titulaires, spécialistes et femmes syndiquées.....	34
 CHAPITRE III	
MÉTHODE.....	36
3.1 Le type de recherche.....	36
3.2 La méthode de recherche selon l'approche phénoménologique.....	37
3.2.1 La présentation de l'approche phénoménologique.....	37
3.2.2 Notre proposition de méthode.....	39
3.3 L'échantillon.....	42
3.3.1 La constitution de l'échantillon.....	42
3.3.2 La taille de l'échantillon.....	45
3.4 L'outil de cueillette de données.....	46
3.4.1 L'entretien individuel non-directif.....	46
3.4.2 Les variables associées à l'entretien de recherche.....	47
3.4.3 La rencontre entre l'interviewer et l'interviewé.....	48
3.5 Les biais associés au projet de recherche.....	50
3.5.1 L'adultocentrisme.....	50
3.5.2 Notre propre expérience de vivre.....	51
3.6 Les critères de scientificité.....	52
3.6.1 Les critères de scientificité liés à la recherche qualitative.....	52
3.6.2 Les critères de scientificité liés à la recherche qualitative/interprétative....	53
 CHAPITRE IV	
COMPTES RENDUS DES TÉMOIGNAGES.....	55
4.1 Les comptes rendus des témoignages.....	55
4.1.1 La logique des comptes rendus.....	55
4.1.2 Le compte rendu du témoignage de Louis.....	60
4.1.3 Le compte rendu du témoignage de Catherine.....	68
4.1.4 Le compte rendu du témoignage de Florence.....	77
4.1.5 Le compte rendu du témoignage de Jacob.....	85

CHAPITRE V	
RÉSULTATS DE L'ANALYSE.....	102
5.1 Phénoménologie de la relation maître-élève(s) du point de vue d'enfants....	102
5.1.1 Être élève au primaire : être un enfant qui est là pour apprendre.....	103
5.1.2 L'enseignant est une personne qui fait un métier.....	107
5.1.3 Les relations maître-élève(s).....	115
5.2 Notre expérience de l'approche phénoménologique.....	123
5.2.1 L'apport de la phénoménologie.....	123
5.2.2 Les difficultés de cette approche.....	124
5.3 Notre expérience d'entretien avec les enfants.....	125
5.3.1 La cueillette des données.....	126
5.3.2 La capacité de répondre des enfants.....	127
CONCLUSION.....	130
APPENDICE A	
DOCUMENTS PRÉCÉDANT LES ENTRETIENS DE RECHERCHE.....	134
A.1 Formulaire d'approbation déontologique.....	135
A.2 Lettre adressée aux responsables des écoles où ont eu lieu les entretiens de recherche.....	138
A.3 Lettre explicative destinées aux parents des élèves souhaitant participer à notre recherche.....	139
A.4 Lettre de consentement pour les volontaires.....	140
APPENDICE B	
LA CUEILLETTE DES DONNÉES AUPRÈS DES ENFANTS.....	141
B.1 Aperçu de la présentation de notre recherche lors de la première rencontre collective auprès des enfants.....	142
B.2 Guide d'entretien.....	144
APPENDICE C	
EXTRAITS SIGNIFICATIFS DES ENTRETIENS DE RECHERCHE.....	146
C.1 Avant la lecture des extraits des témoignages des co-chercheurs : pertinence de cette annexe et présentation des codes utilisés.....	147
C.2 Exemplification de la procédure des étape c) <i>Identification et division des données de sens près du langage des enfants</i> et d) <i>L'organisation et le regroupement des unités de sens en thématiques</i>	149
C.3 Extrait du témoignage de Louis et ses unités de sens.....	151
C.4 Extraits du témoignage de Catherine et leurs unités de sens.....	155
C.5 Extrait du témoignage de Florence et ses unités de sens.....	164
C.6 Extrait du témoignage de Jacob et ses unités de sens.....	168

APPENDICE D	
TABLEAUX DE VÉRIFICATION DE LA PRÉSENCE DES UNITÉS DE SENS DANS LES COMPTES RENDUS DES CO-CHEURERS.....	
	174
D.1 Pertinence des tableaux de vérification et présentation des codes utilisés.....	175
D.2 Tableau de vérification des unités de sens du témoignage de Louis.....	176
D.3 Tableau de vérification des unités de sens du témoignage de Catherine.....	177
D.4 Tableau de vérification des unités de sens du témoignage de Florence.....	178
D.5 Tableau de vérification des unités de sens du témoignage de Jacob.....	179
BIBLIOGRAPHIE.....	
	180

RÉSUMÉ

La relation maître-élève(s) est primordiale dans l'expérience scolaire des élèves du primaire. Or, les recherches s'y intéressant sont plus souvent qu'autrement menées du point de vue de l'adulte, qu'il soit chercheur ou enseignant. En effet, très peu d'enquêtes tiennent compte du point de vue des enfants, pourtant eux-mêmes acteurs de cette relation. Alors que cette dernière est habituellement vue et expliquée par les adultes, nous nous sommes attachée au point de vue d'enfants.

Par notre recherche exploratoire qualitative/interprétative, nous proposons une compréhension de l'expérience de cette relation à partir de quatre témoignages d'enfants, deux filles et deux garçons âgés d'environ 11 ans et fréquentant la cinquième année du primaire, recueillis lors d'entretiens individuels non-directifs. Nos objectifs de recherche sont, d'abord, de mettre au jour le point de vue d'enfants sur leur vécu scolaire en leur donnant la parole et, ensuite, de comprendre le sens de l'expérience de la relation maître-élève(s) de ce point de vue. Puisque nous explorons l'expérience scolaire des enfants, nous avons opté pour l'approche phénoménologique en recherche, car celle-ci permet, grâce à son ouverture, de non seulement comprendre le vécu des enfants sans cadre théorique préétabli, mais également d'en rendre compte dans toute sa densité.

Nos résultats de recherche sont présentés en deux temps. D'abord, nous rendons compte des témoignages des enfants, en présentant de façon condensée l'expérience spécifique de chacun des co-chercheurs, cela en respectant le langage qu'ils utilisent. Puis, nous proposons une seconde compréhension du phénomène de la relation maître-élève(s) par la présentation d'une analyse phénoménologique de la relation maître-élève(s) du point de vue de ces enfants qui permet d'en révéler les éléments « essentiels ». Enfin, nous revenons sur notre expérience de l'approche phénoménologique et de celle d'entretiens non-directifs auprès d'enfants.

Puisqu'il s'intéresse au vécu scolaire, notre mémoire a la particularité d'être à la fois destiné aux chercheurs et aux théoriciens en éducation de même qu'aux enseignants, aux praticiens dont nous faisons partie.

Mots-clefs :

POINT DE VUE D'ENFANTS; ÉLÈVE(S) DU PRIMAIRE; RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE(S); ENSEIGNANT DU PRIMAIRE; et APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE

INTRODUCTION

Chacun d'entre nous a été enfant. Malgré cette évidence, notre propre expérience d'enfance est (dé)passée et celles de l'enfance d'aujourd'hui sont depuis peu reconnues, mais rarement écoutées... De fait, lorsque l'expérience scolaire des enfants nous est connue, c'est essentiellement par des recherches menées par des adultes — chercheurs ou enseignants — qu'elle nous est accessible et ainsi abordées à partir de perspectives d'adultes. En effet, les travaux qui se sont attachés à comprendre et à analyser ce que les enfants pensent de leur expérience scolaire, que cette dernière soit saisie dans sa généralité ou sous certains de ses aspects, sont rares. Une recension des travaux sur la dimension particulière de la relation maître-élève(s) nous permet de constater un début d'intérêt pour l'expérience des enfants, vécue par les enfants et relatée par eux-mêmes; cet intérêt est cependant limité à l'Europe et nous n'avons pas trouvé de travaux de ce type effectués au Québec. C'est parce que nous cherchons à saisir ce que vivent les enfants, mais plus spécifiquement les enfants dans leur contexte scolaire quotidien, que notre recherche s'est donné comme objectif de comprendre, selon l'approche phénoménologique, l'expérience des relations maître-élève(s) d'enfants de cinquième année du primaire. C'est donc en partant de la parole donnée aux enfants que se déploie notre recherche.

Le premier chapitre de ce travail expose notre problématique. D'abord, en explorant le champ de recherche considérant le point de vue des enfants puis, en présentant les recherches en éducation s'y étant intéressées. Nous poursuivons en décrivant l'état de ce type de recherche au Québec et les avantages à écouter le point de vue d'enfants. Nous terminons ce chapitre par la définition de notre problème de recherche ainsi que par la présentation de notre question et des objectifs de recherche qui y sont associés.

Le second chapitre dresse un portrait des concepts issus de ce questionnement. En premier lieu, nous traitons de la relation pédagogique, ensuite de la relation maître-élève(s) suivie des principales théorisations ayant abordé cette relation. Finalement, nous concluons notre cadre conceptuel par l'influence qu'a le groupe d'élèves sur la relation maître-élève(s)

en classe et par la présentation des partenaires de cette relation spécifiques à notre projet de recherche, soit les enfants de cinquième année et les enseignants du primaire.

Notre troisième chapitre est consacré aux choix liés à la méthode. Premièrement, nous présentons le type de recherche que nous avons effectué, l'approche phénoménologique en recherche et exposons la méthode que nous en avons bâtie. Ensuite, nous décrivons les étapes ayant mené à la formation de notre échantillon puis nous présentons notre outil de cueillette de données qui est l'entretien individuel non-directif ainsi que les biais associés à notre projet de recherche. Finalement, il est question des critères de scientificité liés à la recherche qualitative et à la recherche qualitative/interprétative.

Au quatrième chapitre, nous présentons des comptes rendus de chacun des témoignages de nos co-chercheurs. Ces comptes rendus condensent l'expérience particulière de chaque enfant rencontré.

Pour terminer, le cinquième chapitre expose les résultats de notre analyse phénoménologique de la relation maître-élève(s) du point de vue d'enfants. Cette étape permettra de jeter un nouvel éclairage sur ces relations ainsi que sur le rôle de l'enseignant et celui de l'élève lors de cette rencontre et, ce faisant, de souligner, à l'occasion, l'écart que nous percevons entre les données issues des travaux recensés et l'expérience même des enfants. Puis, en second lieu, nous revenons sur l'approche phénoménologique en recherche et sur notre expérience d'entretiens avec les enfants; ce retour, en quelque sorte rétrospectif, sur deux moments importants de notre travail nous donne l'occasion de livrer, en complément à la rigueur de l'analyse fournie auparavant, certaines impressions que l'originalité de notre démarche nous incite à vouloir livrer au lecteur et au chercheur.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

« Personne ne sait que j'ai des yeux pour voir et des oreilles pour entendre.
Elles croient encore que je suis un enfant. L'enfant est invisible. »
Dany Laferrière, *Le goût des jeunes filles*

Ce premier chapitre introduit notre questionnement de recherche. En premier lieu, nous y traitons de l'organisation du champ de la recherche centrée sur le point de vue des enfants et puisque cette recherche cherche à comprendre l'expérience des relations maître-élève(s) de ce point de vue, nous démontrons ensuite l'importance de cette relation. Puis nous terminons par la définition de notre problème de recherche et présentons la question et les objectifs qui y sont associés.

1.1 Le point de vue des enfants

Le point de vue des enfants est rarement questionné en sciences sociales. Dans les lignes qui suivent, nous présentons la façon dont s'est organisé le champ de recherche s'intéressant à ce point de vue.

1.1.1 L'organisation du champ de recherche

Les enfants ont longtemps été oubliés, ou plutôt contournés, par les sciences sociales. En effet, les enfants, que ce soit en sociologie de la famille, de l'éducation ou en ethnologie étaient considérés, selon la vision de Durkheim, comme des objets sociologiques devant être vus et expliqués d'un point de vue d'adultes, qu'ils soient chercheurs ou non, et dont l'étude

passait principalement par l'analyse des dispositifs donnés par un groupe social afin que les enfants s'intègrent dans la société (Rochex, 1995; Montandon et Osiek, 1996; Montandon, 1997). Or, en France dès 1937, Mauss avait souligné la présence d'une éducation des enfants par les enfants eux-mêmes (Sirota, 1998; Vulbeau, 2000; Delalande, 2001), mais à l'époque personne n'avait cherché à explorer cette voie. L'enfant allait donc être étudié pendant longtemps en tant que produit de la socialisation de son milieu et non en tant qu'acteur social à l'intérieur de ce milieu. Cette façon de faire était basée sur la représentation que les chercheurs se faisaient de l'enfance, à savoir que les enfants sont des «êtres futurs» (future beings), des adultes en devenir, donc des copies encore immatures et imparfaites, et non des «êtres actuels» (beings-in-the-present) (Imbert, 1983; Chaput Waksler, 1991; Montandon, 1997; Javeau, 2000).

C'est en réaction à cette façon de se représenter et d'étudier l'enfance que les chercheurs, principalement d'orientation sociologique et anthropologique, se sont intéressés au vécu de l'enfant, à son expérience de vivre en tant qu'être actif et acteur dans ses différentes sphères de vie. Bien que les recherches européennes francophones et de langue anglaise, tant américaines qu'anglaises, aient été plutôt hermétiques l'une à l'autre, elles ont débuté à peu près au même moment, soit plus ou moins dans les années 1980. Du côté francophone, Mollo (1975), Imbert (1983), Sirota (1988) et Gilly (1988) furent les premiers à chercher à écouter les enfants concernant leur expérience scolaire. Dès 1983, Imbert (1983, p. 170) propose de reconnaître la culture propre des enfants :

Il nous paraît plus juste de repérer la nécessité où nous nous trouvons aujourd'hui d'approcher de l'enfance comme d'une culture encore inconnue, parce qu'à proprement parler en train de naître et dont les adultes, pour la première fois dans l'histoire ignorent la grammaire.

En reconnaissant une culture particulière aux enfants, Imbert consolide l'idée que ces derniers ont une certaine emprise sur leur vécu et que cette culture est si différente de celle des adultes que ceux-ci ne peuvent, en premier lieu, la comprendre. Du côté anglophone, Montandon (1998) présente Woods, Pollard et Cullingford comme les précurseurs de la recherche en langue anglaise considérant l'enfant en tant qu'acteur dans le cadre scolaire.

Comme nous venons de le présenter, avant les années 1990, quelques individus, principalement des sociologues, avaient cherché à découvrir l'expérience des enfants à l'école. Il est intéressant de noter que cette nouvelle vision de l'enfance au sein des milieux scientifiques a eu lieu parallèlement à un mouvement social se traduisant, entre autres, par l'adoption de la Charte Internationale des droits de l'enfant en 1987 par l'ONU.

Ce n'est qu'au début de la décennie 1990 que cette branche de la recherche s'est organisée du côté francophone. Montandon (1998) et Sirota (1998) expliquent ceci notamment parce que les enfants ont été longtemps *psychologisés* et que les gardiens du temple (*gate-keepers*) des revues prestigieuses n'ont pas favorisé la diffusion de travaux basés sur la vision de l'enfant en tant qu'acteur social. Une des premières publications francophones sur le thème a été la revue de l'Institut de sociologie de Bruxelles intitulée *Enfances et sciences sociales*, parue en 1994. Malgré cette apparente organisation du champ de recherche, Sirota (1998, p. 12) dans son article *L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard* soulève que « le secteur francophone se distingue par la multiplicité et l'ignorance réciproque, en dépit d'une profonde convergence, des manifestations et des publications qui tentent de mettre en forme le champ ». Il a fallu moins de temps aux milieux scientifiques anglophones pour organiser et encadrer cette naissance scientifique. En effet, dès 1986 paraissait la revue *Sociological Studies of Child Development* et puis, en 1992, l'*American Sociological Association* créait la section *Sociology of Children*.

La recherche sur l'enfant acteur est donc lancée. Cette dernière s'est tout d'abord particulièrement intéressée à l'«entre-enfants», soit aux interactions existant entre enfants de même qu'à la culture enfantine qui en découle : Zaïdman (1996) et Delalande (2001) ont observé les enfants d'âge préscolaire lors des récréations; Corsaro (2003) a étudié l'amitié entre enfants. Or, selon Montandon (1998, p. 100-101),

ce sont les travaux sur les échanges, les jeux, les relations des enfants entre eux, en d'autres termes les recherches sur le monde de l'enfance, qui ont sans doute contribué le plus à une prise de conscience de l'intérêt pour une sociologie de l'enfance et de l'inadéquation des paradigmes théoriques existants.

D'autres avenues de recherche sur l'expérience des enfants ont par la suite été empruntées.

Frønes (1994) les classe ainsi : les relations entre les générations; les enfants et les dispositifs institutionnels mis en place pour eux; le monde de l'enfance soit les interactions et la culture des enfants; et, enfin, les enfants en tant que groupe social.

1.1.2 Le point de vue d'élèves sur ce qu'ils vivent à l'école

La recherche se souciant du vécu de l'enfant sur ce qu'il vit avec ses pairs, notamment en milieu scolaire, est établie. Par contre, peu de recherches ont été faites concernant ce que vit l'enfant en milieu scolaire par rapport à l'institution et ce qui en découle.

1.1.2.1 La présentation des recherches

Les recherches ayant été faites à ce sujet l'ont principalement été en Europe et il y a quelques années. Mollo (1975), en France durant l'année scolaire 1972-1973, par le biais de 650 rédactions ayant pour thème « Une journée à l'école » et réalisées par des élèves âgés de 11-12 ans, a recueilli les propos des enfants sur leur expérience scolaire, notamment sur leur relation avec leur maître. Gilly dans *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations* (1980) a colligé des résultats d'enquêtes d'orientation psychologique, principalement quantitatives, auprès d'enfants de cycle préélémentaire jusqu'à l'adolescence. Cependant la grande partie de son ouvrage tente de cerner la perception de l'enseignant concernant l'élève davantage que celle de l'élève concernant son maître, le tout en vue d'améliorer la qualité de l'action éducative. De son côté, Pujade-Renaud (1983, 1984), sans avoir d'*a priori* théoriques, a cherché à mettre au jour l'expérience corporelle de l'élève et de l'enseignant en classe. Dans le contexte d'une thèse de doctorat, elle a interviewé cinq adolescentes et cinq adolescents de 15 à 18 ans (et dix enseignants) au moyen d'entretiens collectifs ouverts, en France (Paris, banlieue et en province) durant l'année scolaire 1975-1976. Rochex (1995), quant à lui, a effectué dix entretiens de recherche auprès de huit adolescentes et trois adolescents âgés de 14 à 19 ans et provenant de milieux populaires afin de mettre au jour, selon le point de vue psychologique, le sens de l'expérience scolaire de ces derniers, surtout en lien avec leur histoire familiale. Montandon (Montandon et Osiek, 1996; Montandon,

1997) a rencontré des enfants d'environ 11 ans à Vienne afin de leur demander, lors d'entretiens semi-dirigés et de jeux à choix de réponses, ce qu'ils pensaient de leur éducation, mais cette fois-ci autant scolaire que familiale. Finalement, Vayer et Roncin (1999) ont, entre autres, interrogé des élèves de 10 à 18 ans à partir de textes écrits par ces derniers sur les thématiques: « Quelles sont les choses que le professeur fait et que tu aimes ? » et « Quelles sont les choses que tu n'aimes pas ? » ainsi qu'en utilisant des dessins où les élèves devaient dessiner leur enseignant tel qu'ils le voyaient.

Plus récemment, aux États-Unis, quelques chercheurs se sont penchés sur la relation maître-élève(s) du point de vue d'enfants. Dans son article « Telling Their Side of the Story : African-American Students' Perceptions of Culturally Relevant Teaching », Howard (2001) s'est intéressé à cette question et propose une analyse basée sur l'observation et des entretiens, individuels puis collectifs, auprès de sept garçons et sept filles de quatrième et de cinquième année, classés selon leur réussite scolaire. Dans « Young Children's Perspectives on Learning and Teacher Practices in Different Classroom Contexts : Implications for Motivation », Daniels, Kalkman et McCombs (2001) ont questionné, à l'aide de questionnaires à choix de réponses et de deux questions ouvertes, 66 enfants de la maternelle à la deuxième année, afin de comparer deux approches pédagogiques (soit une pédagogie centrée sur l'apprenant ou non) et leur implication sur la motivation des élèves et ce, afin d'évaluer les effets d'un programme de prévention de la violence. Puis, Blankemeyer, Flannery et Vazsonyi (2002) ont distribué un questionnaire quantitatif à 688 garçons et 744 filles de la troisième à la cinquième année, dont l'analyse paraît dans leur article « The Role of Agression and Social Competence in Children's Perceptions of the Child-Teacher Relationship ». Notons que ces deux dernières recherches s'intéressent aux enfants dans un but de validation de programmes destinés aux élèves plutôt que de découverte de leur point de vue.

Par ailleurs, deux articles récents jumellent le point de vue des élèves sur leur expérience scolaire à une analyse basée sur l'approche phénoménologique. Il s'agit de: « Children's Experience of School: Narratives of Swedish Children With and Without Learning Difficulties » (Westling Allodi, 2002) et « 'During the Break We Have Fun': a

Study Concerning Pupils' Experience of School » (Alerby, 2003). Afin de comprendre le phénomène de la relation maître-élève(s) du point de vue d'élèves, la première recherche a utilisé de courts textes, obligatoires et écrits en classe, par 185 enfants de sept à dix-sept ans, dont 90 avec des difficultés d'apprentissage, et, la seconde, par des dessins suivis de quelques commentaires oraux réalisés durant le temps de classe, a interrogé 14 filles et 11 garçons volontaires de 11 ans. Bien qu'intéressantes, nous jugeons que ces recherches, à cause de leur outil de cueillette de données laissant peu de place finalement au développement d'une pensée élaborée et libre de l'enfant, effleurent la richesse qu'aurait pu révéler l'écoute de ce point de vue d'enfants. Finalement, dans *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation* (2002), Pourtois et Mosconi ont réuni un collectif de dix-sept experts d'horizons disciplinaires différents, ayant participé à la Biennale de l'Éducation et de la formation s'étant déroulée à Paris en avril 2000, afin d'analyser les points de vue d'élèves et d'enseignants en ce qui concerne le plaisir et la souffrance en éducation. Cet ouvrage, qui donne peu d'informations à propos de sa cueillette de données (tout ce que nous en savons, c'est que les auteurs des articles travaillaient à partir de deux verbatims d'environ trois pages et issus d'entretiens collectifs : l'un entre deux filles puis l'autre entre deux garçons) avait pour objectif de diversifier les compréhensions du point de vue de l'enfant confrontant les différentes analyses.

Notre recension de littérature démontre que l'étude de l'expérience scolaire du point de vue de l'élève est amorcée. Cependant, nous n'avons trouvé aucune recherche ayant utilisé une technique d'entretien individuel et libre afin de sonder ce vécu particulier d'élèves du primaire, comme si on ne faisait pas assez confiance aux enfants, les confinant à la rédaction de textes, obligatoires de surcroît, ou à des dessins ou alors en les questionnant au moyen d'une ou deux questions ouvertes seulement. D'autre part, lorsque la cueillette de données est réalisée à l'aide d'entretiens, les chercheurs souhaitent soit valider un programme adressé aux élèves ou bien ces derniers sont réalisés à partir de questions fermées ou même à choix de réponses. Qui plus est, les seuls entretiens menés avec plus d'ouverture l'ont été auprès d'adolescents et il s'agissait d'entretiens de groupe. Enfin, une fois les données recueillies, les analyses se basent souvent sur un cadre prédéfini qu'il soit d'ordre sociologique ou psychologique.

1.1.2.2 L'état de la recherche au Québec

Les recherches s'étant penchées sur le point de vue d'enfants concernant leur expérience scolaire sont très peu nombreuses au Québec. Serait-ce parce que les enfants ne sont toujours pas considérés comme « acteurs » au sein de l'institution scolaire au Québec ? Ou alors s'ils le sont, et ils le devraient puisque la présente réforme socioconstructiviste encourage l'activité, l'implication et l'initiative de l'enfant dans son cheminement d'apprentissage de même qu'elle favorise l'utilisation des expériences des élèves afin de construire des situations d'apprentissage stimulantes et pertinentes, leur droit de parole traduisant leur droit d'agir ne leur a pas été offert. Jeffrey et Woods (1997, p. 16) soulignent:

« If we are concerned to produce autonomous, critical and reflective learners, and to improve learning, we need to know what sense pupils are making of what is offered to them, and how they view and feel about the circumstances in which it is being offered. »

En dépit des arguments mettant en relief les possibles retombées à vouloir comprendre l'expérience scolaire des élèves, il n'y a que trois recherches québécoises qui ont cherché à comprendre cette expérience de ce point de vue.

Maguire (1997) a présenté des histoires de vie traitant de l'immigration de jeunes filles montréalaises de 8 ans au sujet de leur expérience sociale, scolaire et familiale, ainsi que leurs conciliations, vécues à l'école comme dans leur famille, dues à leur récente immigration. Il est pertinent de noter que cet article est paru dans un collectif anglais et non canadien. Du côté des élèves du secondaire, la recherche est timidement lancée. Le rapport de recherche intitulé *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire* (1991), dirigé par Potvin et Rousseau, se veut un modèle d'analyse des facteurs reliés aux attitudes et à leur évolution chez les enseignants et les élèves de sixième année primaire, de présecondaire, de cheminement particulier et des première et deuxième secondaire¹. Cette recherche vise à établir si les attitudes, autant des maîtres envers les élèves

¹ Comme la grande partie de cette recherche se situe au niveau du secondaire, nous ne considérons pas que cette recherche vise à connaître l'expérience des élèves du primaire.

que des élèves envers les maîtres, sont moins positives lorsque les élèves impliqués sont en difficulté scolaire. Par ailleurs, l'ouvrage intitulé *De l'amour de l'école* a donné la parole aux jeunes de 15 ans sur leur éducation scolaire et a tenté d'analyser les variantes de leurs discours selon leur sexe et leur milieu socio-économique d'origine (Bouchard et al., 1997). Enfin, mentionnons le collectif québécois *Enfances : perspectives sociales et pluriculturelles*, bien qu'un seul de ses articles considère le point de vue des enfants, celui des Européennes Montandon et Osiek (1996) que nous avons présenté précédemment.

Ainsi, jusqu'à maintenant, aucune recherche québécoise n'a demandé aux enfants du primaire ce qu'ils pensent de leurs relations avec leurs maîtres. Pourtant cette idée n'est pas nouvelle. En effet, le compte rendu du colloque *La relation maître-élève* organisé par le CIRADE et l'UQÀM au printemps 1988, traitant des relations maître-élève du point de vue de l'adulte, conclut son rapport en ces mots : « Nous sommes cependant conscients de n'aborder qu'un volet de la relation maître-élève [celui du maître]. Nous reportons à une étude ultérieure l'analyse de la représentation de l'enseignant par l'élève et de l'interaction dynamique entre ces deux partenaires » (p. 54). Suite à cette conclusion, nous constatons que dès 1988, la pertinence d'explorer le point de vue d'enfants sur leur expérience scolaire et sur leurs relations avec leurs enseignants était ressentie au Québec, mais rien n'a encore été fait.

Or, écouter sérieusement et scientifiquement la parole des enfants sur leur vécu scolaire pourrait aider à mieux comprendre cette expérience. À ce sujet, Pollard, Thiessen et Filer (1997, p. 1) soulignent que :

« Our overall argument is that taking pupil perspectives seriously can contribute to the quality of school life, the raising of standards of educational achievement and understanding of many important educational issues. We would also argue the converse, that to ignore or underplay the significance of pupils perspectives can undermine the quality of school life, learning achievements and the development of understanding. »

Saisir le point de vue des enfants, et essayer de traduire cette écoute en action, pourrait améliorer l'expérience scolaire générale des enfants et peut-être même des enseignants.

1.2 L'importance de la relation maître-élève(s)

Par ce travail de recherche, nous cherchons à comprendre l'expérience scolaire des enfants au primaire, et, de façon toute particulière, l'expérience de leurs relations avec leurs enseignants. Autrement dit, nous voulons savoir comment se passent les rencontres entre l'enfant, sous son identité d'élève, avec ou sans la présence du groupe, et ses enseignants. Dans cette deuxième partie de la problématique, nous présentons pourquoi cette relation maître-élève(s)² est importante et en quoi il est pertinent de la questionner.

La relation maître-élève(s) est le chemin qui a été choisi – et imposé à – la jeunesse de notre société afin de la mener aux savoirs de cette même société (Bourdieu, et Passeron, 1964; Postic, 1979; Snyders, 1999; Cyrulnik, 2002). L'enseignant détient une marge d'intervention significative dans cette relation, car il y occupe une place importante puisqu'il est celui qui en tient les rênes, bien que les relations dans la classe soient le résultat de facteurs multiples (Alerby, 2003; Montandon, 1997). L'enseignant influence la relation maître-élève(s) selon ses attitudes pédagogiques et ses choix didactiques (Rey, 1999). Il est nécessaire à l'apprenant en tant que lien entre ce dernier et les savoirs : la parcellisation des savoirs jumelée à l'écart vécu entre le contenu du curriculum enseigné et la vie courante des jeunes encourage cette dépendance puisque l'élève n'est alors plus en mesure d'évaluer seul la pertinence des connaissances à acquérir, il a besoin de la lumière de l'enseignant :

Dans cette illusion, l'élève ignore la relation au savoir. Il la vit comme relation au professeur, laquelle est susceptible d'un traitement affectif ou politique. Par suite, beaucoup d'élèves aiment ou n'aiment pas une discipline en fonction de la sympathie ou de l'empathie qu'ils ont envers la personne de l'enseignant. (Rey, 1999, p. 21)

Dans la relation maître-élève(s), l'apprenant peut ainsi associer la personne qu'est l'enseignant et le savoir qu'elle propose :

Comment ne pas y penser, tant est fort pour chacun d'entre nous le souvenir des instituteurs de notre enfance – quelle que soit d'ailleurs la forme de l'empreinte qu'il

² Notre questionnement de recherche correspond aux relations entre l'enseignant et un élève ou l'enseignant et des élèves, c'est pourquoi nous utilisons l'écriture maître-élève(s). Cette écriture réunit ainsi l'élève au singulier et les élèves au pluriel, puisque nous croyons que cela représente bien la dynamique de la rencontre entre les élèves et l'enseignant.

a laissée – que la relation maître élèves est sans doute l'un des verrous le plus solide de notre relation au savoir. (Vidal, 1997, p. 5).

Cette association entre l'enseignant et le savoir est aussi soulignée par plusieurs autres auteurs (Dewey, 1910; Pujade-Renaud, 1983; Rey, 1999; Alerby, 2003). Selon Lerbet-Sérénì (1997), la relation entre l'enseignant et l'élève ne saurait être pensée ni traitée indépendamment du rapport au savoir, or cette relation n'est pas la finalité de la rencontre pédagogique, elle est une composante du fait éducatif.

Effectivement, les relations maître-élève(s) sont très importantes, mais elles trouvent leur importance dans leur rôle d'amorce (Mauco, 1979; Postic, 1979; Rey, 1999; Snyders, 1999), de rapprochement entre l'élève et les savoirs. C'est pourquoi l'enseignant doit plutôt être perçu comme un médiateur, un conducteur qui mènera l'élève vers la construction de ses savoirs scolaires, savoirs qui, sans la présence de l'enseignant, peuvent être perçus comme « sans joie » (Snyders, 1999) ou alors, comme le formule Rey (1999, p. 99), sans pertinence :

Certes, on ne peut guère s'attendre à ce que tous les élèves se mettent à étudier par pur amour pour le savoir. Très souvent, c'est l'intérêt pour la personnalité du professeur et le désir d'être estimé de lui qui déclenchent leur mise au travail. Mais il est indispensable que ce niveau purement relationnel soit dépassé et que l'élève, d'abord porté par la sympathie qu'il éprouve pour l'enseignant, trouve de l'intérêt à apprendre et à comprendre.

Cette poussée de l'élève par l'enseignant vers la connaissance est importante, si bien que Mauco (1969, p.197) en pense que : « l'on peut affirmer que la plupart des échecs et des inappétences scolaires s'expliquent par ce défaut de contact affectif positif avec le maître ». Mais cette position pèse lourd sur les épaules des enseignants et laisse peu de place à l'action des élèves.

1.3 La définition du problème de recherche

De nombreuses recherches traitant de la relation maître-élève(s) ont été réalisées au Québec au cours des dernières années et ce, que ce soit en analysant cette relation d'un point de vue extérieur (celui des chercheurs) ou en interrogeant des acteurs de cette relation, les

enseignants. Conséquemment, la relation maître-élève(s) a toujours été traitée selon une vision d'adultes. Cependant, la situation pédagogique met en scène la présence de deux mondes qui se rencontrent : celui des enseignants et celui des élèves, ces derniers définissant cette situation d'une manière totalement différente (Hess et Weigand, 1994). Or, on a rarement demandé aux enfants, surtout aux élèves du primaire, eux aussi acteurs et présents dans cette relation, ce qu'ils en pensent. Nous nous proposons de le faire.

Nous aimerions comprendre les relations maître-élève(s) et les diverses façons dont elles se présentent dans les écoles primaires. Entre « maître et élève » lorsque :

- l'enfant vit lui-même une relation/intervention dyadique avec un de ses enseignants;
- et/ou lorsqu'un enfant est témoin d'une intervention entre l'enseignant et un autre élève.

Puis, entre « maître et élèves » lorsque :

- l'enseignant interagit avec l'ensemble classe;
- et/ou lorsque le maître s'adresse à une partie du groupe d'enfants (dans lequel se trouve ou non l'enfant rencontré).

Toutes ces situations impliquant l'enseignant et un ou des élèves sont vécues quotidiennement, directement (s'il en est un des acteurs) ou indirectement (s'il en est témoin), par l'enfant du primaire et c'est à partir de celles-ci, de ces observations, que l'élève percevra les relations avec ses maîtres.

C'est à cause de ce lien que représente l'enseignant entre le savoir et l'élève, et de l'importance de cette relation tant d'un point de vue intellectuel qu'affectif – tous deux unis dans le processus de motivation et d'apprentissage – que nous avons choisi d'explorer et de comprendre le point de vue d'enfants concernant l'expérience de leurs relations maître-élève(s). Tout comme Mauco (1967, p.188), nous croyons que : « c'est vraiment sur le plan de la sensibilité qu'il convient de chercher la nature profonde des relations maître-élève, plus que sur le plan de l'activité intellectuelle ». C'est pour quoi nous cherchons à comprendre *l'expérience* d'enfants de leur point de vue.

1.4 La question et les objectifs de recherche

Les sections précédentes ont permis de souligner l'originalité et l'importance de notre sujet de recherche. La question générale qui y est associée est : « Comment les enfants de cinquième année du primaire vivent-ils leurs relations maître-élève(s) ? ». Nos objectifs spécifiques sont :

- Mettre au jour le point de vue d'enfants sur leur expérience scolaire en leur donnant la *parole* ;
- Comprendre l'expérience de la relation maître-élève(s) du point de vue d'enfants de cinquième année du primaire.

Spécifions que notre premier objectif de recherche est de mettre au jour le point de vue *d'enfants*, ceux que nous avons rencontrés, conséquemment nous ne généralisons pas les conclusions de cette démarche au point de vue *des* enfants. Notre deuxième objectif est de comprendre la relation maître-élève(s) du point de vue d'enfants de cinquième année, ce qui représente, entre autres choses, comprendre ce que sont ces relations pour les enfants, comment ils les vivent, comment ils y participent, comment ils les perçoivent, comment ils les ressentent, comment ils s'y sentent, qui est l'enseignant pour eux ou alors qui/comment sont les personnes qui leur enseignent, qui/comment est l'élève, qui/comment sont les élèves dans ces relations, comment cette relation maître-élève(s) est-elle présente dans le processus enseignement/apprentissage, etc.

Partant de la mise en évidence de notre questionnement de recherche, le chapitre suivant en présente le cadre conceptuel.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous présentons les concepts liés au phénomène étudié, c'est-à-dire la relation maître-élève(s). Nous définissons d'abord la relation pédagogique et en présentons ses trois pôles. En second lieu, nous traitons des relations entre le maître et l'élève(s) selon les principales perspectives qui s'y sont intéressées : la sociologie, la psychologie existentielle-humaniste et la psychanalyse. Nous complétons cette section en faisant part des relations existant entre le maître et, cette fois-ci, le groupe d'élèves. Et, pour terminer, nous décrivons les partenaires de la relation maître-élève(s) spécifiques à notre recherche, soit les élèves de cinquième année du primaire et leurs enseignants.

2.1 La relation pédagogique au primaire

Dans notre problématique, nous avons présenté l'importance de la relation maître-élève(s) qui est la rencontre entre la personne de l'enfant et celle de l'enseignant, laquelle a pour contexte et pour prétexte la relation pédagogique. Legendre (1993, p. 1107) définit la relation pédagogique comme une triade entre le sujet, l'objet et l'agent ou, en d'autres mots, entre l'élève, les savoirs et l'enseignant. De plus, cet auteur définit la relation pédagogique comme l' « ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique », les relations d'apprentissage se situant entre l'élève et les savoirs, celles d'enseignement (ou de formation selon Hess et Weigand, 1994) entre l'enseignant et l'élève et, finalement, les relations didactiques prenant forme entre l'enseignant et les savoirs. Ces relations existent à l'intérieur d'un système triangulaire, la relation pédagogique, où

chacun des pôles se rencontre deux à deux, le troisième élément étant toujours présent en filigrane (Hess et Weigand, 1994). De son côté, Bénassis (1997, p. 153) voit la relation pédagogique comme « l'ensemble des interactions – dans un but d'éducation – qui se développent au sein d'une école comme lieu institutionnel entre les différentes catégories d'agents et d'utilisateurs qu'elle rassemble ». Pour Postic (1979, p. 22), la relation pédagogique, qu'il nomme éducative, est :

l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement et vivent une histoire.

Cette dernière définition se distingue des autres parce que Postic ajoute, aux aspects du processus enseignement/apprentissage déjà mentionnés par les autres auteurs, les aspects cognitif et affectif de la rencontre de même que la création d'un lien dans le temps. C'est cette dernière définition que nous retenons pour notre recherche.

En outre, une multitude de variables constitue chacun des pôles de la relation pédagogique. Ces variables viennent influencer les relations pédagogiques vécues du côté des enseignants autant que du côté des élèves. Elles peuvent être de plusieurs ordres: l'identité de la personne (celle de l'élève comme celle de l'enseignant, leur personnalité, leur origine sociale, leur passé scolaire, leurs expériences familiales et enfantines), la dynamique interrelationnelle, le nombre de personnes composant le groupe et ses dynamiques propres difficilement contrôlables, les dimensions organisationnelles à l'intérieur desquelles a lieu la rencontre (l'architecture de l'établissement, son histoire, ses projets éducatifs, etc.), et les dimensions institutionnelles (le statut des acteurs, la direction, la place de la relation pédagogique dans le champ des rapports de force sociaux, etc.). C'est donc à travers une série d'influences que se déroulent les relations pédagogiques au primaire (Postic, 1979; Hess et Weigand, 1994; Rey, 1999).

2.1.1 Les pôles de la relation pédagogique

Afin d'illustrer le contexte global dans lequel la relation pédagogique a lieu, nous montrons ses deux partenaires, l'élève et l'enseignant, sous différentes facettes de leur

personne : ainsi l'élève sera présenté en tant qu'élève mais également en tant qu'enfant et acteur de son éducation, et le maître également en tant qu'adulte et enseignant. Nous terminerons par une brève description du troisième pôle de la relation pédagogique, les savoirs.

2.1.1.1 L'enfant

L'enfance est habituellement définie comme « la période de la vie humaine de la naissance à l'adolescence » (Petit Robert³, 1994, p. 854). Cependant, la perception de l'enfance ou le regard que posent les adultes sur les enfants n'est pas une réalité universelle puisque les représentations de l'enfant varient selon les groupes culturels. De plus, cette perception des enfants est en perpétuel changement au sein même des sociétés (Delalande, 2001). Les représentations de l'enfant sont donc mouvantes selon les lieux et les temps. Or, ces représentations de l'enfance marquent l'espace social des enfants. En effet :

La manière de percevoir et de penser l'enfant influe sur ses conditions de vie, sur son statut et sur les comportements des adultes à son égard. Dans une société donnée, les idées et les images relatives à l'enfant, si variées soient-elles, s'organisent en représentations collectives, qui forment un système à niveaux multiples. Un langage « sur » l'enfant se crée, ainsi qu'un langage « pour » l'enfant... (Chombart de Lauwe, 1979, p. 11)

En d'autres mots, les représentations de l'enfance sont ce sur quoi une société se base pour se représenter le monde des enfants et, conséquemment, ce sur quoi elle bâtit l'encadrement social qu'elle leur offrira afin de les former.

L'enfant est un « être humain dans l'âge de l'enfance » et, d'autre part, l'enfance est souvent associée à un début, à une « première période d'une chose » et son contraire est alors

³ Nous utilisons ici des définitions d'un dictionnaire généraliste, car, à notre grand étonnement, nous n'avons pas trouvé de définition d'« enfant » ou d'« enfance » dans les dictionnaires spécialisés en sciences de l'éducation ou alors en sciences sociales. Encore plus surprenant, comme nous le présentons plus loin dans cette section, nous n'avons pas déniché de définitions de l'« élève » *ordinaire* dans ce type d'ouvrages (et ce, alors que des mots tels que « enzyme » y étaient présentés et définis) ni dans les nombreux livres que nous avons consultés. Notre démarche justifie que nous utilisons ici ce type de référence.

la vieillesse et le déclin (Petit Robert, 1994, p. 854). Afin de compléter ces définitions de l'enfant et de peut-être mieux comprendre pourquoi leur point de vue a été peu étudié en sciences sociales, nous utiliserons un exercice, l'analyse réflexive, proposée par un de nos enseignants lors de notre scolarité de deuxième cycle, M. Jean-Claude Brief. Cette analyse permet de cerner les représentations du concept de l'enfant/enfance par ses reflets, ses significations appartenant au sens commun. Ainsi, en nous basant sur des idiotismes de la langue française, l'enfance désigne tout autant la naïveté que l'on retrouve dans l'expression *Il me prend pour un enfant*; la pureté associée *au cœur d'enfant*; une grande facilité traduite par les expressions *c'est un jeu d'enfant*, *c'est l'enfance de l'art* de même que l'adjectif *enfantin* ainsi que d'un manque exagéré de sérieux dans l'idiotisme *ne faites pas l'enfant* et le nom commun *enfantillage* et même la sénilité avec l'expression *retomber en enfance*. En conséquence, les connotations de l'enfance telles que *naïveté*, *facilité*, *manque de sérieux* et *sénilité* viennent possiblement amoindrir le droit de parole et de considération des enfants. En effet, c'est comme si l'origine étymologique du mot enfant, *in-fans*, formé du préfixe négatif *in-* et du participe présent de *fari* « parler » désignant celui qui ne parle pas ou qui est incapable de parler, avait fixé cette situation.

Pour notre recherche, les concepts d'enfant et d'élève sont pratiquement des synonymes puisque tout enfant « ordinaire » est élève et vice-versa. Par contre, nous spécifions que nous désirons comprendre le point de vue d'*enfants* plutôt que le point de vue d'*élèves*. À notre connaissance, peu de recherches sur l'éducation ont considéré les élèves comme des enfants et nous croyons que cette prise de position laisse une plus grande ouverture à la compréhension de leur expérience scolaire puisque, selon Boissy (2005, p. 120), l'élève est une « personne inscrite dans un cursus d'apprentissage. On préfère parler d'apprenant quand la personne est en phase d'appropriation notionnelle et d'enfant quand on s'attache aux traits psychologiques de l'individu ». Ainsi, chercher à comprendre le point de vue de l'élève limiterait notre spectre de compréhension au vécu de l'apprenant, c'est pourquoi une des prémisses de notre projet de recherche est de rencontrer l'élève d'abord en tant qu'enfant en le laissant parler librement, sans orienter sa parole, c'est-à-dire en le rencontrant tel qu'il est.

Cependant, nous désirons comprendre le point de vue d'enfants qui sont des élèves. Or, nous n'avons trouvé aucune définition « officielle » de l'élève – étonnamment et étrangement, elles sont souvent absentes des dictionnaires spécialisés en éducation –, c'est pourquoi nous en avons construite une à partir d'éléments de réponses puisés dans *La Loi de l'instruction publique* (Gouvernement du Québec, Internet : dernière mise à jour 1^{er} octobre 2007). Ainsi :

Tout enfant qui est résident au Québec (...) a droit au service de l'éducation préscolaire et aux services d'enseignement primaire et secondaire prévus par la présente loi (..) à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où [il] a atteint l'âge d'admissibilité (...). L'âge d'admissibilité à l'éducation préscolaire est fixé à 5 ans à la date déterminée dans le régime pédagogique; l'âge d'admissibilité à l'enseignement primaire est fixé à 6 ans à la même date.

Par ailleurs, tout enfant :

doit fréquenter une école à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire suivant celle où il a atteint l'âge de 6 ans jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 16 ans ou au terme de laquelle il obtient un diplôme décerné par le ministre, selon la première éventualité.

En conséquence, pour l'enfant, être élève est donc un droit, mais également une obligation.

L'élève est pour nous un enfant à l'école et, par ailleurs, un acteur social. Les enfants à l'école, malgré leur « encadrement » par les enseignants et l'institution, y jouent un rôle, y sont acteurs :

Le sujet construit son expérience à partir d'un monde déjà là, sans se réduire aux contraintes du système qu'il intériorise, il fait siennes les attentes d'autrui d'une certaine manière; il cherche aussi son identité à partir de la position relative qu'il occupe dans son interdépendance aux autres : il conçoit son moi comme ressource stratégique, comme moyen pour accéder à un monde de rivalités et d'influence, afin d'obtenir une reconnaissance, par rapport « à des fins d'utilité « narcissique » (Chébaux, 2001, p. 94)

Effectivement, les enfants ont un pouvoir sur leur propre éducation : ils y sont acteurs de leur propre processus apprendre/enseigner (Mollo, 1975; Postic, 1979; Sirota, 1998), en structurant de manière active leur espace, leur temps ainsi que les activités dans lesquelles ils s'engagent dans le cadre établi par leurs enseignants (Montandon, 1998). Ils jouent aussi un rôle dans le déroulement général de la rencontre pédagogique en classe, dans la construction

des relations maître-élève(s) en classe (Jeffrey et Woods, 1997; Spaulding, 1997; Rayou, 1998; Vayer et Roncin, 1999).

2.1.1.2 Le maître

Le second partenaire de la relation pédagogique est le maître. Nous allons présenter ce dernier selon deux facettes : celle de l'adulte et celle de l'enseignant.

En premier lieu, l'enseignant du primaire est pour - et contrairement à - l'enfant du primaire, un adulte. L'adulte renvoie, selon la psychologie développementale, à la fin d'une croissance, à une maturité, à un être mûr et à un individu « parvenu à son plein développement » (Petit Robert, 1994, p. 37) et ce, en opposition à l'enfant qui peut être perçu, comme nous l'avons vu précédemment, non pas comme un être actuel, mais comme un être en devenir. D'ailleurs, cette supposée suprématie développementale de l'adulte sur l'enfant est, selon le point de vue sociologique, à la base des rapports de pouvoir entre le maître et les élèves, mais nous y reviendrons plus tard.

Or, il est rare qu'il soit question des maîtres au niveau du primaire. Il est beaucoup plus souvent question des enseignants. Être enseignant, c'est avant tout un métier, un métier rémunéré et régi par une société donnée. Legendre (1993, p. 501-502) définit l'enseignant comme suit, une « personne dont la profession est d'enseigner; toute personne employée par la commission [scolaire] dont l'occupation est d'enseigner à des élèves en vertu des dispositions de la loi sur l'instruction publique ». La définition de Bon est plus détaillée.

L'enseignant :

se dit d'une personne qui transmet des connaissances, des méthodes d'apprentissage et en contrôle l'acquisition. L'enseignant donne des cours dans une ou plusieurs disciplines, pour un public jeune ou adulte en nombre variable, en formation initiale et continue. Il tisse des liens avec l'apprenant dont il évalue les compétences, lui apporte une aide personnalisée en prenant compte de son rythme. (Bon, 2004, p. 53-54)

L'enseignant, dans ces deux définitions, est présenté comme un technicien dont la mission est de transmettre des savoirs, à quoi Bon ajoute la présence d'une « rencontre humaine » entre

l'enseignant et l'apprenant. Par contre, cette définition ne fait pas mention de la possibilité de relations autres que celles incluses dans le processus enseignement/apprentissage. Ainsi, la relation pédagogique concerne « uniquement » le processus d'enseignement/apprentissage.

2.1.1.3 Les savoirs

Nous venons d'exposer les partenaires de la relation pédagogique au primaire soit l'élève et le maître. Pour terminer cette partie de notre cadre conceptuel, nous présentons rapidement le dernier pôle de la relation pédagogique, soit les savoirs.

Les savoirs constituent le troisième élément de la triade pédagogique. Dans le processus d'enseignement/apprentissage, chacun des protagonistes côtoie les savoirs à sa façon : l'enseignant, de par les relations didactiques qu'il entretient avec ces derniers, tente ensuite de les transmettre par son enseignement et l'élève tente de se les approprier, c'est-à-dire d'apprendre. Cette transmission des savoirs est l'enjeu de la rencontre entre le maître et l'élève, des savoirs qui ne sont pas neutres et sont choisis par la société (Coudray, 1989).

2.2 La relation maître-élève(s)

Dans cette section, nous nous attardons spécifiquement à la rencontre « globale » entre les partenaires de cette relation pédagogique, soit la relation maître-élève(s). Nous présentons en premier lieu les caractéristiques de cette relation. Nous poursuivons ensuite en explorant les relations maître-élève(s) selon les principales théories s'y étant intéressées, soit du point de vue de la sociologie et les perspectives psychologiques existentielle-humaniste et psychanalytique. Pour terminer, il est question des relations maître-élèves et de l'influence du groupe à l'intérieur de celles-ci.

La littérature traitant de la relation entre le maître et l'élève en présente surtout les conditions gagnantes ou les influences plutôt que les composantes. Effectivement, il existe peu de définitions de la relation maître-élève(s) : lorsqu'elle est définie, on la résume à

l'enseignement ou la *formation*. Or, nous croyons que les concepts d'enseignement et de formation ne rendent compte que d'une partie de l'expérience de la relation maître-élève(s), que de la rencontre pédagogique. Or, nous désirons comprendre la rencontre entre l'enfant et l'enseignant dans une optique plus générale.

La relation maître-élève(s) est marquée par de nombreuses influences, présentée à la manière de poupées russes : cette relation est au cœur de poupées plus grandes qu'elle (l'institution et la société) et d'autres poupées se trouvent en elle (celles que sont les individus marqués par leurs expériences). Postic (1979, p. 229) présente quelques-unes de ces caractéristiques. Pour lui, la relation maître-élève(s) est :

conflictuelle à des niveaux institutionnel et psychologique, notamment sur les registres conscients et inconscients (sic) parce que l'enseignant est au centre de la situation, intermédiaire entre l'enfant et le monde extérieur, entre les pulsions de l'enfant et les exigences sociales.

En outre, la conception de la relation maître-élève(s), ses composantes et les éléments de sa « réussite » varient selon les auteurs.

Dans le cadre de ce travail, nous ne faisons pas une présentation détaillée des variables impliquées dans la relation maître-élève(s), bien que des éléments importants tels que le milieu et le contexte de la rencontre soient influents. Nous axons plutôt notre propos sur des éléments significatifs pour notre problématique. Ainsi, lors de notre recension de littérature, trois courants de pensée étaient récurrents lorsqu'il était question de ces rencontres entre les maîtres et les élèves : la sociologie et les psychologies existentielle-humaniste et psychanalytique. Ceci nous permet de dresser un portrait de la relation maître-élève(s) selon différents domaines, mais toujours selon *l'adulte*. Des points de vue théoriques « traditionnels » que nous évoquerons brièvement dans notre analyse phénoménologique en comparaison avec ceux d'enfants rencontrés.

2.2.1 Le point de vue de la sociologie : une lutte de classes

Plusieurs auteurs d'orientation sociologique présentent l'enseignant d'abord et avant tout comme un agent de reproduction sociale dont le rôle est de maintenir l'ordre établi, à la fois par les connaissances qu'il transmet et par les rapports hiérarchisés qu'il vit à l'intérieur de l'institution (Bourdieu et Passeron, 1964; Mollo, 1975; Postic, 1979; Coudray, 1989; Vidal, 1997; Bénassis, 1997; Rayou, 1998). Ainsi, puisqu'elle fait partie d'une institution avec ses règles et ses enjeux, la relation maître-élève(s) est déterminée par la nature et le degré de contrainte de la tâche scolaire et, ce autant sur l'emploi du temps scolaire, le programme à voir, les étapes à franchir pour y arriver que sur l'environnement architectural où se déroule cette rencontre (Coudray, 1989; Postic, 1979; Cullingford, 1992; Rey, 1999; Montandon, 2002) : « l'institution scolaire elle-même, par le type d'activités qu'elle impose, prône un système d'attitudes, de manières de penser, d'intérêts et de valeurs qui ne sont pas socialement neutres ». (Rey, 1999, p. 52). Donc, selon les sociologues, la présence de l'institution joue un rôle majeur dans la relation maître-élève(s) puisque le contexte pédagogique est dirigé par l'institution scolaire, elle-même régie par la société (Cullingford, 1992).

D'autre part, plusieurs auteurs présentent la relation maître-élève(s) comme une rencontre entre deux classes sociales, celle des enfants et celle de l'adulte, desquelles résulte une lutte pour le pouvoir, où les adultes sont institutionnellement les plus forts (Mollo, 1975; Pujade-Renaud, 1983; Imbert, 1983; Coudray, 1988; Chaput Waksler, 1991; Oldman, 1994; Lerbet-Séréni, 1997; Sirota, 1998) et où les enfants doivent, pour survivre, se retrancher dans la conformité (Mollo, 1975) et se conformer aux attentes et règles de l'institution incarnées par l'enseignant. Selon Oldman (1994, p. 44). Il y a même exploitation des enfants par les adultes :

«I suggest that we might consider adults and children as constituting classes, in the sense of being social categories which exist principally by their economic opposition to each other, and in the ability of the dominant class (adults) to exploit economically the activities of the subordinate class (children). »

Le travail scolaire des enfants est utile pour la société, d'abord parce que les élèves se préparent ainsi à faire partie de la force productrice de celle-ci, mais aussi parce qu'ils procurent des emplois aux adultes (Qvortrup, 1995). Cette lutte serait due à la rencontre asymétrique créée en premier lieu par les différences sociales liées à la position occupée par l'adulte comparativement à celle occupée par l'enfant et, en deuxième lieu, à la fonction d'agent social de l'enseignant qui contribue aussi à cette asymétrie. Cependant, bien que les relations maître-élève(s) au primaire soient asymétriques, cette asymétrie n'est pas obligatoirement oppressive. En effet, l'autorité du maître est nécessaire en classe, car les enfants aiment l'ordre. La catégorisation ainsi obtenue par l'autorité de l'enseignant est, entre autres, ce qui permet aux élèves de mieux se représenter le monde dans lequel ils vivent (Cullingford, 1992).

Parmi les fonctions et les devoirs de l'enseignant, il y a l'évaluation. L'évaluation, dans l'optique sociologique, témoigne de la suprématie de l'enseignant sur l'élève. En effet, l'enfant à l'école évolue sous le regard de l'enseignant qui a le mandat de le juger et de le sanctionner (Mollo, 1975). Les enseignants incarnent alors l'idée de la justice pour les élèves puisqu'ils en sont les représentants (Rayou, 1998) et que c'est à partir de ces évaluations qu'aura ensuite lieu la sélection des élèves. En outre selon Vayer et Roncin (1999), cette évaluation bloquerait l'expression des enfants qui recherchent en l'adulte un besoin de considération positive.

Donc, selon le point de vue sociologique, l'évaluation marque la domination de l'élève par l'enseignant. Or, celle-ci ne renseigne pas uniquement sur la « valeur » de l'élève, elle est aussi porteuse de renseignements sur la relation entre l'enseignant et l'élève ainsi évalué :

L'évaluation, d'une certaine manière, ne dit pas grand chose sur le sujet qui en est l'objet. Elle ne reflète le vécu de la relation pédagogique que du point de vue du maître. Autant qu'une mauvaise évaluation d'un élève, une « sale » appréciation peut être l'aveu d'impuissance du maître. Sous cet angle, échouer à un examen peut être lu comme l'impossibilité (l'impuissance) pour un jury d'accepter telle ou telle personne. (Hess et Weigand, 1994, p. 121-122)

L'évaluation peut prétendre positionner l'élève selon ses performances scolaires, mais elle renseigne également sur la « réussite » ou l'« échec » de la rencontre maître-élève(s).

En classe, la communication entre l'enseignant et les élèves est dirigée par l'enseignant. Selon Mollo (1975), les enseignants décident de qui parle, quand cette personne devra le faire et de quoi elle parlera. Selon quelques auteurs (Mollo, 1975; Rey, 1999), les enfants en classe n'auraient le droit à la parole que si celle-ci fait partie de la relation pédagogique et répond aux attentes des enseignants. Or, ce type de communication asymétrique est inhérent à la situation éducative, mais cette asymétrie peut y être vécue à divers degrés (Postic, 1979).

Un des grands problèmes de communication entre les enseignants et les élèves, du point de vue de la sociologie, serait que les adultes ne considèrent tout simplement pas assez les apprenants pour les écouter (Coudray, 1989; Hess et Weigand, 1994) et que conséquemment, même si les enfants s'expriment, plusieurs d'entre eux croient que les adultes ne les écoutent pas (Mollo, 1975; Imbert, 1983). Ce constat est étonnant puisque « la plus belle réussite du maître n[e serait] donc pas d'accaparer le disciple, mais de lui donner la parole » (Gusdorf, 1963, p. 213). Donc, non seulement les enfants sont peu écoutés par les chercheurs, mais ils seraient également peu écoutés en classe par leurs enseignants.

Cependant, malgré la hiérarchisation due à l'asymétrie des rapports sociaux entre les enseignants et leurs élèves, ceux-ci ont certainement, face au maître, une possibilité d'agir - voire d'entraver, de nuire - dans la relation maître-élève(s). Pujade-Renaud (1983) présente quelques comportements d'adolescents en classe, qui, selon elle, sont des défenses possible: chahuter par des bourdonnements vocaux, des bruits de fond, par une compétition verbale, mais également par le silence, un silence *in-signifiant* la parole de l'enseignant, un silence lui offrant une résistance. D'ailleurs, le collectif des élèves représente une force pouvant faire défaillir un maître faible et peu sûr de lui. De plus, Spaulding (1997, p. 119) a étudié les stratégies de pouvoir des enfants de sept ans en classe et conclut que :

« The 7-year-olds of Mrs. Cole's classroom are micropolitical players. They both act and understand their actions in terms of priorities they define and strive to achieve. While they are not always politically successful in influencing the course of

classroom life, it is not for lack of trying. These students are clearly adept strategists – some more than others – and represent a force to reckon with the ongoing socio-political realities of the classroom. »

Donc, les enfants, en usant de diverses stratégies auprès de leur enseignant, peuvent assurément influencer la relation maître-élève(s) de même que le déroulement de la journée et, ce, souvent en tentant de se défilier d'une situation qui ne leur plaît pas ou qui n'est pas à leur avantage personnel.

En résumé, selon le point de vue de la sociologie, l'enceinte scolaire au primaire est une arène où se vit une lutte de classes entre enfants et adultes. Ici, bien que la relation maître-élève(s) soit principalement dirigée par l'adulte qui y enseigne, le bon fonctionnement de cette classe dépend également de l'acceptation des élèves qui s'y trouvent et d'une (bonne) entente entre les partenaires de la relation pédagogique. Cette dynamique montre que les élèves sont des acteurs dans cette relation maître-élève(s).

2.2.2 Les points de vue de la psychologie

Voici maintenant une toute autre approche, celle de la psychologie. En premier lieu, nous traitons du point de vue de la psychologie existentielle-humaniste au sujet de la relation maître-élève(s) et pour terminer, celui de la psychanalyse.

2.2.2.1 Le point de vue existentiel-humaniste : la relation symétrique

La première lecture psychologique des relations maître-élève(s) nous vient du point de vue existentiel-humaniste. Selon Rogers qui en est un représentant bien connu, l'enseignant ne devrait pas enseigner. Cette affirmation s'oppose directement aux définitions de la relation maître-élève(s) vues précédemment, qui désignent la relation entre le maître et l'élève justement en tant qu'enseignement. En effet, selon Rogers, l'enseignant devrait être un facilitateur pour l'élève de façon à ce que celui-ci, plutôt que d'apprendre des connaissances choisies, fixes et imposées, apprenne à apprendre. Cette rencontre entre l'enseignant et l'apprenant devrait se dérouler dans une atmosphère de confiance sincère et de

chaleur où l'enseignant accueille et soutient l'apprenant de façon empathique et l'encourage, en lui laissant le choix de ses apprentissages, à approfondir sa connaissance de soi ainsi que sa connaissance du monde, afin que ce dernier puisse vivre une transformation en profondeur et tendre vers son accomplissement personnel. De plus, la relation maître-élève inspirée de la vision existentielle-humaniste devrait être symétrique et mutuelle puisque, pour Rogers, bien que cette relation ait lieu dans un contexte pédagogique, il s'agit d'abord et avant tout d'une rencontre entre deux personnes, toutes deux porteuses d'un désir d'apprendre et de se réaliser (Rogers, 1969; Simard, 2005). La psychologie existentielle-humaniste voit la relation maître-élève(s) comme une rencontre entre personnes, d'égal à égal, où c'est l'apprenant qui fait les choix concernant ses apprentissages et où l'enseignant n'est présent que pour le guider et soutenir sa démarche.

2.2.2.2 La psychanalyse : l'inconscient et le transfert

Le discours de la psychanalyse sur les relations maître-élève(s) est surtout axé sur la rencontre des individus et de leur inconscient et « vise à comprendre le comportement des partenaires de la relation éducative, dans ce qu'elle a d'individuel, et à rechercher la signification de leurs conduites » (Postic, 1979, p. 212). Selon plusieurs auteurs (Mauco, 1967; Postic, 1979; Piquenot, 2002), les relations maître-élève(s) ne se jouent pas uniquement dans le domaine du « visible », car les affects et les fantasmes de chacun des individus viennent influencer ces relations : ces rencontres impliquent la personne sur le plan du conscient, mais une grande part d'inconscient entre également en jeu dans ces relations où les inconscients se répondent et s'entrechoquent. Ainsi, selon Mauco, les élèves comme les maîtres sont chargés d'expériences plus ou moins bien résolues, et cette charge de vécu, consciente ou non, influence invariablement leur comportement dans leurs relations et ce, notamment dans la façon dont l'élève perçoit le maître et inversement. Contemporain de Mauco, Gusdorf (1963, p. 214) avait lui aussi soulevé la présence de cet échange inconscient: « celui qui parle n'est pas maître des paroles qu'il prononce; elles lui échappent pour retentir à l'intérieur d'un autre espace vital, où elles éveilleront des échos imprévisibles ».

À cause de ces échos imprévisibles, lors des rencontres entre le maître et l'élève(s), il y a possibilité de transfert. Ce dernier étant le « processus par lequel le désir inconscient s'actualise dans un certain type de relation » (Vayer et Roncin, 1999, p.13). Cette dynamique peut être vécue autant par l'enseignant que par l'élève.

Selon Mauco (1967, p. 165), le transfert chez l'enseignant peut emprunter les voies suivantes :

(...) l'enfant [est] un symbole chargé de résonances affectives dans l'inconscient de l'adulte. Il attire inconsciemment celui qui reste attaché à sa propre enfance; il suscite le sadisme par sa faiblesse, et l'autoritarisme par sa passivité; il sollicite la libido par son besoin de tendresse, et l'anxiété par son manque de maîtrise de ses pulsions. Il donne un sentiment de supériorité à l'adulte infériorisé. Il fait naître l'angoisse chez le masochiste en but à son agressivité. Il attise les tendances sexuelles perverses par son inachèvement sexuel et il capte les besoins de tendresse des adultes immatures. Tous ces investissements affectifs expliquent que l'enfant soit si souvent l'objet de sentiments les plus contradictoires et des pulsions les plus frustes des adultes. On sait d'ailleurs le rôle de victime que joue fréquemment l'enfant dans la criminalité adulte pour lequel il est une proie de choix. D'autant que chez l'adulte perturbé, l'inconscient reste hanté des fantasmes de sa propre enfance.

De cet extrait, nous pouvons retirer que l'élève peut évoquer en l'enseignant sa propre enfance, avec l'enfant qu'il était, qu'il est persuadé avoir été (Snyders, 1999), de même que l'enfant qui se présente à l'enseignant peut attiser en lui, par sa seule présence ou par un trait caractéristique capté par l'inconscient de l'adulte, des tensions non résolues et ce, entre autres, parce que le maître, en présence d'enfants, se trouve en position d'autorité, de pouvoir.

D'un autre côté, l'enfant qui arrive à l'école porte lui aussi un bagage d'expériences. Jusqu'alors ces expériences relationnelles tournaient principalement autour de sa famille. De par la structure et l'organisation de l'école, la relation d'adulte et enfant, connue du milieu familial, se poursuivra en classe : « l'enseignant peut incarner et réaliser une image maternelle ou paternelle par laquelle l'enfant est porté » (Vayer et Roncin, 1999, p. 13). Conséquemment, l'élève :

va transférer sur ses maîtres, qui évoquent en lui les images parentales, les sentiments qui le lient à ces dernières. Le maître en particulier, symbole d'autorité, réveille chez l'enfant ses réactions à l'égard de l'image paternelle et de tout ce qu'elle représente

de vigueur ou de faiblesse intérieure. Tout comme les camarades peuvent susciter des réactions en fonction du vécu à l'égard des frères et sœurs. Ces comportements de l'enfant vont susciter chez le maître et les autres élèves des réactions correspondantes. Autrement dit, le dialogue des sensibilités inconscientes va se poursuivre. Sur ce point le milieu scolaire reproduit, en le transformant sur un plan social élargi, le milieu familial. (Mauco, 1967, p. 148)

L'enseignant est, pour l'élève, porteur de la loi et de l'interdit et il apparaît à l'élève comme le Surmoi.

En résumé, selon la psychanalyse, la relation pédagogique impliquant le maître et l'élève ne se limite pas au résultat du simple contact entre deux individus, elle est aussi le résultat de ce qu'évoque le maître en l'élève et de ce qu'évoque l'élève pour le maître, de leurs transferts.

Toutes ces données, inconscientes pour l'essentiel, tant au niveau des adultes que des enfants, constituent la réalité profonde de l'ensemble classe. C'est pourquoi dans ce qui apparaît comme une simple structure sociale déterminée de l'extérieur pour apprendre aux enfants, il y a des courants, des tendances, des fluctuations dans leurs relations interpersonnelles; pourquoi également les réactions, les actions et les interactions évoluent en permanence et cela quel que soit le mode d'organisation de la classe. (Vayer et Roncin, 1999, p. 16)

D'ailleurs, les relations des élèves avec leurs camarades de classe sont elles aussi marquées par ce processus (Vayer et Roncin, 1999).

2.2.3 Une autre présence : le groupe d'élèves

Les relations en classe, et ce peu importe l'interprétation choisie, ne se limitent pas à ce qui se passe entre l'enseignant et un élève ou chacun des élèves considérés individuellement, car dans le local de classe, il y a également les autres élèves. En effet, l'enfant en classe, en plus de vivre une relation maître-élève, vit des relations avec ses pairs, de même que l'enseignant et le groupe d'élèves vivent également des relations particulières, les relations maître-élèves. À l'intérieur de ces relations évoluent les mêmes éléments de la rencontre entre le maître et l'élève, cependant les relations maître-élèves, à cause de la présence du groupe, ont des caractéristiques particulières.

De prime abord, la majeure partie du discours de l'enseignant en classe s'adressant au groupe en entier et non aux individus, les élèves sont principalement considérés par l'enseignant comme un ensemble (Mayall, 1994; Vayer et Roncin, 1999), bien qu'une multiplicité d'individus est présente (Gusdorf, 1963). Comme nous l'avons présenté précédemment, tous les élèves de même que l'enseignant participent à l'atmosphère de la classe et l'influencent (Postic, 1979; Cullingford, 1992; Vayer et Roncin, 1999). Postic (1979, p. 130) définit le groupe-classe comme ceci :

Le groupe-classe est un groupe d'interaction directe, parce que ses membres ont une influence les uns sur les autres, et que par les normes qui s'y développent, il exerce une action sur eux ; c'est un groupe de travail, organisé en vue d'un certain objectif, et non un groupe ludique; c'est un groupe formel, puisque les membres ont été désignés pour constituer un groupe, qu'ils ne se sont pas choisis, et que la structure a été imposée par l'institution.

Donc, la classe est une structure sociale formelle, imposée et complexe où évoluent des entités complexes, institution et individus, qui, lorsqu'ils se rencontrent en vue d'un certain objectif, créent à leur tour d'autres systèmes complexes, observables ou non, mais toujours présents et évolutifs.

Comme dans tout groupe, l'appartenance au groupe d'élèves «tend à engendrer une certaine uniformité dans les comportements, les façons de parler, les sentiments, les opinions» (Rey, 1999, p. 42). L'appartenance au groupe permet par ailleurs à l'individu, ici l'élève, d'échapper à la solitude et à l'angoisse en lui apportant un sentiment de sécurité, de puissance, puisqu'il fait partie d'un corps collectif (Rey, 1999). En d'autres mots, l'élève en classe est rassuré par ses pairs qui lui apportent réconfort et pouvoir (Pujade-Renaud, 1983).

En outre, la relation entre le maître et le groupe d'élèves comporte des avantages que la relation maître à (un seul) élève ne présente pas. En effet, la présence du groupe permet une médiation entre les demandes et les réactions de l'enseignant de même que celles de l'élève (Lerbet-Séréni, 1997) et c'est par les actions des pairs que l'enfant constate l'adaptation ou l'inadaptation de son comportement (Mauco, 1967; Lerbet-Séréni, 1997). Le collectif d'enfants que constitue le groupe d'élèves influence la vie en classe notamment en

équilibrant le rapport de pouvoir entre l'enseignant et l'élève et en régulant les demandes et réactions personnelles des individus.

2.3 Le portrait des partenaires étudiés

Dans les paragraphes qui suivent, nous dressons un portrait des partenaires spécifiquement étudiés dans le cadre de notre projet de recherche. Nous débutons par le portrait de l'enfant de cinquième année puis terminons par celui de l'enseignant du primaire au Québec.

2.3.1 Le portrait de l'enfant de cinquième année

Les enfants que nous avons rencontrés fréquentaient la cinquième année du primaire et âgés d'environ 11 ans. Dans cette section, nous présentons les caractéristiques développementales des enfants de cet âge, du point de vue cognitif et psychosocial, et ce que les chercheurs, ayant interrogé des enfants, pensent de leur capacité de répondre.

2.3.1.1 Les stades cognitifs : opératoire concret et opératoire formel

Selon les stades du développement cognitif de Piaget, les élèves de cinquième année se situent vers la fin du stade opératoire concret, stade que Piaget a identifié comme se déroulant entre 7 et 11-12 ans. Ce stade est caractérisé par le développement d'une pensée logique, révélée par une diminution de l'importance de l'égoïsme, rendant l'enfant capable de se représenter et d'imaginer un point de vue qui n'est pas le sien, une décentration amenant la considération de différents aspects d'une situation, la conservation de la matière se traduisant par une capacité à dégager les aspects invariants d'un objet à travers ses transformations et, finalement, une réversibilité permettant à l'enfant d'effectuer des opérations en sens inverse. Tout comme Piaget, Flavell (1985) affirme qu'à l'âge de 7 ou 8 ans, la pensée des enfants devient moins ancrée dans le concret et plus abstraite. Malgré toutes ces acquisitions permettant à l'enfant de maîtriser diverses opérations logiques, celles-

ci doivent prendre racine dans le concret parce que les enfants de ce stade éprouvent encore de la difficulté à se représenter des situations éloignées, futures ou hypothétiques (Vander Zanden, 1996).

Le stade piagétien suivant est le stade opératoire formel ou hypothético-déductif, qui débute vers 11 ans, c'est pourquoi nous trouvons pertinent d'en glisser un mot. L'enfant, à ce stade, peut établir une pensée abstraite : il a dorénavant la capacité de réfléchir à l'aide de symboles, de raisonner sur un mode systématique et de jouer avec les relations ou les principes scientifiques.

Les stades piagétiens donnent un aperçu des capacités cognitives des enfants et de leur évolution à travers les âges. Par contre, certains chercheurs remettent en question leur linéarité : en effet, les capacités des enfants diffèrent selon le milieu et la culture de la société où ils évoluent, selon les expériences et stimulations qu'ils ont vécues. Par ailleurs, de récentes recherches démontrent que, si l'égoïsme est une caractéristique de la pensée opératoire, l'enfant d'âge préscolaire est quand même capable de reconnaître le point de vue de l'autre (Vander Zanden, 1996). Conséquemment, les enfants ne sont pas fixés à l'intérieur d'un stade piagétien, des allers-retours peuvent exister. Par ailleurs, le développement piagétien laisse peu de place à l'unicité des êtres :

« The supremacy of developmentalists' ideas of children and childhood has allowed us to bask in the comfortable view that children are the same children wherever they are. Their emotional, relational and cognitive competences and incompetences, related to their age and their stage. In this vision, children can be observed and described as having attained a certain level of development and competence, confidence, knowledge and interactions vary according to the social context. The goal of such developmental psychology, to find universal truths about the 'child', blinds us to the personhood of children, viewed both as individuals and as groups, and their exposure to the same social forces as anyone else. » (Mayall, 1994, p. 118)

En se basant sur ces stades, bien qu'ils soient critiqués, nous pouvons penser que les enfants de cinquième année possèdent les compétences développementales ci-haut mentionnées pour exprimer et transmettre leur expérience de leurs relations maître-élève(s). Nous présentons d'ailleurs un retour sur notre expérience d'entrevues auprès d'enfants au chapitre V.

2.3.1.2 Le stade psychosocial : compétence ou infériorité

En outre, les élèves de cet âge se trouvent au quatrième stade psychosocial tel que défini par Erikson. Ces stades sont des stades de développement liés aux interactions que chaque individu entretient avec sa société. Selon Erikson, les enfants de cinquième année se situeraient au stade *compétence ou infériorité*, ce qui correspond à l'âge de ces élèves, mais aussi à la quasi totalité de la période du primaire, soit de 6 à 11 ans. À ce stade eriksonien, les enfants sont curieux et cherchent à accomplir des actions utiles. Lorsque les réalisations de l'enfant sont reconnues, ce dernier développe un sentiment de compétence. À l'inverse, celui qui n'obtient pas de reconnaissance pour ses réalisations développe un sentiment d'infériorité. Cette reconnaissance en milieu scolaire peut provenir à la fois des pairs ou des enseignants. Ces éléments caractérisant le stade « compétence ou infériorité » semblent, à leur tour, souligner l'importance que peut avoir la relation maître-élève(s) puisque : « primary pupils are concerned about how to create and maintain feelings of confidence and they recognize many ways in which these teachers managed to do this » (Jeffrey et Woods, 1997, p. 18). La relation maître-élève(s) à cet âge est donc d'une grande importance pour l'enfant, car c'est à travers l'expérience de ses relations que l'enfant développe un sentiment de compétence ou d'infériorité.

2.3.1.3 Ce que les chercheurs en pensent

Montandon a interviewé, à Genève, des enfants ayant sensiblement le même âge que ceux que nous avons rencontrés. Dans son ouvrage *L'éducation du point de vue des enfants*, Montandon (1997, p. 64) prétend, suite à ses entrevues avec des enfants âgés de 11 à 12 ans, que :

les jeunes enfants ont en face d'eux des adultes qui, quelle que soit leur autorité, possèdent le savoir et le pouvoir. Néanmoins, ils réussissent à développer une capacité d'analyse des méthodes éducatives de ces adultes, parents et enseignants. Ils ont sans doute les compétences nécessaires pour le développement de cette pensée d'un point de vue intellectuel, mais ils ont aussi l'énergie émotionnelle qui rend ces compétences suffisamment indépendantes et critiques.

Donc, selon Montandon, les élèves de 11 à 12 ans possèdent les compétences nécessaires pour raconter leur expérience de vivre. Vayer et Roncin (1999, p. 74) sont du même avis que Montandon et soulignent que, vers l'âge de 11-12 ans, les enfants ont non seulement une bonne expérience scolaire, mais aussi «la capacité de comprendre la demande de l'observateur, donc de réfléchir et d'exprimer une opinion », comparativement aux enfants de 10-11 ans qui, selon ces deux chercheurs, sont trop conditionnés par le milieu scolaire pour se bâtir une vision critique. Cependant, cette opinion n'est pas généralisée. En effet, Delalande (2001) croit que les entretiens faits avec les enfants de 9 ans ressemblent en grande partie à ceux qui peuvent être faits auprès des adultes, en autant que le chercheur adopte le vocabulaire de l'autre et s'immerge dans son point de vue. En outre, Jeffrey et Woods (1997, p. 29) croient que: « pupils, although emotionally and materially connected to their classroom experiences, are also able (*sic*) to detach themselves in order to make some of the rational observation exemplified above ». Donc, les capacités des enfants jumelées à leur vécu scolaire leur permettent de transmettre leur expérience, d'autant plus que les enfants ont beaucoup de temps pour analyser ce qui se passe à l'école (Cullingford, 1992) et observer leurs enseignants (Montandon, 2002).

Ainsi, nous avons choisi de rencontrer les élèves de cinquième année tout d'abord parce qu'ils sont encore considérés comme des enfants, et non des préadolescents (comme le seraient des élèves de la sixième année), et également parce que nous croyons que, tel que le démontrent les dernières lignes, les enfants de cet âge possèdent la capacité de comprendre le questionnement de notre recherche et d'y répondre (peut-être davantage que ceux de la quatrième année, âgés d'environ dix ans).

2.3.2 Le portrait du maître au primaire : titulaires, spécialistes et femmes syndiquées

Pour notre recherche, les *maîtres* sont les titulaires et les spécialistes du primaire. Selon nous, il est important d'inclure les spécialistes (enseignants des spécialités : arts plastiques, éducation physique, musique, art dramatique, anglais, etc.) dans notre définition du maître. Car, même si les élèves rencontrent ces spécialistes une ou deux heures par

semaine, un lien, une relation a le temps de s'établir entre les protagonistes et une dynamique de groupe, particulière à cette situation, s'y vit.

De plus, il n'est pas rare que les postes de spécialistes soient occupés par des enseignants ayant leur « permanence » à la commission scolaire, ce poste leur « appartenant », c'est-à-dire leur étant attribué et réservé jusqu'à leur retrait de l'enseignement. Ainsi, ces enseignants de spécialités seront peut-être ou probablement les enseignants de cette matière tout au long de la scolarité des élèves au primaire, rendant conséquemment cette relation maître-élève(s) durable et répétée, bien qu'elle se modifie selon l'âge des enfants ainsi que selon les dynamiques de groupe auxquelles l'enfant et l'adulte participeront au cours des années. C'est pour ces raisons que nous souhaitons étudier non seulement la relation tuteur-élève(s), mais l'élargir à la relation spécialiste-élève(s), en les regroupant sous l'appellation *maître-élève(s)*.

D'autre part, les enseignants du primaire sont surtout des enseignantes. Hohl (1996) affirme que celles-ci s'identifient principalement en tant que femmes, francophones et syndiquées. Ces enseignantes proviennent majoritairement de milieux socio-économiques moyens, associés à leur statut de syndiquées. Ces caractéristiques des maîtres viennent à leur tour teinter la relation maître-élève(s), puisque les enseignantes dirigent la classe et perçoivent ce qui s'y passe selon ce qu'elles sont, c'est-à-dire des femmes (blanches) de milieu socio-économique moyen.

Ce chapitre a permis de poser et de définir les concepts liés à notre questionnement de recherche : la relation pédagogique et ses trois pôles soit l'enfant, le maître et les savoirs; de présenter les principales lectures de la relation maître-élève(s) et de la situer dans le contexte du groupe d'élèves; et enfin, de dresser un portrait spécifique des partenaires de cette relation pour notre recherche. Le tout à partir d'une approche « traditionnelle » ou « classique », c'est-à-dire du point de vue (d')adulte(s). Dans le prochain chapitre, nous présentons nos choix concernant la méthode que nous avons utilisée pour comprendre la relation maître-élève(s) du point de vue d'enfants de cinquième année.

CHAPITRE III

MÉTHODE

Dans ce chapitre nous décrivons et justifions les choix liés à notre méthode de cueillette et d'analyse de données. D'abord, nous présentons notre type de recherche et l'approche méthodologique qualitative choisie, de type phénoménologique, et la méthodologie personnalisée que nous en avons bâtie afin d'atteindre les objectifs de notre recherche. Ensuite, nous exposons nos choix concernant notre échantillon de même que la façon dont il a été construit. Finalement, nous poursuivons en exposant l'entretien individuel non-directif, les biais associés à notre recherche puis les critères de scientificité de la recherche qualitative et de la recherche qualitative/interprétative dans laquelle se situe plus précisément notre démarche.

3.1 Le type de recherche

Notre questionnement de recherche « Comment les enfants de cinquième année du primaire vivent-ils leurs relations maître-élève(s) ? » vise à mettre au jour un point de vue « intérieur » d'une expérience enracinée dans une culture, un contexte et une temporalité et dont le sens attribué à la réalité est construit par le chercheur et les participants à la recherche conséquemment, il s'agit d'une recherche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2004). Notre projet s'inscrit par ailleurs dans une démarche inductive exploratoire car, comme nous l'avons exposé précédemment, rien n'a encore été fait au Québec concernant le point de vue d'enfants du primaire au sujet de leurs relations maître-élève(s) ou même concernant leur expérience scolaire en général.

3.2 La méthode de recherche selon l'approche phénoménologique

Puisque nous cherchions à mettre au jour et à comprendre la parole d'enfants concernant leur vécu scolaire, l'analyse phénoménologique s'est imposée comme méthode adéquate à l'atteinte de ces objectifs. Celle-ci permet en effet de dévoiler la situation de l'élève *dans et par* l'enfant, afin de saisir son expérience et de plus, elle convient bien à notre démarche à cause de son ouverture. Dans les prochaines lignes, nous présentons un portrait de cette approche en tant que méthode de recherche, quelques-unes de ses idées maîtresses puis nous exposons la méthode de travail que nous avons construite dans le cadre de ce projet.

3.2.1 La présentation de l'approche phénoménologique⁴

Ce sont d'abord les travaux de Husserl (1859-1938), mathématicien et philosophe allemand, qui ont donné naissance à la phénoménologie (Bachelor et Purushottam, 1986; Deschamps, 1987; Giorgi, 1997; Lamarre, 2003). Selon Giorgi (1997), les écrits de Husserl ont par la suite inspiré d'autres auteurs qui ont développé à leur façon les bases phénoménologiques, dont, entre autres : Heidegger (1889-1976), Scheler (1874-1928), Sartre (1905-1980), Merleau-Ponty (1908-1961), Gurwitsch (1901-1973). La phénoménologie a ensuite connu un réel essor dans la deuxième moitié du XXe siècle.

La phénoménologie est l'étude des phénomènes, le phénomène étant « ce qui vient dans la lumière, celle du monde, et ainsi devient visible pour quelqu'un de ce monde » (Bordeleau, 2005, p. 107). Conséquemment, la phénoménologie porte attention à la fois à ce qui apparaît de même qu'à la façon dont un phénomène apparaît. En d'autres termes, elle étudie un « objet » selon le point de vue particulier d'un sujet ainsi que la manière dont cet « objet » se montre pour cette même personne (Meyor, 2005). Dans le cadre d'une recherche utilisant l'approche phénoménologique, le participant est nommé *co-chercheur* parce que la

⁴ Nous ne ferons pas ici une présentation historique et exhaustive de la phénoménologie et de ses courants, car ceci n'est pas le but de cette recherche.

compréhension du phénomène est à la fois construite par le chercheur et le participant à la recherche qui assume alors un rôle de *co*-chercheur.

La compréhension du phénomène se construit par immersion du chercheur dans le propos du *co*-chercheur. Ce dernier adopte une attitude contemplative, s'installe dans l'opération même du phénomène et se nourrit des éléments de compréhension issus de l'expérience humaine du *co*-chercheur (Merleau-Ponty, 1964). C'est une méthode qui demande une maturation des données, celles-ci ont besoin d'un terreau fertile pour s'y déposer et de temps pour germer et grandir. Ainsi, la phénoménologie exige une disponibilité du chercheur « à se laisser atteindre, à subir ou pâtir un changement d'un certain type, qui implique le sujet connaissant toujours plus profondément, dans la mesure où elle se fait plus profonde » (De Monticelli, 2000, p. 42). Pour ce faire, le chercheur doit mettre entre parenthèses, de façon consciente, toutes ses connaissances, ses préjugés et ses biais afin de se « faire neutre » et d'accueillir le phénomène d'un regard neuf: c'est l'*epochè* ou la réduction phénoménologique (Mucchielli, 1983, 2004; De Monticelli, 2000; Schostak, 2002; Bordeleau, 2005), qui consiste en :

une prise de distance du monde, dans le monde, qui enjoint le phénoménologue à devenir « un spectateur désintéressé » - mais non désengagé – avant tout de sa subjectivité empirique, afin de mieux viser le monde originel de la subjectivité, la sienne et celle de tout spectateur. (Bordeleau, 2005, p. 114)

Ainsi, l'analyse phénoménologique est une méthode cherchant à rendre compte de l'expérience étudiée, ici les relations maître-élève(s) *par* l'enfant, c'est-à-dire selon un point de vue qui lui est propre, mais également *dans* ou *au travers de*, c'est-à-dire dans toute la globalité que peut être de vivre le phénomène ou, comme le présente Richir (1993), dans ce que représente le « vivre incarné » du corps « avec et dans lequel » nous percevons le monde (Merleau-Ponty, 1964). Cette compréhension est alors :

multiple parce que ne vivant pas seulement sur le mode de la représentation, incarnée parce qu'inscrite dans une chair, dense parce qu'elle est bien plus qu'une définition, faite de clair et d'obscur parce que tout ne se montre pas à notre désir de voir, la subjectivité se donne comme foisonnante et pleine, en un mot comme vivante. (Meyor, 2005, p. 38)

En adoptant la phénoménologie comme méthode d'analyse, nous procédons par la mise au jour de l'expérience des enfants en explicitant le sens, plutôt que d'approcher le phénomène selon un cadre théorique particulier, lequel aurait défini des concepts préalables au moyen desquels l'expérience serait lue (Mucchielli, 1983 et 2004; Meyor, 2002; Schostak, 2002).

3.2.2 Notre proposition de méthode

La méthode d'analyse phénoménologique est plutôt récente. Effectivement, aucune convention définitive n'est établie à propos de sa structure, de sa procédure et de la présentation de ses résultats, car cette méthode ne peut s'imposer au phénomène, elle doit plutôt s'y adapter, ce qui est d'ailleurs une des caractéristiques de l'analyse qualitative/interprétative, son design méthodologique n'étant jamais totalement déterminé et puisqu'il est évolutif (Savoie-Zajc, 2004). Pour plusieurs phénoménologues, la phénoménologie est une méthode de recherche que le chercheur doit constamment se réapproprier puisqu'il s'agit en premier lieu d'un questionnement, d'une attitude, d'une méthode plutôt qu'une méthodologie (Bordeleau, 2005, p. 104). Or, différents auteurs (René et Frappier, 1989; Leahey et al., 1989; Giorgi, 1997; Lamarre, 2003) semblent s'entendre en ce qui concerne les premières étapes de ce type d'analyse qui consistent en :

- une collecte de données;
- une lecture répétée des données permettant une perception du sens général de la description du phénomène exploré tel que livré par le co-chercheur;
- une division et une identification des données en unités de sens dans le langage de la discipline;
- l'organisation et le regroupement des unités de sens en thématiques.

Le collectif Leahey, Marcoux, Sauvageau et Spain (1989) recommande, par l'ajout d'une étape au modèle proposé ci haut, que l'identification, la division, l'organisation et le regroupement des unités de sens en thématiques soient menés en collaboration avec d'autres chercheurs afin de les comparer et d'en discuter en vue d'en assurer la validité et la fidélité.

Nous nous sommes inspirée de ces premières étapes, largement utilisées pour les phénomènes en sciences sociales, afin de mener nos analyses. Par contre, en cours de route, nous les avons modifiées quelque peu. Les voici :

- a) la collecte des données et la transcription des verbatims;
- b) une lecture et une écoute répétées des témoignages permettant une perception du sens général de la description du phénomène exploré tel que livré par le(s) co-chercheur(s);
- c) une identification et une division des données en unités de sens près du langage des enfants;
- d) l'organisation et le regroupement des unités de sens en thématiques.

Ainsi, suite à la réalisation des entretiens et à la transcription des verbatims (étape a), qui nous ont d'ailleurs permis les premiers contacts avec le discours des enfants, nous nous sommes immergée dans les témoignages par le biais de la lecture des verbatims, que nous avons cependant jumelée à une compréhension d'une autre sensibilité en réécoutant, aussi à quelques reprises, les enregistrements vidéo des entretiens avec les enfants. Ces visionnements nous ont donné accès au langage non-verbal de l'enfant, un langage qui est marqué de rythmes, de silences, de cassures de l'énoncé verbal qui sont « parlants » (Pujade-Renaud, 1984) (étape b). Cette multiple saisie de sens nous a permis de goûter aux témoignages afin de se rapprocher de la rigueur recherchée. À l'étape c), que nous avons effectuée à deux reprises pour chacun des témoignages, nous avons décidé, contrairement aux auteurs précédents, de ne pas présenter les unités de sens « dans le langage de la discipline ». D'une part, parce que nos co-chercheurs sont des enfants et bien que chercheur et co-chercheurs utilisaient la même langue d'échange, les enfants n'ont pas tout à fait le même langage que les adultes (Imbert, 1983). En conséquence, afin de rendre le plus fidèlement possible les témoignages, nous avons choisi de ne pas les *traduire* et de conserver les idées et les mots des enfants. Et, d'autre part, cette idée de traduire les unités de sens dans le langage « de la discipline » nous laissait perplexe. D'abord, parce que l'analyse phénoménologique ne doit pas reposer sur un cadre théorique particulier et, par ailleurs, parce que nous nous questionnions sur la nature de *la* discipline dans le cadre d'une recherche en sciences de

l'Éducation, ces dernières se constituant de disciplines diverses donc de langages disciplinaires divers. Finalement, après quelques brassages d'idées et de nombreux essais d'organisation, nous avons réuni ces unités de sens en thématiques (étape d). Nous exemplifions ces deux dernières étapes, étape c) et d), à l'appendice C.2 (*voir* p. 148).

Ces premières étapes nous ont permis d'identifier puis d'organiser les assises sur lesquelles notre analyse s'est ensuite bâtie. Le deuxième et dernier mouvement de l'analyse phénoménologique est décrit de diverses façons par les auteurs, ce qui témoigne de l'absence de convention définitive : selon Giorgi (1997) le chercheur doit ensuite faire la synthèse des résultats; Lamarre (2003) poursuit son analyse par ce qu'elle nomme la structure spécifique du phénomène (qui est en fait un texte littéraire présentant pour chacun de ses cinq participants les thèmes principaux de leur témoignage) et, pour terminer, cette auteure présente une synthèse issue des structures spécifiques, qu'elle présente comme la structure essentielle du phénomène; pour Leahey et al. (1989), les dernières étapes sont l'immersion, la confrontation des données en une synthèse suivie de reformulations finales; et pour terminer, René et Frappier (1989), s'inspirant des travaux de Giorgi (1978, 1985), de Wertz (1985) et de Van Kaam (1966), concluent la méthode phénoménologique en ces étapes, extraire les thèmes, les leitmotifs qui émergent des unités de sens formulées en termes psychologiques, mettre en relation les thèmes identifiés les uns avec les autres et étudier leurs interrelations puis, finalement, trouver les constituantes invariantes du phénomène telles que décrites dans l'expérience de chacun et par rapport à l'ensemble des sujets. Or, malgré les différents chemins qu'ils empruntent, les auteurs convergent finalement tous à l'élaboration d'une synthèse présentant les invariants du phénomène étudié en vue de restituer les éléments « essentiels » de l'expérience des co-chercheurs.

En ce qui nous concerne, nous avons opté pour une analyse s'apparentant à celle de Lamarre (2003). Ainsi, au quatrième chapitre, nous présentons un compte rendu de chacun des témoignages des enfants, ce que cette auteure nomme structure spécifique du phénomène, puis nous poursuivons avec une mise au jour par notre analyse phénoménologique de la relation maître-élève(s) de leur point de vue. Voici donc les dernières étapes de notre analyse :

- e) Rédaction d'un compte rendu spécifique à chacun de nos co-chercheurs, construit à partir des étapes précédentes;
- f) Rédaction, à partir d'une vision globale du phénomène et dans un langage scientifique, d'une phénoménologie de la relation maître-élève(s) du point de vue d'enfants.

L'étape e) permet au chercheur une intimité avec les données de la recherche qui sont la nappe de sens nourrissant l'étape f). Ce dernier mouvement de notre analyse vise à comprendre les éléments « essentiels » de l'expérience des co-chercheurs et ce, au travers des éléments phénoménologiques de base relatifs à l'expérience humaine en général : l'expérience du temps, celle de l'espace, celle du corps, celle des relations interpersonnelles et l'expérience de la perception du monde de façon globale (Bachelard et Purushottam, 1986). Pour conclure, précisons que, contrairement à Giorgi (1997) qui croit que l'analyse phénoménologique doit être uniquement descriptive, nous optons pour le parti pris que l'analyse phénoménologique est une co-construction de compréhension par le chercheur s'enracinant dans le vécu des co-chercheurs afin de « cerner l'horizon des significations possibles, c'est-à-dire de saisir ce qui a été dit et ce qui aurait pu se dire dans le contexte où s'est présenté le phénomène (Deschamps, 1989, p. 25).

3.3 L'échantillon

Afin de rencontrer nos objectifs de recherche, nous devons rencontrer des enfants. Les paragraphes suivants rendent compte de la constitution de notre échantillon et des raisons ayant motivé son étendue.

3.3.1 La constitution de l'échantillon

Notre échantillon s'est construit en plusieurs étapes. Au début de l'automne 2006, nous avons d'abord contacté la Commission scolaire de Montréal afin d'obtenir son aval en vue de mener nos entretiens de recherche dans ses établissements. Après de longues et

sinueuses démarches, nous avons obtenu l'accord de cette commission scolaire qui nous a suggéré quatre écoles primaires. Nous avons ensuite communiqué avec ces dernières et deux de ces quatre établissements nous ont répondu par le biais de leur conseillère pédagogique. C'est ainsi que le choix des écoles s'est fait.

En décembre 2006, nous avons effectué un pré-test en rencontrant trois élèves dans une première école primaire située dans le quartier montréalais du plateau Mont-Royal. Le pré-test est surtout centré sur l'évaluation de l'instrument en tant que tel, soit dans le cas présent la compréhension des questions par les enfants (Ghiglione et Matalon, 1978) et leur habileté à y répondre (Wilson et Powell, 2001) et la familiarisation par le chercheur du processus de l'entretien non-directif et de la relation interviewer et interviewé (Wilson et Powell, 2001) plutôt que sur la nature des données alors recueillies (Pauzé, 1984; Boutin, 2000; Wilson et Powell, 2001). Ainsi, suite à quelques réorganisations et prises de conscience réalisées grâce à cet essai, nous avons effectué nos entretiens de recherche dans la seconde école primaire montréalaise qui avait répondu à nos courriels et qui était cette fois-ci située dans le quartier Rosemont⁵. Nous étions alors aux mois de janvier et de février 2007, un bon moment de l'année scolaire selon nous pour explorer l'expérience de la relation maître-élève(s).

Le recrutement des enfants participant à nos entretiens de recherche s'est déroulé de la même façon lors du pré-test et lors des entretiens de recherche. En premier lieu, nous avons présenté, au téléphone, en personne et par écrit, notre recherche, ses objectifs et sa procédure, aux directions des écoles et aux personnes responsables du service de garde (*voir* appendice A.2, p. 137). Ensuite, alors que les enfants fréquentaient le service de garde après les heures de classe, nous avons rencontré un groupe d'élèves de cinquième année du primaire. Cette première rencontre nous permettait de nous présenter aux enfants et d'établir un bon premier contact avec eux, ce dont nous étions soucieuse, de leur présenter le sens de notre recherche ainsi que ce que nous attendions de leur participation et, ensuite, de répondre

⁵ Afin de respecter la confidentialité et l'anonymat des enfants ayant participé à notre recherche, mais également afin de taire l'identité des enseignants et des autres enfants cités, nous ne dévoilons pas le nom de cette école. Par ailleurs, tous les noms mentionnés dans cette recherche sont des pseudonymes choisis par les enfants.

à leurs questions (*voir* appendice B.1, p. 141). La conseillère pédagogique de l'école ainsi que l'éducatrice du service de garde étaient alors présentes. Lors de cette rencontre, nous avons distribué deux feuilles aux enfants qui manifestaient de l'intérêt pour notre recherche : l'une destinée aux parents leur expliquant notre démarche, laquelle était également signée par la direction de l'école des enfants, et l'autre servant de formulaire de consentement (*voir* appendices A.3, p. 138 et A.4, p. 139).

Ensuite, nous avons rencontré tous les enfants ayant rapporté leur formulaire de consentement signé des parents, soit trois enfants pour le pré-test, un garçon et deux filles, puis sept enfants lors des entrevues de recherche, soit quatre filles et trois garçons. Notre échantillon est donc constitué de volontaires, car nous croyons que la rencontre avec des enfants volontaires facilite le transfert d'informations privilégiées de l'enfant à l'adulte, ce que nécessite notre démarche.

Les critères de sélection de notre échantillon sont donc : être élève de cinquième année du primaire, fréquenter le service de garde après les heures de classe, être capable de s'exprimer oralement et accepter de participer à un entretien individuel non-directif. D'autre part, nous souhaitons équilibrer notre échantillon en interrogeant autant de filles que de garçons. Étant donné le caractère exploratoire de notre projet de recherche, nous étions ouverte à tous les vécus scolaires, donc à tous les élèves. En effet, selon nous, le point de vue de chacun des enfants est légitime puisqu'ils sont tous présents en classe et font partie de la réalité scolaire. Ainsi, nous nous n'avons fait aucune sélection liée à des variables telles que la réussite scolaire, l'origine ethnique ou socio-économique de l'enfant, le processus ayant mené à la formation de l'échantillon aboutissant finalement à une sélection des co-chercheurs. Nous mentionnons cependant que les entretiens ont eu lieu auprès d'enfants fréquentant un établissement primaire public situé dans un quartier urbain et socio-économiquement moyen de Montréal.

3.3.2 La taille de l'échantillon

Ces spécifications racontent le chemin parcouru nous ayant menée aux participants de notre recherche, mais qu'en est-il du nombre de témoignages retenus pour notre analyse ? Les méthodologues restent plutôt évasifs en ce qui concerne les règles définissant la taille des échantillons. En effet, plusieurs ne font que mentionner à ce sujet que la taille dépend du degré de représentativité recherché, que plus la taille augmente, plus on a de chance de se rapprocher de la représentativité de la population à l'étude. Cependant un grand nombre de sujets ne garantit pas une meilleure représentativité : plus que le nombre de sujets, la qualité est davantage à considérer (Ghiglione et Matalon, 1978; Krathwohl, 1998) puisque l'objectif de l'échantillon est de représenter les éléments constitutifs de la population étudiée de même que d'offrir la saturation concernant l'information (Boutin, 2000; Savoie-Zajc, 2004). En outre, plus l'échantillon est représentatif, plus les résultats des analyses peuvent être généralisables.

Or, notre démarche de recherche est de nature exploratoire et ne prétend pas à la généralisation de ses résultats. Ainsi, en tenant compte que la thèse phénoménologique de Lamarre (2003), comme plusieurs auteurs employant la même méthode de recherche, présente un échantillon composé de cinq participants et parce que nous préférons analyser en profondeur l'expérience des enfants, nous avons fait le choix de conserver quatre témoignages : deux de filles et deux de garçons (parmi les sept rencontrés), lesquels ont été sélectionnés aléatoirement lors d'une pige. De plus, selon Giorgi (1997), un échantillon de quatre à six participants permet, dans le cadre d'une recherche phénoménologique, l'élaboration d'une compréhension globale. Néanmoins, même si trois des sept témoignages de nos co-chercheurs n'ont pas été retenus pour notre analyse de même que ceux réalisés lors du pré-test, nous les avons tout de même étudiés, lors de la transcription des verbatims et à l'occasion de quelques écoutes, afin d'élargir l'horizon de notre compréhension de la relation maître-élève(s) du point de vue des enfants.

3.4 L'outil de cueillette de données

Une fois nos participants identifiés, nous les avons rencontrés afin d'interroger leur expérience de la relation maître-élève(s). Dans cette section, nous présentons notre outil en tant que tel, soit l'entretien individuel non-directif et quelques-unes de ses variables et présentons ensuite l'enjeu de la rencontre entre l'interviewer et les interviewés.

3.4.1 L'entretien individuel non-directif

Notre outil de cueillette de données est l'entretien de recherche non directif qui porte aussi les noms d'entretien non structuré, libre ou en profondeur (Ghiglione et Matalon, 1978; Pauzé, 1984). Nous préférons utiliser le terme non directif comparativement à non structuré car, malgré l'apparence de peu d'encadrement de la part de l'investigateur, ce dernier y est actif. Effectivement, l'entretien est co-construit par l'interviewé et l'intervieweur, lequel laisse beaucoup de liberté à l'interviewé pour lui permettre de développer sa pensée et lui pose des questions ponctuelles mais aussi générales au fur et à mesure de l'entretien afin de pénétrer le sujet. Le principal avantage de ce type d'entretien est de permettre une grande liberté d'expression pour le sujet (Pauzé, 1984; Boutin, 2000; Walford, 2001; Mucchielli, 2004). Cette liberté permet « d'explor[e] plusieurs aspects des préoccupations de l'interviewé, traitant des sujets au fur et à mesure qu'ils se présentent, poursuivant des pistes qui l'intéressent » (Boutin, 2000, p. 29). En contrepartie, le principal inconvénient associé à l'entretien de recherche est que les données issues des entretiens sont un discours sur la réalité et non la réalité elle-même (Lerbet-Sérénis, 1997; Vermersch, 2000; Marmoz, 2001).

Nos entretiens sont individuels bien que, selon Delalande (2001, p. 49) « l'entretien collectif perme[t] aux plus jeunes⁶ de recréer leur microcosme et limit[e] l'adultocentrisme de la situation ». Malgré cet avantage, l'entretien collectif a plutôt pour but de restituer le pouls d'un groupe d'enfants, de valider l'information donnée par un sujet au moyen de la réaction des autres sujets (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). Or, notre recherche porte sur

⁶ Lorsque Delalande mentionne les « plus jeunes » dans son ouvrage, elle fait référence aux enfants de la maternelle française.

l'expérience scolaire personnelle de l'enfant, c'est pourquoi l'entretien individuel est plus approprié dans le cadre de notre recherche, d'autant plus que nous explorons un phénomène.

3.4.2 Les variables associées à l'entretien de recherche

L'entretien est d'abord une rencontre entre personnes, ici l'intervieweur et l'interviewé (ou la chercheuse et les co-chercheurs) et, un peu comme la rencontre entre le maître et l'élève, plusieurs variables viennent l'influencer. Le lieu de l'entrevue est l'une de ces variables : cette dernière doit se dérouler dans un climat et un contexte rassurants et confortables, en privé ainsi qu'à l'abri des interruptions afin de ne pas influencer le discours des enfants (Ghiglione et Matalon, 1978; Pauzé, 1984; Bourg et al., 1999; Boutin, 2000; Wilson et Powell, 2001; Walford, 2001). Selon Boutin (2000), lorsque les entretiens avec les enfants concernent leurs expériences scolaires, l'endroit choisi ne doit pas rappeler l'intervention scolaire, puisque, selon le point de vue sociologique, la parole des enfants à propos de leur expérience scolaire peut être détournée en une sorte d'interdit de dire à cause de la domination qu'ils vivent à l'école (Mollo, 1975; Chaput Waksler, 1991, Mannoni, 2002). D'autre part, lorsque les entrevues se déroulent en classe, les enfants ont tendance à dévoiler un discours conformiste (Mollo, 1975; Imbert, 1983), tandis que dans les cours de récréation, leur discours sont anti-institutionnels (Imbert, 1983).

C'est en prenant note de ces mises en garde que nous avons rencontré les enfants dans un local de classe (que la conseillère pédagogique avait mis à notre disposition), que nous avons réaménagé en déplaçant quelques tables et quelques chaises afin, d'une part, de faciliter l'enregistrement vidéo des rencontres mais, d'autre part, de répondre à notre souci de modifier l'organisation spatiale du local de classe afin de marquer une différence entre ce qui s'y passe le jour, soit l'enseignement, et ce qui s'y passait alors, soit les entrevues de recherche. Nos entretiens se sont déroulés en marge du temps scolaire, pendant que les élèves fréquentaient le service de garde de leur établissement scolaire, les mercredis après-midi, alors que les classes se terminaient une heure plus tôt, soit vers 14 heures. Ainsi, les enfants étaient possiblement moins fatigués et plus disponibles à nous rencontrer à ce moment.

Nous avons enregistré les entretiens à l'aide d'un magnéscope afin de nous permettre d'avoir un enregistrement permanent des entretiens, d'évaluer nos techniques d'entrevue et de laisser une trace de la façon dont nous avons conduit les entretiens (Wilson et Powell, 2001). Puisque nos interviewés sont des enfants, nous avons fait en sorte que les instruments d'enregistrement aient une présence discrète sur les lieux pour ne pas les intimider inutilement (Bourg et al., 1999; Boutin, 2000; Wilson et Powell, 2001).

3.4.3 La rencontre entre l'interviewer et l'interviewé

Le déroulement des entrevues met donc en scène plusieurs variables dont une majeure, la personne qu'est l'investigateur. En premier lieu, lors de la rencontre avec l'interviewé, l'intervieweur doit faire preuve de qualités relationnelles telles que l'empathie qui doit se manifester autant sur le plan verbal que non verbal (Pauzé, 1984; Bourg et al., 1999; Boutin, 2000; Marmoz, 2001; Wilson et Powell, 2001; Mucchielli, 2004), d'autant plus que la rencontre entre l'intervieweur et l'interviewé a lieu sur une base asymétrique : elle est dirigée par l'intervieweur, lequel cherche, par le biais de ses questions et de ses sollicitations, à comprendre mais aussi à s'approprier l'expérience de l'autre en accédant à ses pensées (Vermersch, 2000; Boutin, 2000; Marmoz, 2001). L'empathie de l'intervieweur lui permet, entre autres, d'être un catalyseur de la pensée de l'interviewé :

celui-ci intervient non pas sur le fond, mais sur l'organisation du contenu de ce qui lui est dit. Il soutient sans arrêt son interlocuteur dans sa réflexion. Il ne reporte pas plus tard la compréhension de ce qui lui est dit (sous prétexte, par exemple, qu'il enregistre tout). Il analyse et synthétise, au fil du discours, ce que dit d'important son interlocuteur. (Mucchielli, 2004, p. 130)

Cette présence active de l'intervieweur se manifeste entre autres en tolérant les silences, en orientant le discours à l'aide de questions ouvertes et de différentes techniques d'écoute. De surcroît, l'intervieweur doit non seulement connaître le format de l'entretien, c'est-à-dire son déroulement et le rôle qu'il aura à y jouer, mais il doit également détenir une information complète sur le sujet de la recherche et ses objectifs pour en assurer la cohérence et la qualité (Pauzé, 1984; Bourg et al., 1999; Boutin, 2000; Delalande, 2001). De plus, l'entretien demande à l'investigateur une ouverture à saisir la nouveauté dans les discours de

l'interviewé : en effet, trop souvent « le désir de reconnaître l'emporte sur celui de connaître » (Imbert, 1983, p. 145). Cette présence d'esprit et cette qualité d'écoute sont importantes puisque lors des entretiens, l'analyse des données est déjà en cours, l'intervieweur dirigeant l'entretien et proposant ses questions (Boutin, 2000; Marmoz, 2001).

Les enfants interviewés étaient au courant des motivations de notre recherche puisque nous leur avons déjà exposé en grand groupe quelques éléments de notre problématique et ils étaient également au fait que cette recherche se situait dans une démarche personnelle enracinée dans notre pratique enseignante. Nous trouvions important que les enfants connaissent notre double identité de chercheuse et d'enseignante, que cette rencontre ait lieu sur des bases authentiques : selon Savoie-Zajc (2004), la qualité de l'entretien dépend de la qualité de la relation qui s'établit entre l'interviewer et l'interviewé et un certain degré de sympathie et de confiance doit exister entre les deux personnes. Lors de l'accueil des élèves, nous les invitons à s'asseoir puis nous leur demandons s'ils allaient bien et s'ils avaient passé une belle journée. En agissant de la sorte, nous cherchions à mettre l'enfant à l'aise dans cette situation particulière qu'est l'entretien de recherche. Par la suite, nous poursuivions avec l'ouverture d'usage présentant le déroulement des rencontres, ce qui nous permettait de présenter les rôles de chacun, les droits et devoirs de l'interviewer et l'interviewé (Pauzé, 1984; Boutin, 2000; Vermersch, 2000; Wilson et Powell, 2001). Nous spécifions d'ailleurs aux enfants dans l'ouverture de nos entretiens que, pour nous transmettre l'expérience de leurs relations maître-élève(s), ils pouvaient utiliser le langage et les mots qu'ils souhaitaient (Wilson et Powell, 2001), puisque le parti pris méthodologique de ce projet de recherche est d'interroger les enfants en leur faisant confiance et que nous croyons, tout comme Pujade-Renaud (1983, p. 23) « qu'une vérité peut chercher à se dire à travers des expressions dites triviales comme à travers des métaphores ». Ainsi, l'entretien commençait par la question « Comment ça se passe avec tes enseignants ? » puis, ainsi parachutée dans la forêt vierge et dense de la relation maître-élève(s) du point de vue des enfants, nous suivions le cheminement de pensée de ces derniers (*voir* appendice B.2, p.). Par ailleurs, lors des entretiens nous veillions à formuler des questions larges permettant ainsi à l'interviewé de les interpréter à partir de son cadre de référence tout en cherchant à comprendre son discours au fur et à mesure que celui-ci se dévoilait (Pauzé, 1984; Ghiglione

et Matalon, 1978; Boutin, 2000; Walford, 2001; Mucchielli, 2004). Pour ce faire, nous prenions en note les mots-clefs et les idées maîtresses des discours des enfants afin d' « entrer davantage en dialogue avec lui, de tenir compte de certains comportements non verbaux, d'effectuer des synthèses à des moments opportuns » (Boutin, 2000, p. 109). Cette prise de note nous a aidée à rester attentive à l'entretien en cours, sans briser le flot narratif de l'interviewé (Wilson et Powell, 2001).

En résumé, lors d'un entretien l'enquêteur influence inévitablement les réponses des interviewés de par ce qu'il évoque chez eux ainsi que de par ses relances et ses encadrements (Sax, 1968; Ghiglione et Matalon, 1978; Walford, 2001; Wilson et Powell, 2001; Savoie-Zajc, 2004). C'est pour ces raisons que, dans le cas de l'entrevue, plusieurs auteurs affirment que l'investigateur est lui-même l'instrument de recherche (Pauzé, 1984; Boutin, 2000; Wilson et Powell, 2001).

3.5 Les biais associés au projet de recherche

Nous exposons maintenant les biais associés à notre projet de recherche, lesquels sont liés à notre statut d'adulte cherchant à comprendre le monde d'un point de vue d'enfants moyennant notre propre expérience de vivre.

3.5.1 L'adultocentrisme

La recherche et l'analyse qualitatives doivent identifier leurs biais afin d'éviter que ces derniers ne viennent dévier la compréhension des données. Un premier biais lié aux objectifs de notre recherche est ce que plusieurs auteurs nomment l'adultocentrisme (Mollo, 1975; Chaput Waksler, 1991; Delalande, 2001). L'adultocentrisme, c'est de rendre compte des événements selon une perception exclusive d'adultes se portant en tant qu'individus comprenant, interprétant et traduisant les comportements des enfants (Chaput Waksler, 1991). Ce biais du chercheur adulte devrait être suspendu afin de se rapprocher du point de vue de l'enfant (Imbert, 1983; Chaput Waksler, 1991; Mandell, 1991; Delalande, 2001;

Wilson et Powell, 2001).

De plus, bien que l'intervieweur et l'interviewé emploient la même langue d'échange lors des entretiens, la parole de l'enfant a un code que les adultes ne maîtrisent pas nécessairement. En effet, Imbert (1983, p. 145) souligne que, afin de bien rendre la parole des enfants :

il [lui a fallu] plusieurs entretiens avant que chaque terme utilisé par les enfants puisse trouver enfin le moyen de se faire entendre. Alors, le «jeu», par exemple, qu'ils mettaient en avant et opposaient, semblait-il, au «travail», prit un tout autre sens, autrement plus complexe que celui découpé par l'opposition travail vs jeu.

Le contexte culturel enfantin spécifie donc le sens particulier du discours émis par l'enfant. Nous croyons que notre métier d'enseignante nous a familiarisée avec ce langage et avec ses évocations, cependant nous y étions tout de même attentive.

3.5.2 Notre propre expérience de vivre

D'autre part, l'enfant qui sommeille en nous, notre propre expérience d'enfance ou plutôt ce qu'il nous en reste, affecte probablement notre vision de l'enfance et, conséquemment, teinte nos perceptions du vécu des enfants (Chaput Waksler, 1991; Hess et Weigand, 1994; Montandon, 1997). En effet, l'enquête auprès d'enfants a cela d'unique que tous ont fait partie de cette culture de passage, mais qu'aucun de nous ne pourra y appartenir de nouveau (Delalande, 2001). Pour Imbert (1983, p. 174), il s'agit d'être conscient de cette réalité : « c'est à condition de ne pas se couper de l'enfance et, pour commencer, de cesser de se défendre contre l'enfant en lui, que l'adulte peut se laisser atteindre par la parole des enfants et, en retour, lui répondre ». Il faut donc reconnaître la subjectivité de la situation et notre propre subjectivité, surtout liée à notre statut d'adulte et à notre ancien statut d'enfant, pour tenter de nous en dégager.

3.6 Les critères de scientificité

Une recherche doit, par le biais de critères établis, démontrer qu'elle est scientifique. Les prochains paragraphes nous permettent de positionner notre projet de recherche d'abord en lien avec les critères de scientificité liés à la recherche qualitative puis, plus particulièrement, en lien avec les critères de scientificité liés à la recherche qualitative/interprétative.

3.6.1 Les critères de scientificité liés à la recherche qualitative

Les critères de scientificité de recherche en sciences sociales sont principalement la fidélité et la validité. Par contre, le concept de fidélité s'applique difficilement à la recherche qualitative. En effet, la fidélité est une préoccupation métrologique évaluant la constance et la prédictibilité des données recueillies à l'aide de l'instrument de mesure. Or, la compréhension d'un vécu expérientiel ne saurait être constante (Paillé, 2004), d'autant plus que notre outil de cueillette de données, l'entretien, est un moment unique dans le temps (Ghiglione et Matalon, 1978; Lerbet-Séréni, 1997; Walford, 2001). Selon nous, c'est à travers la qualité de l'entretien ainsi que celle de l'analyse qu'une recherche qualitative trouve sa fidélité. En effet, la fidélité des résultats est plutôt « liée à leur validité : une recherche menée consciencieusement, consciemment et adroitement est réputée fiable » (Paillé, 2004, 102). Or, la validité d'un entretien, selon Sax (1968), dépend principalement des habiletés et caractéristiques personnelles de l'intervieweur, d'autant plus que, d'après Wilson et Powell (2001), la principale variable dans l'entretien avec des enfants n'est pas la mémoire de l'enfant, mais bien la façon dont l'investigateur dirige l'entrevue. L'appendice C (voir p. 145) présente d'ailleurs des extraits des témoignages des quatre co-chercheurs permettant de rendre compte de la façon dont les entretiens ont été menés.

Par ailleurs, cette validité dépend également de la collaboration de l'interviewé à transmettre à l'investigateur le type d'informations souhaitées (Sax, 1968). À cet égard, les enfants ont tous été très généreux dans la description de l'expérience de leurs relations maître-élève(s). Finalement, Wallen et Fraenkel (1991) résumant plus simplement la validité

en tant que la capacité de l'instrument de recherche à recueillir les informations souhaitées.

3.6.2 Les critères de scientificité liés à la recherche qualitative/interprétative

Notre recherche se situe dans une démarche qualitative/interprétative. Savoie-Zajc (2004, p. 142-145) a identifié des critères de validation scientifique spécifiques à ce type de recherche: les critères méthodologiques et relationnels. Les critères méthodologiques sont la *crédibilité* qui concerne la plausibilité du sens attribué au phénomène, laquelle se vérifie dans notre projet de recherche par la confrontation de points de vue de plusieurs chercheurs, ce que nous avons fait surtout en début de processus avec notre directrice de recherche et qui assure une triangulation par une prise de distance de la part du chercheur; la *transférabilité*, faisant référence à la possibilité qu'auront les lecteurs de la recherche à trouver des liens entre ce qui est présenté et leur propre milieu de vie; à cet égard, nous croyons que les comptes rendus des témoignages de même que l'analyse qui les suit sauront susciter la réflexion chez les lecteurs qui s'intéressent à l'éducation au primaire; la *fiabilité* qui concerne la cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude, à savoir si le fil conducteur de la recherche est apparent; puis, la *confirmation*, qui se définit par l'objectivation des données produites et qui concerne la justification et la description des choix concernant la méthode de cueillette et d'analyse des données. À ces sujets, nous croyons que nos choix méthodologiques, leurs justifications et leurs différentes étapes sont clairement décrits dans les chapitres suivants.

Quant aux critères relationnels de la recherche qualitative/interprétative, peut-être plus inhabituels, ils tiennent compte de la dynamique inhérente à la collaboration entre le chercheur et les participants à la recherche. Ces critères relationnels sont l'*équilibre* qui correspond au respect et à la présentation de toutes les voix exprimées par les participants, ce que nous honorons en présentant au quatrième chapitre des comptes rendus exhaustifs des témoignages de chacun des co-chercheurs retenus. Par ailleurs, l'*authenticité ontologique* qui permet aux participants d'améliorer et d'élargir leurs perceptions concernant le projet à l'étude, l'*authenticité éducative* qui souhaite bonifier la perception du participant à la recherche en lui permettant de passer d'un point de vue individuel à une vision d'ensemble où la recherche peut être l'objet d'apprentissages, l'*authenticité catalytique* qui atteste que les

résultats de l'étude sont énergisants pour les participants, ce qui s'atteint par la diffusion des conclusions de la recherche et, finalement, l'*authenticité tactique* qui permet aux participants à la recherche de passer à l'action sont d'autres critères relationnels propres à la recherche qualitative/interprétative, ces derniers étant habituellement vérifiés par des témoignages de participants. Cependant, ils sont difficilement applicables au contexte de notre recherche, c'est-à-dire auprès des enfants. Toutefois nous croyons que les adultes, enseignants ou chercheurs, qui liront notre recherche auront ensuite une nouvelle perception de la relation maître-élève(s), auront appris de la lecture de cette recherche, seront énergisés par ce nouveau point de vue et qu'alors ils agiront en fonction de ce nouvel éclairage. C'est, du moins, ce que nous souhaitons.

Par ailleurs, Savoie-Zajc (2004) suggère au chercheur de tenir un journal de bord qui permet au chercheur de demeurer réflexif pendant sa démarche en plus de lui donner un espace pour y exprimer ses interrogations, ses prises de conscience et colliger les informations qu'il juge importantes. Cet outil sert également à la triangulation. Sans tenir un « journal de bord », nous avons consigné plusieurs notes tout au long de notre démarche qui nous ont été utiles lors de l'organisation et la rédaction de ce mémoire.

CHAPITRE IV

COMPTES RENDUS DES TÉMOIGNAGES

Ce chapitre présente les comptes rendus de chacun des témoignages d'enfants. Nous le débutons en étayant la logique ayant mené à cette forme de présentation des résultats puis nous présentons le point de vue spécifique à chacun de nos co-chercheurs.

4.1 Les comptes rendus des témoignages

C'est suite à de nombreux essais d'organisation et de compréhension que nous avons choisi de présenter notre analyse en des comptes rendus (étape e) suivis de réflexions phénoménologiques (étape f). En effet, nous avons tenté d'autres organisations, d'autres ramifications d'idées, notamment en comparant tous les témoignages dès le départ, mais, de façon imagée, la soupe était trop grosse, nous ne pouvions la brasser, ça débordait de partout. Par ailleurs, ne pas présenter le point de vue personnel de chacun avait pour conséquence de diluer la qualité et l'épaisseur des récits de vie des élèves. Nous avons donc finalement opté pour des comptes rendus avec lesquels nous cherchons à respecter la logique particulière au témoignage de chacun, sa personnalité, sa spécificité et sa sensibilité, puisque leurs unités de sens prennent vie et volume dans un contenant qui est non seulement l'ensemble du récit, mais qui traduit également la densité du vécu de l'enfant.

4.1.1 La logique des comptes rendus

Les comptes rendus sont un exercice d'organisation et de clarification des résultats bâtis suivant un mouvement de compréhension en spirale. D'une part, nous nous référons

aux unités de signification auparavant identifiées tout en retournant à la source des idées, c'est-à-dire au témoignage en son entièreté et, d'autre part, la compréhension de chacun des discours nourrissait la compréhension de l'ensemble du phénomène de même que cette compréhension générale favorisait une meilleure capture de l'esprit particulier des co-chercheurs. Cette analyse est issue d'un mouvement itératif de pensée qui tient compte d'un tout et dont les parties sont solidaires les unes des autres tout en restant solidaires du tout. Les comptes rendus présentent toutes les unités de sens issues des entretiens en un texte suivi et aménagé afin d'embrasser dans un ensemble structuré le vécu de l'enfant, puisqu'en entretien (ou à la lecture des verbatims) la conscience dévoilée par et dans les discours des co-chercheurs ne se présentait pas de façon linéaire, les aspects présentés s'entrecoupaient, se superposaient, allaient et venaient. Ainsi organisés, ces portraits des relations maître-élève(s) sont plus compréhensibles à cause de l'émondage et de la condensation qui y ont été pratiqués grâce aux premières étapes (étapes a), b), c) et d)). Cet exercice d'analyse aboutit à une mise au jour sans théorisation ou orientation théorique.

Par ailleurs, les comptes rendus individuels permettent de présenter le contexte dans lequel se situe la personne qui vit l'expérience (dans la classe, dans l'école, mais aussi dans le monde), de le situer dans sa subjectivité. Conséquemment l'organisation des comptes rendus des témoignages des co-chercheurs est différente pour chacun des interviewés et présentée sous divers thèmes uniques à chacun. Or, cette subjectivité n'est pas un obstacle à une compréhension du monde qui se prétend tout de même scientifique puisque « pour ma conscience, il n'a pas de différence entre le monde tel qu'il est et le monde que je perçois, ce dont je ne peux douter c'est que le monde objectif est ce monde qui s'étale devant moi. » (Sauvageau, 1989, p. 92). Ainsi, la poursuite de la « vérité » se situe dans le désir d'élucider cette expérience, de mieux la comprendre et, par le fait même, dans le rapprochement de la seule réalité accessible et que l'on puisse poser comme objet de recherche (Leahey et al., 1989).

De plus, toujours dans un souci de présenter fidèlement le sens de l'expérience des enfants, nous avons choisi de conserver et d'inclure, les mots, les formulations et les expressions originales des témoignages des enfants sans trop les modifier, presque à l'état

brut. Nous croyons que, ainsi rapportées, les idées des enfants sont moins interprétées ou traduites, et que l'esprit du témoignage est davantage respecté, correspondant à l'inspiration phénoménologique de notre démarche de même qu'à son caractère exploratoire.

Nous croyons que les comptes rendus, puisés dans le vécu quotidien des élèves, permettent aux lecteurs enseignants, dont nous faisons partie, de reconnaître, dans un langage encore non spécialisé, des situations de vie de classe concrètes et réelles⁷. Le truchement du témoignage des enfants pointe, met en lumière par d'autre(s) regard(s), celui *de l'enfant*, et non plus celui des adultes sur les enfants comme l'exposent les premiers chapitres, mais également celui de *chacun des enfants*, des éléments de compréhension de la relation maître-élève(s) qui, pour toutes sortes de raisons, échappent à l'enseignant lui-même acteur de cette relation. En somme, la lecture des comptes rendus permettra peut-être au lecteur enseignant ou non, de mieux comprendre l'expérience scolaire des enfants et plus particulièrement de mieux comprendre la relation touffue entre maître-élève(s). En effet, la lecture des comptes rendus permet au lecteur de découvrir l'expérience de chacun des enfants et de « rebondir », lui aussi, sur les aspects de la relation maître-élève(s) qui, au travers des divers témoignages, c'est-à-dire sous une autre lumière ou selon une autre prise de vue/vie, s'entrecoupent et/ou se complètent. Ainsi, le lecteur peut amorcer un dialogue personnel avec les données de la recherche, débiter son propre processus de compréhension, puisque les comptes rendus sont

⁷ Notre recherche, qui met au jour l'expérience des relations maître-élève(s) du point de vue d'enfants, s'adresse à la fois aux chercheurs et aux enseignants. Or, nous suggérons aux lecteurs-enseignants de ne peut-être pas lire tous les comptes rendus d'un seul coup, de prendre le temps de le faire. D'une part, parce que, bien que les comptes rendus soient des condensés des discours des co-chercheurs, ils sont tout de même assez longs et, justement, plutôt denses, mais également parce que, selon nous, chacun des comptes rendus devrait être « digéré » afin d'en saisir le sens et c'est là que réside l'impact psychanalytique de ce travail de recherche. En effet, la présentation d'un portrait renouvelé de l'expérience de la relation maître-élève(s), dépeinte par les enfants eux-mêmes, « parle » à l'enseignant lui aussi acteur de cette relation. Cette nouvelle voix entendue peut faire écho chez le praticien et modifier sa connaissance et sa conscience de ce qu'il vit personnellement en classe, de ses propres relations maître-élève(s). Ainsi, pour que le praticien puisse mieux profiter de notre recherche, nous suggérons de lire quelques comptes rendus puis, peut-être, de sauter à la lecture du chapitre de l'analyse et des discussions, afin de prendre compte de nos réflexions issues de ces témoignages d'enfants, avant de revenir, enfin, à ces derniers par le biais des comptes rendus non lus. En empruntant ce chemin, les lecteurs pourraient davantage embrasser le phénomène dans son ensemble puisque les deux mouvements d'analyse se nourrissent l'un et l'autre.

en fait le squelette ou la charpente sur laquelle seront construites ultérieurement nos réflexions dans l'esprit phénoménologique.

Nous présentons donc quatre portraits de la relation maître-élève(s) telle qu'elle est vécue par les co-chercheurs. Bien que ces comptes rendus présentent l'intégralité des unités de sens du témoignage de chacun des co-chercheurs (toutes les unités de sens identifiées dans le témoignage des enfants y sont incluses et numérotées afin d'en assurer la transparence (voir appendice D, p. 173), ils ne sont pas la totalité du témoignage. En effet, cette représentation étant bâtie à partir des unités de sens, elle ne tient pas compte, entre autres, des hésitations des enfants et de l'enchaînement de leurs idées. Nous avons « tamisé » les témoignages par l'organisation et le regroupement des unités en thématiques, faisant en sorte que ces comptes rendus ne sont plus uniquement la pensée du co-chercheur, mais plutôt la pensée du co-chercheur vue et organisée, dans un exercice de compréhension, par la chercheuse, donc co-construit. Conséquemment, contrairement à quelques phénoménologues qui choisissent de résumer le témoignages des co-chercheurs en utilisant la première personne du singulier, en le rédigeant au « je », nous préférons les présenter à la troisième personne du singulier, d'autant plus que ces comptes rendus n'ont pas été ensuite validés par les enfants.

Avant de présenter les comptes rendus de l'expérience de la relation maître-élève(s) du point de vue de quatre enfants, voici des explications présentant quelques éléments utilisés dans ces condensés de témoignages afin d'en favoriser la lecture.

- Tel que présenté dans notre cadre conceptuel, la majorité des enseignants du primaire sont des femmes. Lors des entrevues, les enfants parlaient de leurs enseignants parfois en les nommant et souvent en spécifiant leur sexe « cette prof-là... ». Or, pour nos comptes rendus, nous avons choisi des les présenter parfois en identifiant le genre de l'enseignant (par exemple : *la* titulaire, *l'*enseignante) alors qu'à d'autres moments, nous avons généralisé leur identité à celles des enseignants en général (il était alors question de *l'enseignant*, homme ou femme). Dans le même ordre d'idées, nous spécifions parfois que l'enseignant présenté était

une titulaire, alors qu'à d'autres occasions, même s'il est question d'un(e) titulaire, nous généralisons son statut à celui *d'enseignant(e)*.

- Les témoignages analysés ont été recueillis dans un établissement scolaire, à un intervalle de quelques semaines et auprès d'enfants de cinquième année. En conséquence, l'identité des enseignants présentés dans les récits des enfants change parfois, notamment pour ce qui est des titulaires, cependant lorsqu'il est question des enseignants de spécialité, il s'agit souvent des mêmes acteurs. Or, cette année-là, ça n'allait pas avec une enseignante de spécialité et nos co-chercheurs nous ont tous parlé de cette personne. Cette situation offre la possibilité de saisir sous différents angles, un portrait de relations maître-élève(s) « ratées » et ce, avec différents groupes d'élèves et selon différents points de vue d'enfants, mais toujours en présence du même enseignant.

- Le groupe-classe fait référence aux élèves et à l'enseignant.

- Lorsque les unités de signification demeurent nébuleuses même après plusieurs essais de compréhension, nous les identifions par un (?) dans les comptes rendus. Ainsi, elles sont présentées, mais nous spécifions que nous n'en avons pas totalement compris le sens.

- Dans leurs témoignages, les enfants utilisaient la première personne soit au singulier, avec le « je » soit au pluriel avec le « nous » ou le « on ». Dans nos comptes rendus, nous avons porté une attention particulière au fait que l'enfant parlait de lui-même ou plutôt des élèves en général. Conséquemment, le « je » a été substitué par le pseudonyme de l'enfant, les termes *l'interviewé(e)* ou *l'élève* et, les « nous » et « on », par les *élèves*.

- Tout comme dans les chapitres précédents, les comptes rendus prennent compte d'une différenciation entre la relation maître-élève(s), la relation maître-élèves et la relation maître-élève.

- Comme nous l'avons souligné, quelques mots des enfants n'ont pas été traduits, alors que d'autres l'ont été (*full* est devenu *très* par exemple) puisque, selon nous, ces mots englobent

plusieurs concepts qui peuvent varier subtilement selon les contextes. Voici une humble proposition de quelques synonymes ou explications qui aideront le lecteur à mieux saisir le discours des enfants.

- *cool* : quelque chose ou quelqu'un qui est agréable, apprécié parce qu'il est sympathique, plutôt plaisant et parfois un peu « hors » de l'habitude ou du convenu.
- *l'fun* : quelque chose qui est agréable, drôle, plaisant, positif, bien, apprécié, etc.
- *mollo* : qui n'est pas stressé et est plutôt décontracté, désinvolte et détendu.
- *plate* : semble avoir deux principales significations, soit quelque chose ou le comportement de quelqu'un qui est ennuyant, sans saveur, etc. soit ce qui est dommage, inapproprié ou même désolant.
- *poche* : qui est surtout déplaisant, mais qui peut également être maladroit, contrariant, quelconque, irritant, etc.
- *relax* : semble évoquer deux significations dans les témoignages, d'une part détendu, bien et à l'aise, d'autre part qui ne se soucie pas du protocole.
- *senteuse* : signifie quelqu'un qui se mêle de ce qui ne la regarde pas.
- *boss de bécausses* : signifie quelqu'un qui s'octroie lui-même un rôle d'autorité alors que la situation ne le requiert pas nécessairement.

Voici donc les comptes rendus de témoignages de quatre enfants, deux filles et deux garçons. L'ordre de présentation est arbitraire : nous débutons par Louis, suivi de Catherine et de Florence et terminons avec Jacob.

4.1.2 Compte rendu du témoignage de Louis

sexe : masculin

âge au moment de l'entretien : 11 ans et un mois

durée de l'entretien : 59 minutes

Être à l'école pour apprendre

De prime abord, Louis est à l'école pour apprendre (36). De cette prémisse découlent plusieurs aspects de son témoignage : premièrement, il se décrit comme un élève qui aime

l'école, bien qu'il n'aime pas tout (138); qui se comporte bien avec ses enseignants (136) (entre autres il ne se lèvera pas en classe pour dire que c'est *plate* (139)); qui ne s'est jamais fait isoler par une de ses enseignantes (48); qui, par ailleurs, écoute les enseignants bien que cela ne soit pas le cas de tous les élèves (119) (en effet, il préfère écouter en classe plutôt que de parler avec un voisin (120)) et il sait ce dont l'enseignant parle même si ça ne l'intéresse pas (137, 139).

Pour Louis, écouter ses enseignants est la règle numéro un à l'école (41). Écouter un enseignant signifie que lorsqu'il parle, l'élève ne doit pas lire un livre, il doit l'écouter (42). À l'école, il est obligé de faire ce que les enseignants lui demandent même s'il n'est pas d'accord (30), par exemple ses devoirs (31). En fait, l'élève pourrait ne pas faire ce qu'on lui demande, mais il aurait des conséquences tel que rater sa période récompense (32, 33) ou avoir un mot à son agenda (41). Or, ces récompenses et punitions ne sont qu'un bonus (34) (la période récompense rend l'élève plus enthousiaste à écouter (35)), car Louis écoute d'abord ses enseignants dans le but de mieux apprendre afin de s'aider lui-même (38) puisque écouter ses enseignants, c'est s'aider à apprendre (37).

Le métier d'enseignant : soutenir les élèves⁸

Pour l'interviewé, le soutien de l'enseignant est important (81) puisque si un enseignant aide un élève et le soutient, l'élève aura de bonnes notes et, finalement, il aimera aller à l'école puisqu'il y réussira (86). Ce soutien se manifestant notamment par les explications de l'enseignant, fait partie du devoir moral issu de son métier (82). Or, Louis n'a jamais eu d'enseignant qui donnait des examens sans expliquer les notions et il ne croit pas qu'il y en ait à son école (83). Ce soutien peut prendre différentes formes et n'avoir lieu qu'une seule fois. À titre d'exemple, Louis est déjà passé dans une classe accompagné de quelques pairs afin d'y présenter un projet. L'enseignant de cette classe a été gentil (malgré que Louis n'ait jamais eu cette personne comme enseignant (75)), car il essayait de faciliter la

⁸ Pour un extrait du témoignage de Louis au sujet des enseignants et de l'enseignement, voir appendice C.3, p. 150.

tâche à Louis et ses acolytes et, suite à leur présentation, il a applaudi et félicité les élèves (80).

Les enseignants et le goût d'aller à l'école

Ce sont les enseignants qui donnent, en premier lieu, le goût aux élèves d'aller à l'école (85), ce sont eux qui les rendent enthousiastes à aller à l'école et à y travailler (84), mais cette motivation ne suffit pas à elle seule puisqu'elle passe (85). Ainsi, comme nous l'avons vu précédemment, un enseignant peut aider l'élève à réussir, et la réussite est motivante, alors que, à l'opposé, un enseignant qui n'est pas aimé peut également faire en sorte que l'élève a moins hâte d'aller à l'école lorsque celui-ci sait qu'il a un cours avec cette personne (51) ou plutôt il n'a juste pas hâte d'aller à ce cours, de se trouver dans ce local (52). L'enseignant est celui qui fait faire les projets, qui fait faire le travail, ce n'est pas lui qui le fait (89-B).

L'enseignement : faire changement

Lors de la rencontre pédagogique, Louis apprécie le changement. Ce changement peut se présenter de plusieurs façons, ce que Louis a de la difficulté à expliquer : c'est ne pas faire toujours les mêmes choses, ne pas toujours travailler sur les mêmes thèmes, mais pas tout à fait (93). D'abord, faire changement, c'est faire changement de l'habituel de la classe (mis à part l'éducation physique (98)) où les élèves sont toujours assis, en train d'écrire, à travailler à un projet, à lire ou à parler à l'enseignant (98, 101) en somme faire changement, c'est ne pas faire seulement ce qu'on doit faire (88). Le changement se manifeste en modifiant, par exemple, l'organisation spatiale de la classe, c'est-à-dire en déplaçant les tables et quand les élèves se lèvent et se placent en rond (100). De plus, l'interviewé aime quand un enseignant a le goût d'enseigner, quand il enseigne autre chose que ce qui est prévu au curriculum, lorsqu'il fait des parallèles à la matière obligatoire (87, 88-B, 94). Cette idée est illustrée par l'exemple d'un enseignant, que l'élève n'a jamais eu (91), qui faisait faire des projets à ses élèves à partir d'une de ses propres passions, les reptiles (89), ce qui faisait changement (92). D'autre part, l'élève trouve *l'fun* de travailler par projet, mais ça dépend si

le sujet lui plaît (90). Faire changement signifie enseigner différemment, mais faire changement peut également signifier faire changement de l'enseignement. En effet, avec leur titulaire, les élèves font un jeu par semaine (95, 99) : c'est *l'fun* (96), c'est différent d'un exercice dans un cahier (97) et ça relâche les élèves (99). Or, certains enseignants font plus de changements que d'autres, ça dépend de leur personnalité (103). Louis croit que la majorité des enseignants font changement en classe, mais il n'en est pas sûr puisqu'il n'a pas assisté à la classe de tous les enseignants (102). En effet, l'élève ne se prononce pas concernant les enseignants qu'il ne connaît pas (140). De plus, quand un enseignant est *plate*, ce n'est pas souvent à cause de la matière qu'il enseigne (142), ce qui nous porte à croire que c'est à cause de la façon dont il le fait.

Enseigner (et apprendre) des notions qui évoluent

Louis est à l'école pour apprendre, donc il s'attend à ce que les notions et les explications que l'enseignant lui présente évoluent, changent d'année en année, car faire la même chose que les plus jeunes ne fait pas de sens (12), ce n'est pas logique (13, 15) puisqu'à l'exception de cours de spécialité, l'élève n'apprend rien cette année en cinquième de ce qu'il a déjà appris en deuxième année par exemple (14). Or, quand un enseignant présente une activité d'apprentissage associée aux plus petits (2, 6, 18, 19), Louis se sent un peu bébé (7), il a l'impression de refaire les mêmes choses (16), ce qu'il n'aime pas puisque les élèves sont faits pour apprendre des choses différentes d'une année à l'autre (17). D'ailleurs, il considère qu'il connaît ces notions, le fait qu'il ait passé son année l'atteste (21). Un enseignant qui présente de telles activités à Louis est perçu comme un enseignant *plate*, une personne égoïste (145). Dans un de ses cours, Louis a l'impression de faire la même chose que les plus jeunes (ce qu'il ne devrait pas (10)) parce que son enseignante leur dit que les élèves de première année font la même chose (11), qu'ils font mieux qu'eux (8) ou plutôt qu'ils sont plus autonomes (9).

La personnalité, le caractère de l'enseignant

Pour Louis, la personnalité d'un enseignant et l'enseignant forment un tout de telle sorte qu'il a de la difficulté à expliquer ce qu'il aime de la personnalité d'une de ses enseignantes (134), il ne trouve pas d'exemples de comportements appréciés de cet enseignant (135), mais il témoigne qu'il apprécie l'ensemble de sa personne (129, 132), qu'elle enseigne bien (133) et qu'il aime la façon dont elle le fait (129). Du reste, la bonne personnalité d'un enseignant doit, pour que ce dernier soit un bon enseignant, être présente hors de la classe mais également en classe (130).

À l'opposé, Louis peut ne pas apprécier le caractère d'un enseignant. Des manifestations de ce type de caractère, dans le témoignage de l'interviewé, sont incarnées par la même personne : l'égoïsme (54, 55), ce qui est *plate* (56); la sévérité (5), par exemple lorsqu'un enseignant punit celui qui a parlé d'une réflexion à faire, d'un mot à l'agenda, ou en l'isolant un élève pour qu'il travaille seul et ce, sans lui donner d'avertissements ou de chances (43, 46, 47) (bien que parfois il y ait tout de même un avertissement de donné (49)); et, finalement, son côté grognon (57), c'est-à-dire quand il reproche toujours aux élèves tout ce qu'ils font, mais ensuite l'interviewé dit qu'il exagère (58). D'autre part, pour l'interviewé un enseignant n'est pas gentil en classe, il n'a pas une bonne personnalité, quand il ne donne pas d'explications, surcharge les élèves de travail et menace de les punir (131). Lorsqu'un enseignant a un tel caractère, Louis n'a pas hâte d'aller à son cours (53).

Les relations maître-élève(s) se passent bien entre Louis et ses enseignants sauf avec cette enseignante (1). Il a une « moins bonne » relation maître-élève(s) avec cette personne puisque, comme nous venons de l'évoquer, cette dernière est égoïste, sévère et qu'elle ne laisse pas de chances aux élèves avant de les punir (64). D'ailleurs, l'enseignement de cette personne ne le satisfait pas, mais ce n'est pas tout à fait ça (20). Lorsqu'il est avec cette enseignante, l'élève fait ce que son enseignante lui dit de faire afin de ne pas avoir un mot à son agenda (40) : il l'écoute, mais cette fois-ci pas dans le but de mieux apprendre (39). Cette situation fait alors que Louis vit avec un enseignant qu'il n'aime pas et qui lui enseigne (50) et que ce n'est pas *l'fun* pour l'élève d'être ou d'essayer d'établir une relation avec cette

personne (65). À la blague (69), il dit qu'il entretiendrait peut-être une relation avec cette enseignante dans le but de l'amadouer (66), ce qu'un pair a déjà essayé de faire (lui aussi à la blague) et qui n'a pas fonctionné (67). En outre, lorsque les élèves n'aiment pas un enseignant, c'est souvent un sentiment généralisé à tous les élèves (143, 144).

L'enseignement pas clair : des consignes tues et des reproches

Il arrive qu'un enseignant ne soit pas clair (3), ne soit pas précis (22). Un enseignant n'est pas clair, entre autres, lorsqu'il n'annonce pas le début du cours aux élèves et qu'il leur reproche ensuite de parler (4); lorsqu'il fait des reproches aux élèves à propos de la réalisation de leur travail alors qu'il ne leur a rien mentionné de ce qu'il leur reproche (22) ou quand il ajoute des consignes au fur et à mesure (23). Quand un enseignant réprimande un élève, Louis se dit que ce dernier n'a pas de chance, car il n'a presque rien fait de grave (60) puisque, à cause des consignes pas claires, il ne le savait pas. Cette réprimande aurait pu être adressée à n'importe quel élève (61) qui a fait la même « erreur » (62) étant donné que ce commentaire est tombé sur lui, non pas parce que l'enseignant en veut spécifiquement à cet élève, mais plutôt parce que c'est tombé sur lui tout simplement (63).

Or, l'interviewé s'est fait reprendre personnellement par cet enseignant à une ou deux reprises (24). Suite à l'intervention de l'adulte, il s'est alors dit en lui-même, mais adressé à l'enseignant : « Va au y'iable » (néanmoins, pas jusqu'à « Va chier » (25)), car il n'était pas d'accord avec le commentaire de ce dernier (27) : en effet cet enseignant n'avait pas été clair concernant la tâche à réaliser, puisqu'il n'avait pas dit ce que les élèves devaient faire, ce qu'il demandait à Louis de corriger (28). Louis a tout de même ensuite recommencé la tâche à réaliser (26, 29). Le jugement porté par l'interviewé envers les interventions d'un enseignant dépend également de ce qu'a fait l'élève : la situation est différente si l'élève repris n'a pas fait d'efforts (59).

L'organisation de l'école et son influence sur les relations maître-élève(s)

Les enseignants que Louis connaît le mieux sont sa titulaire et une enseignante qui lui enseigne les mathématiques et la lecture, mais il connaît également les enseignants qui se trouvent à son étage et ceux du troisième cycle : ce sont avec eux que l'interviewé dit avoir une relation (74) alors que les autres, il ne les connaît pas très bien (141). La popularité des enseignants, c'est-à-dire si un enseignant est ou non entouré d'élèves lors de la récréation (76), est surtout due à la disposition des locaux de classe dans la bâtisse (77, 79) et au décloisonnement qui se fait entre les classes. Avec deux des enseignants de l'étage, il n'y a pas de décloisonnement (78), donc il y a moins d'élèves qui les connaissent (79), c'est pourquoi ils semblent être moins populaires lors des récréations (78) (même que pour Louis, un de ces enseignants semble être dans sa bulle (75b)). D'autre part, les relations maître-élèves se vivent différemment entre les élèves et les titulaires et entre élèves et spécialistes : avec les titulaires (que les élèves fréquentent toute la semaine) les élèves parlent quand les enseignants parlent (44) et la gestion de classe des titulaires se fait à l'aide d'un système d'émulation (45).

Le temps accordé à chaque matière influence également la relation maître-élève. En effet, bien qu'elle soit une bonne enseignante, l'élève n'a pas de relation avec une enseignante de spécialité (68) parce qu'il ne lui parle pas souvent et que cet enseignant a son local de classe à l'étage en dessous (71). Or, un enseignant peut être un bon enseignant sans entretenir de grandes relations, des relations plus personnelles avec les élèves (70, 72) surtout quand il s'agit des enseignants de spécialités puisqu'ils enseignent à tous les élèves d'une école (73).

Avoir une relation maître-élève

Pour Louis *avoir* une relation maître-élève prend la forme d'une courte discussion entre un enseignant et lui et celles-ci ont surtout lieu hors de la classe (105, 108), notamment quand les élèves doivent changer de local lors des décloisonnements (107), à la fin des classes par exemple (110) ou alors pendant les récréations (115). Elles prennent souvent la

forme de discussions provoquées par un événement de la vie de classe : « quand il arrive quelque chose » (109, 110), l'enseignant et l'élève commencent à parler puis l'enfant s'en va (109). Par exemple, l'élève va remettre un examen à son enseignant, elle lui pose une question, il lui répond, elle lui pose une autre question et il lui répond, ainsi ils ont une petite discussion de trente secondes (113); une enseignante cherche à identifier quel élève a laissé traîner ses effets en classe, elle se renseigne auprès de quelques élèves et ils commencent à parler (110); une enseignante surveille à la récréation, elle remarque que l'enfant a un billet de ski, elle lui demande s'il fait du ski, il lui répond qu'il fait de la planche, elle lui demande à quel endroit il va et il lui répond (115) (ce que l'élève a trouvé *l'fun* (116) puisqu'il trouve *l'fun* de parler avec un enseignant (112)). L'interviewé a également cherché à illustrer l'idée d'*avoir* une relation maître-élève à l'aide de l'exemple d'un élève qui raconte sa fin de semaine à un enseignant et que celui-ci l'écoute et lui raconte ensuite sa propre fin de semaine (104), cependant, il souligne ensuite que ceci était un exemple pris comme ça et qu'une telle situation est un peu fréquente (106). Il arrive aussi que l'élève va voir sa titulaire afin de se renseigner à propos des causes de punition de l'un de ses pairs : l'enseignante lui pince alors la joue et la secoue (114) en disant « poutchou poutchou », juste pour rire, ce qu'elle fait aussi à deux ou trois autres élèves (126). L'interviewé trouve drôle que cette enseignante lui pince la joue (127) et ce geste démontre qu'ils ont une bonne relation (128).

Les pairs et la vie hors classe

Entre pairs lors des récréations, les élèves discutent, mais pas de ce qu'ils apprennent en classe (123, 125) (bien que l'élève en discute souvent avec ses parents (124)) puisque pour Louis, il se passe plus de choses *hors* des classes (122). En effet, mis à part les résultats scolaires (117), les examens (125) et les bêtises d'un élève (entre eux, ils se disent d'ailleurs que « leur vie est en danger » lorsqu'un enseignant tente d'identifier un élève qui a mal fait (111)), il n'y a pas grand-chose à dire (117) puisqu'en classe, les élèves font leur travail et y sont concentrés (118). Pour l'enfant, il ressort plus de choses à raconter (122) à partir de ce qui se passe lors des récréations ou à l'heure du dîner (121).

4.1.3 Compte rendu du témoignage de Catherine

sexe : féminin

âge au moment de l'entretien : 10 ans et 8 mois

durée de l'entretien : 49 minutes

L'élève qu'est Catherine

Catherine est une élève avec qui les enseignants n'ont pas de difficulté (2), qui se comporte bien même quand tous les élèves agissent mal (12) et qui n'agace pas l'élève turbulent de sa classe comme d'autres le font (13). D'ailleurs, ses relations maître-élève(s) se passent bien en général (1) : la plupart du temps les enseignants sont vraiment gentils et *cool* et c'est vraiment *l'fun* de travailler ou plutôt d'être avec ses enseignants (165). En somme, la cinquième année, c'est *l'fun* (166).

L'importance du comportement d'élève de l'enfant dans la relation maître-élève

Pour l'interviewée, les relations vécues entre les enseignants et les élèves sont différentes, car les enseignants n'agissent pas de la même façon avec tous les élèves et que cette différence dépend du comportement de l'élève (152). Comme tout le monde, les élèves peuvent exprimer un certain caractère (156), autrement dit, faire des niaiseries (162). Selon Catherine, si un élève manifeste peu de caractère, les enseignants lui parleront et tout ira bien (158) et, à l'opposé, si l'élève a un comportement spécial, a plus de caractère, les enseignants seront plus sévères, plus stricts avec ce dernier (153, 157). Donc, c'est le comportement de l'enfant qui influence l'entente ou la mésentente dans la relation maître-élève (161, 164). Parallèlement, Catherine présente une idée qu'elle ne développe pas ensuite et que nous ne saisissons pas : la relation maître-élève dépendrait de la petite colère de l'élève (?) (155) et cette relation s'exprimerait alors en différents échelons de colère (?) (160).

Faire changement dans l'enseignement et apprendre plus vite

Certains enseignants donnent des cours plus intéressants que d'autres, ce qui est *cool* (167) puisque, pour l'interviewée, ce sont les enseignants qui rendent les cours *l'fun* (177). Catherine aime que l'enseignant apporte du changement à la manière habituelle d'apprendre qui est de tout le temps écrire au tableau, de tout le temps enseigner de cette façon (170, 171), une méthode qu'elle trouve ennuyante et d'ailleurs, elle ne comprend pas beaucoup lorsqu'on lui enseigne de cette façon (172). Faire changement, c'est : utiliser des exemples concrets (170-B), expliquer supposons avec une pelure de banane ou avec un crayon (168, 178) (Catherine ne sait pas ce qu'elle aime quand les enseignants utilisent des objets, mais elle trouve que ça fait changement et elle aime le changement (169)) ; faire participer quelques enfants soit en les faisant écrire au tableau (174, 178) ou en demandant à un élève de tenir quelque chose (178), car ainsi, en même temps d'apprendre, ils font ça (?) (179); et enfin, récompenser l'enfant avec un bonbon pour une bonne réponse (174, 178). Lorsqu'un enseignant enseigne ainsi, cela crée des cours où il y a de l'ambiance (173), ce qui fait que l'enfant se sent bien, se sent à l'aise puis trouve ça drôle et *l'fun* (175) et, dans de telles situations, on dirait qu'elle apprend plus vite que quand elle s'ennuie (176).

La relation maître-élève où l'élève se sent comme avec sa mère⁹

Pour Catherine, quand la relation maître-élève(s) va, elle va dans tous ses aspects. La relation maître-élève se vit bien entre l'interviewée et sa titulaire (3), c'est une relation qui est *l'fun* (23) et qui se vit avec peu d'élèves (?) (154). Catherine aime que sa titulaire donne trois chances aux élèves au lieu de se fâcher tout de suite (24, 25, 27), ce qu'elle trouve important (49) et que les autres enseignants ne font pas (24, 26). De plus, Catherine aime comment son enseignante parle (24). Cela se manifeste entre autres parce qu'elle parle aux élèves au lieu de leur crier après (28) et qu'elle leur dit, sans crier, que ça suffit (51).

⁹ Pour un extrait du témoignage de Catherine à ce sujet, voir appendice C.4 (premier extrait) p. 154.

D'autre part, cette enseignante parle bizarrement (34), c'est-à-dire qu'elle utilise le langage des enfants (35). En effet, les adultes et les enfants ne se comportent pas de la même façon puisque les enfants ont un comportement spécial (4) qui s'exprime notamment par l'utilisation d'un langage différent de celui des adultes (36) : on peut peut-être dire que les enfants parlent mal, mais pas tout à fait (37). Or, les élèves se comprennent entre eux, alors que la plupart du temps les adultes ne les comprennent pas (38). En effet, selon Catherine, ça arrive assez souvent à l'école que les adultes ne comprennent pas les enfants (42). Malgré cet état de fait, la titulaire est capable de comprendre ce que les élèves veulent dire (5, 39), par exemple lorsqu'ils emploient des termes tels que « genre là-là » (40), ce qui fait que Catherine se sent comprise en tant qu'enfant avec cette enseignante (41) mais également en tant qu'élève (44) notamment lorsque l'élève demande de l'aide pédagogique à son enseignante en utilisant ce langage d'enfants (43).

Même s'il y a plusieurs enfants dans la classe, si un élève vient voir la titulaire, elle va prendre le temps de l'écouter en arrêtant ses corrections par exemple, ce que Catherine aime (61). Conséquemment, malgré que les élèves soient nombreux en classe, Catherine se sent écoutée personnellement par sa titulaire (62). En outre, Catherine apprécie que cette enseignante donne des indices aux élèves afin de leur faciliter une tâche, mais ce sans donner toutes les réponses (6, 21) sinon dans tel cas, c'est l'enseignant qui fait le travail et non les élèves (22). Par ailleurs, avec la titulaire, lorsque les élèves ont terminé un travail, ils sont libres de choisir une activité tranquille au lieu de travailler à une autre tâche (56) ; elle laisse parler à voix basse les élèves qui semblent comprendre la matière pendant qu'elle s'occupe de d'autres élèves (69) ou, dans un autre ordre d'idées (cependant toujours en lien avec la flexibilité de cet enseignant), elle laisse les élèves aller aux toilettes pour pleurer sans que les autres ne les voient (57).

En classe, les interactions entre Catherine et son enseignante concernent uniquement la rencontre pédagogique (45) et cette situation lui va (46). Par contre, cela ne signifie pas que cette relation se limite au caractère pédagogique de la relation maître-élève(s) puisque l'interviewée raconte que son enseignante l'aide à régler ses conflits entre pairs (48) dans le corridor afin que les autres élèves ne soient pas au courant (47). Lorsque sa titulaire s'occupe

d'elle ainsi, Catherine se sent bien (52), se sent à l'aise et *relax* (60), ce qui fait que l'enfant s'y sent comme auprès de sa mère (laquelle étant présente lorsque l'interviewée se chicane avec son frère (53)), car elle peut aller la voir, discuter de tout avec elle et elles sont à l'aise de parler ensemble (58). Ainsi, Catherine se sent comprise et peut-être qu'elle sera aidée par son enseignante (53) puisque l'aide ainsi manifestée par cette dernière se traduit en écoute et en recherche de solutions (55), bien que cette personne ne peut pas tout régler (54). À l'opposé, avec d'autres enseignants, l'interviewée est super stressée de parler de ses conflits (59).

Tous les enseignants sont de bonnes personnes, mais, comme tout le monde, ils ont un petit caractère (120) lequel, en ce qui concerne la titulaire, ressort plus lors de ses mauvaises journées alors que sinon ça va bien (121). Lorsque ce n'est pas sa journée, la titulaire boit beaucoup de café (151) et n'a pas envie d'enseigner (150) : elle ne crie pas, mais donne moins d'explications et donne du travail aux élèves (151). L'élève émet des hypothèses concernant les causes de ces mauvaises journées : peut-être que son enseignante a reçu une mauvaise nouvelle ou bien elle est fatiguée car elle s'est couchée tard à cause des corrections (150).

La relation maître-élève(s) moyenne : quand ça va

Une relation maître-élève(s) va quand ça va entre l'enseignant et l'élève, c'est-à-dire quand ils s'entendent (que c'est moyen) (180) bien que parfois ils ne s'entendent pas (181) ; quand l'enseignant ne leur a jamais crié après ou dit des méchancetés (124) et quand parfois les cours sont *l'fun* alors que d'autres ne le sont pas, donc c'est moyen (181). Dans ce type de relation maître-élève, l'élève parle avec son enseignant, mais cette parole reste en lien avec le cours (182, 183).

La bonne relation maître-élève(s)

Par ailleurs, Catherine vit une bonne relation maître-élève avec une de ses enseignantes, mais que, à cause de l'horaire d'enseignement de celle-ci (un cours au deux

semaines), l'interviewée ne voit pas souvent cette personne, ce qui fait que l'enfant n'a pas plus de sentiments envers cette dernière qu'envers sa titulaire (147), bien qu'avec cette personne elle se sent confortable (146, 148), c'est-à-dire qu'elle se sent bien (149). En premier lieu, Catherine apprécie l'attitude souriante de cette enseignante qui lui fait croire que ça lui tente d'enseigner (140), d'ailleurs ça se voit dans ses yeux, dans son visage, à son air (145) et ça va toujours bien, notamment avec l'interviewée (141). Catherine sait qu'enseigner est le métier de cette personne (138), mais celle-ci prend le temps d'enseigner aux élèves (138-B). Cette enseignante donne l'impression que ça lui tente d'enseigner à cause de son faible taux d'absentéisme (elle se présente à l'école pour enseigner même si elle a le rhume) (144) et, d'autre part, par son écoute des enfants (138-B). Or, il arrive que des enseignants ne semblent pas avoir envie d'enseigner aux élèves puisqu'ils n'écoutent pas les enfants (139). Auparavant, les élèves n'aisaient beaucoup dans ce cours, cependant suite à une intervention de cette enseignante présentant les contraintes du calendrier scolaire liées aux journées pédagogiques (128), les élèves sont maintenant très gentils pour ne pas prendre du retard (126, 127, 128). En somme, la classe est en bon ordre, ce qui signifie que les élèves sont calmes et que enseignant et élèves sont à leurs affaires (130).

La relation maître-élève(s) ratée, la zone interdite¹⁰

Les relations maître-élève(s) entre Catherine et ses enseignants ne se vivent pas toujours aussi bien qu'avec sa titulaire (63). Tout à fait à l'opposé, d'un pôle à l'autre, ça ne va pas avec une enseignante en particulier, une enseignante qui est très sévère et n'a pas la même attitude que la titulaire (65) : cette enseignante est toujours sévère, ce qui fait que Catherine ne se sent pas bien (97). De surcroît, on dirait que ça empire de jour en jour, car elle chicane les élèves pour un rien, ce que l'élève n'aime pas (79). En effet, celle-ci se fâche tout de suite dès la première manifestation inappropriée d'un élève (50) et l'interviewée n'aime pas les enseignants qui sont stricts (67). Pour Catherine, le comportement de cette personne est vraiment strict puisque celle-ci sort un élève pour toute la durée du cours seulement parce qu'il a parlé (70). Cette situation rend Catherine vigilante en classe, c'est-à-

¹⁰ Pour un extrait du témoignage de Catherine à ce sujet, voir appendice C.4 (deuxième extrait), p. 159.

dire qu'elle essaie d'écouter au lieu de parler (68, 72). Conséquemment, elle est très stressée dans ce cours parce qu'elle a peur que son enseignante l'envoie en retenue ou alors chez la directrice (94) et ce, même si elle ne « fait rien », même si elle respecte les consignes (95).

Pour Catherine, la sévérité d'un enseignant se voit à son air (20). Or, cette enseignante a toujours l'air bête, comme quelqu'un qui se lève du mauvais pied (76), et en plus, tout comme pour la sévérité, elle a l'impression de cet air bête empire de jour en jour (78). D'ailleurs, cet air fait peur à l'élève, ce qu'elle n'aime pas, car elle n'aime pas se trouver dans de telles circonstances (110). Cet air de l'enseignante envoie comme message aux élèves que ces derniers l'énervent (76), un message que l'interviewée prend personnellement (81). Les enseignants ne disent pas aux élèves qu'ils les énervent mais ça se devine à leur air bête (77).

D'autre part, cette enseignante crie tout le temps après les élèves même lorsqu'elle donne des explications (125). Or, l'interviewée n'aime pas les enseignants qui crient souvent (29). Lorsqu'un enseignant crie, Catherine n'aime pas ça et elle est alors, encore une fois, dans un milieu où elle n'est pas confortable (30) puisqu'elle se sent alors personnellement concernée par les cris (33). D'ailleurs, tous les élèves se sentent eux aussi punis et concernés par les cris d'un enseignant (31) ce qui fait que tous les élèves s'en mêlent (?) et que Catherine ne se sent pas bien (32).

En outre, Catherine ne sait pas ce qu'elle n'aime pas du regard de cette personne qui la regarde avec les sourcils froncés (84), qui regarde toujours les élèves d'un air sévère (87). Quoiqu'il en soit, l'interviewée sent que ce regard se pose toujours sur elle sans qu'elle ne sache pourquoi (82, 91, 93), ceci fait qu'elle se sent plus concernée, ce qu'elle n'aime pas (83) et elle ressent alors comme un grand stress dans son corps (89). L'enseignante regarde tous les élèves de ce regard sévère (82), mais peut-être pas (91). Ce regard fait naître chez l'enfant un sentiment de culpabilité infondé (85, 86, 92, 96) : elle se sent alors comme si elle était dans la peau de quelqu'un qui se fait tout le temps chicaner, comme si elle avait fait quelque chose de mal, comme si elle avait fait une grosse gaffe (85, 96), comme si elle était dans la peau d'une personne qui est tout le temps chicanée (96-B) et, en conséquence, ne se

sent pas bien (85, 92, 96-B). Lorsque cette enseignante regarde Catherine, celle-ci ne sait pas quoi faire : elle pense qu'il ne faut pas qu'elle regarde cette enseignante, elle essaie de baisser la tête, mais elle en est incapable (90) et elle s'imagine mentalement en train de crier et d'agiter les bras de gauche à droite au-dessus de sa tête (88).

L'élève raconte qu'elle n'aime pas s'approcher de cette personne parce que s'approcher de celle-ci signifie qu'elle se sentira comme si elle allait se faire crier après (99) ou chicaner (109) et puisque cette femme est très stricte, si elle s'approche d'elle, elle augmente ainsi les possibilités d'avoir une mauvaise relation avec cette enseignante (101). Ainsi, comme nous l'avons évoqué plus haut, elle se méfie de cette enseignante (106, 107), elle se met sur ses gardes auprès de cette personne pour ne pas, elle aussi, se faire chicaner pour rien (108). Pour l'élève, près de cette enseignante il y a une zone interdite (99), qu'elle essaie d'éviter (100). La zone interdite est le mauvais côté, c'est une mauvaise zone (il en existe aussi une bonne) (103). Cette zone est interdite puisque l'élève évite de lui parler : en fait elle ne lui a jamais adressé la parole (71) sauf s'il lui manque du matériel pour réaliser la tâche demandée (73, 101, 102). Or, la parole que Catherine adresse à cette enseignante ne concerne jamais les « sentiments » de l'enfant (102). D'ailleurs en cas de conflit avec un pair, elle chercherait plutôt à le régler seule (66, 73). Lorsque, par nécessité, l'élève doit s'adresser à cette enseignante, ce qu'elle n'aime pas (98), et qu'elle s'approche de celle-ci, l'élève s'en sent incapable (?) : elle ne sait plus quoi faire, elle se dit qu'elle ne doit pas la regarder, qu'elle doit parler, qu'elle doit regarder par terre et, lorsqu'elle met les pieds dans cette zone, elle chancelle (104). C'est parce qu'elle y vit toutes ces émotions qu'elle évite cette zone et qu'elle l'a nommée zone interdite (105).

Cependant, comme le sont tous les autres enseignants, l'élève sait que cette personne est tout à fait normale (111), que c'est une enseignante bien (110). Cependant, cette dernière fait partie des enseignants que les élèves rencontrent parfois qui sont incapables de gérer leur colère (112). Une colère qui ne serait pas directement reliée au comportement des élèves de la classe de Catherine (115, 119), mais plutôt d'une possible mésentente avec des collègues (114) puisque les enseignants vivent des choses bien et d'autres qui le sont moins, mais dont l'interviewée n'est pas au courant (118). En fait, l'élève pense que l'enseignante projette sa

colère sur eux parce que quelqu'un lui a fait du mal (113). Malgré tout, ce sont tout de même les élèves qui en écopent (115) par exemple, lorsque cette enseignante rapporte les comportements du groupe-classe précédent à celui de l'interviewée (79) et qu'elle prend une demi-heure du cours d'une heure pour se fâcher sur eux (80). Or, cette colère déviée ne vient pas du fait que les élèves sont plus petits (116) : l'interviewée compare cette situation à son propre vécu, après une chicane vécue à l'école, il lui arrive que son frère devienne un butoir à sa colère, cependant elle s'excuse auprès de lui ensuite (117). Malgré tout, Catherine aurait peut-être envie de vivre une relation avec cette enseignante (75), mais elle n'a pas envie d'avoir une relation avec cette personne lorsqu'elle est sévère (74) d'autant plus qu'elle l'est toujours et que ça semble empirer de jour en jour (75).

Portrait, en tant que témoin, d'une relation maître-élève qui ne va pas entre un enseignant et un élève turbulent

En classe, Catherine est témoin d'une relation maître-élève où la titulaire et un élève ont de la difficulté à s'entendre, à communiquer et à créer un lien (10). Selon Catherine, cet élève a un comportement spécial, c'est-à-dire qu'il n'est pas toujours attentif en classe et, que, au lieu d'écouter l'enseignant, il perd son temps à aiguiser son crayon ou à faire autre chose et il agace les autres élèves (7) : en somme il fait autre chose que ce que l'enseignant demande (8). Suite aux avertissements de l'enseignante (l'enseignante donne trois chances à l'élève afin qu'il se réajuste: au premier, elle laisse passer; au deuxième, elle laisse savoir que « c'est moyen » et au troisième, elle lui dit qu'il la dérange (9)) et parce que ces deux personnes ont de la difficulté à s'entendre, il arrive que cet élève recommence son comportement inadéquat juste pour embêter la classe ou l'enseignant (11) ou alors il continue de mal faire dans un but de vengeance envers des garçons de la classe (15) qui disent du mal de lui (14). Lorsque cet élève a un comportement spécial, cela dérange le bon fonctionnement de la classe, donc l'enseignant intervient (16). À la longue, ces comportements tannent l'enseignante (163) qui d'ailleurs est plus sévère avec cet élève (19), ce qui fait qu'ils ont une relation particulière (18, 159). Afin de régler les conflits entre cet élève et les garçons, les élèves utilisent le conseil de coopération, mais ça ne marche pas vraiment (17).

Ce sont les garçons qui niaient en classe

Dans le témoignage de Catherine, ce sont les garçons qui niaient en classe. Comme nous l'avons vu, ce sont eux qui agacent méchamment un élève de la classe (14); ce sont eux qui, suite à l'intervention d'une enseignante, qui leur était d'ailleurs d'abord adressée (129), n'ont pas encore « compris le message », alors que tous les autres élèves se sont calmés (131), et qui continuent de nier avec le matériel de classe (137). Catherine trouve irrespectueux le comportement de ces garçons parce que l'enseignante prend le temps de leur enseigner et eux, ne prennent pas le temps de l'écouter (132, 133). De plus, ce sont ces derniers qui font parfois perdre les pédales à un enseignant alors qu'habituellement ça va bien (142, 143) et, finalement, c'est seulement auprès d'eux qu'un tel autre enseignant se fâche puisque ce sont eux qui niaient dans son cours (122, 123).

Les amis avec qui on parle de ce qui se passe à l'école

Lors des récréations, les élèves se regroupent dans un coin (191) et discutent de ce qu'ils vivent à l'école (notamment de nos entrevues de recherche (194)), mais aussi de leurs enseignants (184) et ce, quand ça va (192) et quand ça ne va pas. Ces échanges permettent entre autres aux élèves de se vider le cœur (188) en dénonçant des gestes des enseignants, par exemple, à propos des cris de tel enseignant, du fait qu'un enseignant ne les laissait pas décider de ce qu'ils souhaitaient faire (185) et, d'autre part, de se moquer de ces derniers : ils se disent alors que cet enseignant doit être un extra-terrestre tellement il est bizarre (189) ou ils se moquent des chaussures qu'il porte (193). Peut-être est-ce à cause de ces échanges entre pairs que l'interviewée affirme qu'elle croit que tous les élèves auparavant interrogés pour cette recherche ont déjà parlé d'une enseignante en particulier (64) et qu'aucun des élèves de l'école n'aime cette enseignante (186) (la direction a d'ailleurs cette personne à l'œil (187)). En outre, l'élève apprécie parler avec ses amis, car une fois rendue à la maison, ses parents n'ont pas toujours le temps de l'écouter (190).

4.1.4 Compte rendu du témoignage de Florence

sexe : féminin

âge au moment de l'entretien : 10 ans et 9 mois

durée de l'entretien : 32 minutes

Portrait d'élève de l'interviewée

Florence est une élève qui a de bonnes relations avec ses enseignants (163) et qui respecte les règles de la classe (162) : elle n'est pas tannante, ne se chicane pas et ne se fait jamais punir (161) et, quand elle n'aime pas un enseignant, elle ne se moque pas de cette personne (88).

Comment l'enseignant *est* et la matière enseignée

Un enseignant qui n'est jamais de bonne humeur (45), qui donne l'impression de se lever toujours de mauvais pied (46) n'est pas *l'fun* pour l'élève, n'est pas agréable (47, 61, 62). Dans un tel cas, la façon dont l'enseignant *est* fait que cette personne n'est pas quelqu'un avec qui c'est agréable d'être (60), ce qui peut, par le fait même, rendre une matière enseignée pas agréable (50). Florence adorait une matière (parce qu'elle y réussit bien (48)), mais ce cours est maintenant devenu comme une pénitence pour les élèves (49).

La parole de l'enseignant, l'apprentissage et le faire

Les élèves savent que les enseignants doivent parler en début de cours pour leur expliquer ce qu'ils ont à faire (107, 112), cependant Florence n'aime pas que ses enseignants parlent trop longtemps, car ceci frustre les élèves puisque ces derniers sont venus au cours pour apprendre, pour faire des choses, pas pour écouter l'enseignant (109). Effectivement, l'élève est à l'école pour apprendre, pas pour écouter (111). Cet exemple d'une parole trop longue se situe dans un cours de spécialité qui dure soixante minutes, alors si un enseignant y parle pendant quarante-cinq minutes (112) et que les élèves doivent ranger dix minutes avant la fin du cours (113), cela laisse cinq minutes aux élèves (114). Or, les élèves ont hâte de

faire quelque chose surtout que cette période passe rapidement (118), d'ailleurs Florence apprend mieux en faisant qu'en écoutant (116). En outre, les élèves écoutent leur titulaire toute la journée donc les enseignants de spécialité ne devraient pas trop parler (110). L'interviewée dit qu'elle n'aime pas une enseignante qui, tel que décrit, parle trop, mais ensuite elle se réajuste, ce n'est pas qu'elle ne l'aime pas, c'est plutôt que celle-ci parle tout le cours et les élèves n'y apprennent presque rien (2). Florence propose d'elle-même une alternative à cette situation: que l'enseignant donne des explications en même temps que les élèves font les exercices (117).

D'autre part, la parole de cette enseignante se fait attendre à d'autres occasions : au dernier cours, les élèves n'ont rien fait parce qu'ils attendaient que cette dernière leur annonce le début du cours (44) pendant que celle-ci, de son côté, attendaient que les élèves cessent de parler (42). Ceci a eu pour résultat que le cours a débuté trente minutes en retard et, le temps que l'enseignant explique, les élèves n'ont pas eu le temps de travailler (43). Ce qui lui fait dire que finalement, l'enseignante a parlé tout le cours et que les élèves n'ont rien fait (41).

La parole trop longue de l'enseignant et l'élève¹¹

À cause de cette parole trop longue de l'enseignant, il arrive que les élèves se fâchent (89). L'interviewée est alors fâchée et, dans un discours intérieur, elle s'adresse à l'enseignant « Tu vas-tu bientôt finir ? » (104). Les élèves ne se fâchent pas en classe, mais se demandent quand l'enseignant cessera de parler (90), ainsi ils parlent à l'enseignant, mais sans lui parler pour vrai : ils lui parlent, mais ils ne lui parlent pas en même temps (91) (ça arrive souvent avec un enseignant en particulier (92)). Cette colère est quelque chose qui passe (103) et elle est vécue jusqu'à ce que l'enseignante arrête de parler, mais quand elle parle longtemps, c'est long, surtout à la fin (106) d'autant plus que cette dernière réexplique ce que les élèves savent déjà (119), fait parfois autre chose (?) (115) et commence à expliquer

¹¹ Pour un extrait du témoignage de Florence présentant l'enfant dans une situation d'enseignement inadéquat, voir appendice C.5 p. 163.

d'autres choses (ce qui enclenche une réaction chez les élèves puisque ces derniers commencent comme (?)) (108).

L'enseignement « bizarre » et les élèves

Le jugement que porte l'élève sur le comportement d'un enseignant dépend de ce qu'il fait (69) et parfois, l'interviewée trouve que c'est bizarre (70). D'ailleurs, une de ses enseignantes n'est comme pas normale, mais pas qu'elle est bizarre, mais parfois elle fait des choses qui ne sont pas normales (97), c'est-à-dire qu'elle parle beaucoup ou propose des activités qui ne sont pas les meilleures activités (98). En effet, cet enseignant propose aux élèves des activités pour les plus petits (51) : les élèves exploitent les mêmes techniques qu'alors qu'ils étaient en troisième, deuxième ou même première année (52); l'enseignante choisit des projets qui sont *l'fun*, mais pas pour le bon âge, pour le bon cycle (53) et elle leur enseigne des choses évidentes (56) ou alors elle tient à enseigner des choses que les élèves connaissent déjà (120). Finalement, cet enseignant ne leur fait pas faire de bonnes activités (63).

Par ailleurs, on dirait que cette enseignante ne veut pas que les élèves apprennent, mais en fait, elle veut qu'ils apprennent, cependant il faut que les élèves le fassent seuls, car elle ne veut pas les aider (64). Ainsi, si les élèves n'ont pas compris et lèvent la main pour lui poser une question, elle ne vient pas à eux et leur dit de s'arranger seuls (65). De plus, puisque l'enseignante ne veut pas que les élèves parlent entre eux, ces derniers ne peuvent requérir de l'aide auprès d'un pair (65-B).

Lorsqu'un enseignement est inapproprié, les élèves regardent l'enseignant et pensent en eux-mêmes : « Boouuh ! C'est *plate* ! » et le manifestent aux autres élèves par un poing fermé, à l'exception du pouce qui est renversé (98-B), que ce n'est pas agréable et alors ils niaient (57). Il y a des élèves qui se moquent vraiment des enseignants (84). Les élèves de la classe de Florence se moquent d'une enseignante en particulier (85), car ils ne l'aiment pas (87, 100) alors qu'avec les autres enseignants ils sont corrects (101). En effet, ça arrive

souvent que, lorsque cette enseignante a le dos tourné, afin de la niaiser (99), des élèves la traitent de « poisson »; ils signifient aux autres élèves à l'aide de gestes silencieux que cette personne est dérangée (86), qu'elle parle trop (96) ou que son cours est *plate* (99); en somme ils font plein d'affaires bizarres alors que l'enseignante ne le sait pas (86). Ces élèves niaisent cet enseignant car ils ne l'aiment pas vraiment, mais en fait l'interviewée ne sait pas pourquoi ces derniers agissent ainsi (102) puisque, contrairement à ces élèves, Florence, qui pourtant n'aime pas cet enseignant, ne se moque pas de cette personne (88). Au travers de ces idées, Florence en présente que ne nous n'avons pu déchiffrer : cette enseignante sait que les élèves n'adorent pas (son cours ? ce qu'elle fait ? (?)), mais ceci ne la dérange pas qu'ils le fassent ou ne le fassent pas (?) (93); ce n'est pas le bien-être des élèves dans la classe qui ne dérange pas cette enseignante, c'est plutôt comment elle est qui ne la dérange pas (?) (94) puis, cette personne souhaite apprendre (sic : enseigner ?), mais il arrive que ça ne marche pas (?) (95).

L'enseignement inapproprié et l'interviewée

Lorsqu'un enseignant « pogne les nerfs » et se fâche vite, c'est-à-dire qu'il ne laisse pas de chances aux élèves (79) ou qu'il chicane plusieurs élèves et pour plusieurs raisons (77) (ce que l'élève n'aime pas (80)), il arrive qu'elle en parle avec sa mère (ou ses parents) (27, 54, 55), écrive des lettres ou en parle à ses ami(e)s à la récréation (76), ce qui lui fait du bien (78). Florence écrit lorsqu'un enseignant fait quelque chose que les élèves n'aiment pas (72), mais pas à chaque fois : elle ressent le besoin d'écrire quand l'enseignant fait quelque chose de vraiment déplacé (75), ce qui n'arrive pas souvent, peut-être une fois par mois (74). Florence écrit ces lettres parce que ça la défoule (71). Ces dernières n'ont ensuite aucun lecteur (23) (elle avait planifié en envoyer une à la *Maison des enfants*¹², mais elle ne l'a pas terminée (22)). Suite à une question de l'interviewer, l'élève croit qu'il aurait été possible de donner une de ses lettres à un enseignant, mais elle ne l'a pas fait (30).

¹² La Maison des enfants est un organisme ayant une boîte postale dans les écoles et recevant des lettres d'élèves auxquelles des bénévoles répondent personnellement par la suite.

À d'autres occasions, lorsqu'un enseignant fait quelque chose que Florence n'aime pas, il faut qu'elle fasse autre chose et ensuite ça arrête ou plutôt ça n'arrête pas, mais elle n'y pense comme plus (73). Ainsi, elle ne le manifeste pas, ne le dit pas à l'enseignant (29), elle retourne plutôt se rasseoir et puis elle l'oublie et « va quelque part » (28). Or, à un autre moment de l'entrevue Florence présente quelque chose qui nous semble associé à cette idée, mais ce n'est pas clair : quand les élèves sont fâchés (en classe), ils ne peuvent pas vraiment, non pas qu'ils ne peuvent pas vraiment, mais ça ne dure pas longtemps (?) (105).

Lorsque c'est le comportement de la titulaire qui déplaît à l'interviewée, celle-ci peut utiliser un conseil de coopération instauré en classe afin d'en parler (166). Florence a d'ailleurs déjà utilisé cette instance pour que sa titulaire cesse de donner les notes des élèves à voix haute, ce qui faisait en sorte que les élèves ayant les moins bonnes notes faisaient rire d'eux (167). Suite à ceci, les élèves ont voté, car dans ce conseil ce n'est pas l'enseignant qui décide (168) et la majorité des élèves étaient en faveur de la proposition de Florence qui souhaitait que les notes soient confidentielles (167-B, 169).

Quand ça ne va pas bien, la direction

Ça ne va pas souvent bien avec une enseignante de Florence (66) et lorsque tous les élèves niaient, l'enseignant appelle la direction pour qu'elle vienne en classe (58) : la directrice regarde alors les élèves, tous les élèves arrêtent et la directrice repart (59). La directrice a par ailleurs déjà parlé avec cette enseignante : lors des deux cours qui ont suivi cette conversation, l'enseignante avait changé, elle était correcte (c'est-à-dire qu'elle ne parlait pas tout le cours et ne criait pas (68)), mais ceci n'a pas duré et elle est ensuite redevenue comme en début d'année (67).

L'enseignement *l'fun* et l'enseignement correct

Un enseignant *l'fun*, c'est un enseignant qui enseigne bien et qui fait travailler les élèves en jouant, mais pas tout à fait en jouant, mais en équipe (4). Florence se sent bien

lorsqu'elle travaille ainsi (8) et elle y apprend bien (7). L'interviewée travaille en équipe avec une de ses enseignants (5), alors qu'avec sa titulaire, c'est seulement en ateliers (6).

Un enseignant « correct » est une personne qui aide les élèves, leur donne des explications, mais pas longtemps (122) et avec lequel un élève peut avoir plus d'affinités qu'avec un autre enseignant (123). En général, les enseignants sont corrects avec l'interviewée, ils sont bien (121). Cependant, les relations maître-élève(s) se vivent différemment (37) et ceci principalement parce que les enseignants n'ont pas la même attitude (38). En effet, les enseignants sont différents (39), certains sont *l'fun* (3) alors que Florence aimerait changer « quelques choses » chez d'autres (164).

Donner des noms aux élèves

La présente titulaire de Florence est aimée, mais elle n'est pas sa préférée (1), car elle « donne des noms » aux élèves (13), dont à elle (19). Il est arrivé que l'interviewée soit allée au bureau de celle-ci pour lui demander quelque chose, l'enseignante lui a répondu d'aller s'asseoir et l'a traitée de « boss de bécausses » (elle donne souvent ce sobriquet à des élèves (14)), ce que l'enfant n'a pas aimé et l'élève est ensuite retournée à sa place (21). De plus, cette enseignante a déjà traité Florence de « senteuse », ce qu'elle n'a également pas aimé (15). L'enseignante trouve drôle de donner des noms aux élèves (17), mais Florence ne sait pas si elle est la seule à ne pas aimer ce comportement (16, 20) puis elle spécifie : beaucoup d'élèves aiment ça, mais pas elle (18); il y en a qui aiment ça, que ça ne dérange pas (26). Les ami(e)s de Florence sont au courant qu'elle n'aime pas ça (24) et, tout comme elle, ces derniers n'aiment pas ce comportement (25). Or, environ la moitié des élèves aiment beaucoup cette enseignante et s'entendent très bien avec elle (9). En fait, elle est correcte, mais Florence aimerait qu'elle arrête de leur donner des noms (165).

La sévérité et les chances

Pour Florence, être sévère (31) signifie chicaner les élèves trop vite (32), c'est-à-dire que lorsqu'il arrive quelque chose, l'enseignant réagit tout de suite et si un élève proteste, il

se fait chicaner et envoyer chez la directrice (33). « Chicaner trop vite » ou « ne pas laisser de chances », ne pas être patient (40), c'est aussi quand l'enseignant n'attend pas de voir si l'élève modifie son comportement (34, 83), s'il peut régler ça seul (81) : par exemple lors d'une chicane entre pairs, l'enseignant n'attend pas en se disant que la situation va peut-être s'améliorer, mais il chicane tout de suite les élèves (35, 81) et leur dit qu'ils ne doivent plus être amis au lieu de leur proposer de se réconcilier (82). Par ailleurs, parfois les enseignants chicanent les élèves en criant si fort qu'on peut entendre ces cris d'autres locaux de classe (36).

Une bonne relation maître-élève et l'extrascolaire caché aux pairs

Florence a beaucoup aimé sa titulaire de l'année passée (10) parce que celle-ci était gentille, elle aidait les élèves et aimait les aider (11). En effet, elle était patiente, elle respectait le rythme d'un élève lorsque ce dernier lui demandait d'attendre et elle était généreuse (12). Florence s'entendait très bien avec cette titulaire (125) avec qui elle avait des affinités (124). Elles ont d'ailleurs déjà mangé ensemble (126) à deux occasions : une première fois parce que l'interviewée et d'autres élèves avaient gagné un concours et que la récompense était de dîner avec l'enseignante (134) et une autre fois parce que Florence ne pouvait être présente au dîner de fin d'année, alors l'enseignante lui avait suggéré de dîner avec elle à un autre moment (135).

Pour Florence, cette enseignante et elle s'entendaient très bien puisque l'enseignante est déjà allée chez l'élève et que l'élève est déjà allée chez l'enseignante (127). En effet, l'élève était allée chez cette enseignante à l'occasion de l'anniversaire de la fille de celle-ci (elle n'était pas amie avec la fillette de deux ans, mais la connaissait (130)). L'enseignante avait alors invité les élèves de sa classe à cet anniversaire puisque ces derniers connaissaient son enfant. Quelques élèves avaient manifesté de l'intérêt, mais Florence a été la seule à en reparler à sa titulaire, alors celle-ci l'y a invitée (136). Entre autres, à cause de cet événement, l'interviewée vivait une relation particulière avec cette enseignante, une relation qui était seulement vécue avec elle (128, 129). D'ailleurs, les autres élèves ne connaissaient pas la nature de cette relation (131) : ce n'était pas un secret (132), mais personne ne savait

que Florence était allée à cet anniversaire (137). En fait, quelques élèves le savaient, mais ça ne les dérangeait pas (138). La présence de l'élève chez son enseignante était tue, elle souhaitait qu'elle ne soit pas connue (143) (contrairement aux fois où elles ont mangé ensemble où les autres élèves étaient au courant (133)) parce que sinon il y aurait eu des élèves qui se seraient moqué de Florence (139) en lui disant qu'elle est une chouchou, ce que l'élève n'aime pas (140). En effet, être ami avec un enseignant peut faire en sorte que les élèves se moquent d'un enfant (141), mais Florence spécifie qu'elle n'était pas amie avec son enseignante, mais elles s'entendaient bien ensemble tout simplement (129, 142).

Les chouchous et les massages

Dans les classes, il y a des chouchous (144). Pendant que les élèves travaillent, les chouchous peuvent faire plusieurs choses (146) et c'est à eux que les enseignants demandent toujours de leur rendre service (147), ce qui rend d'autres élèves jaloux puisque eux aussi aimeraient rendre service (149) (mais pas l'interviewée (148)). Les chouchous de la titulaire sont toujours avec elle et ils lui font tout le temps des massages (145). Ces massages sont des massages des épaules et des mains : un élève masse l'épaule de l'enseignant et l'autre, les mains (150). Les massages ne se font pas pendant le temps de classe (151), cela se produit par exemple avant les récréations (152, 153). Ceci a débuté lorsque d'anciens élèves de la titulaire sont venus la voir et lui ont fait des massages, un comportement que quelques élèves de cette année ont eux aussi ensuite adopté (157). Les élèves massent l'enseignante quand ils essaient de la convaincre de les laisser rester en classe pendant la récréation (154) ou pour lui demander quelque chose, ainsi, ça fait plus « relax » (159). Cependant, parfois ça ne fonctionne pas, en fait quelques élèves le font seulement pour le plaisir (160). De son côté, l'enseignant ne fait jamais de massage aux élèves (158). Florence croit que la relation maître-élève entre l'enseignant et ces élèves est peut-être meilleure (155), mais ça ne la dérange pas que des élèves fassent des massages à un enseignant (156).

4.1.5 Compte rendu du témoignage de Jacob¹³

sexe : masculin

âge au moment de l'entretien : 10 ans et 8 mois

durée de l'entretien : 72 minutes

particularités : deux titulaires (une du lundi à jeudi et l'autre, le vendredi), classe multi niveaux 5^e et 6^e année

L'utilité et l'importance de l'école : l'élève s'y prépare pour l'avenir

Jacob n'aime pas vraiment l'école, car parfois c'est *plate*, mais c'est bien d'aller à l'école (172). Effectivement, si les enfants veulent avoir une vie plus tard (136), c'est-à-dire ne pas être dans la rue comme des personnes que l'interviewé voit parfois (137), il faut vraiment qu'ils aillent à l'école longtemps (un peu comme les enseignants ou l'interviewer (138)). Or, Jacob aimerait devenir acteur donc ça ne lui sert presque à rien de venir à l'école (169), cependant c'est bien d'apprendre parce que ça peut servir plus tard : dans le cas de l'élève ses connaissances (en histoire) pourront lui servir lors de répliques dans une scène (170) puisque si c'est dans l'Histoire, il l'aura appris à l'école (171). D'autre part, l'élève souhaite se rendre au cégep et peut-être l'université si c'est possible : en fait cela dépendra de ce qu'il veut faire dans la vie (139) puisque c'est important de pouvoir faire les choses qui nous tentent (140).

L'importance de s'amuser en classe

Jacob trouve que les enseignants s'attendent à ce que les élèves forment une classe parfaite (154) (une classe qu'il nomme aussi normale) où tout le monde est à son affaire : les élèves ne parlent pas, ils écoutent au tableau, tous écrivent et quand l'enseignant parle presque tous les élèves lèvent la main (153), en somme une classe où les élèves ne niaient jamais (190, 192). Or, pour l'interviewé, ça ne se peut pas qu'un enfant ne soit pas excité

¹³ Dans ce témoignage, l'interviewé donne des exemples de relation maître-élève(s) à partir de ce qu'il vit avec son éducatrice au service de garde. Nous incluons ces données à notre compte rendu puisqu'elles présentent des aspects de la relation adulte-enfant en milieu scolaire lorsque, tout comme cela arrive avec les enseignants, des objectifs pédagogiques n'y sont pas directement reliés, en d'autres mots lorsque la relation n'a pas lieu dans le processus enseignement/apprentissage.

(14, 191) puisque Jacob croit que pour un enfant de son âge, c'est habituel de niaiser, c'est un peu dans sa nature à cet âge (192-B), ce qui fait que les élèves sont parfois tannés que les enseignants les reprennent tout le temps (3). L'interviewé croit que c'est maintenant, alors qu'il est enfant, qu'il peut niaiser, car une fois adulte il sera trop tard (193). En effet, il y a des moments où on peut niaiser et d'autres que non (194).

Ce que fait l'élève quand il niaise et ce qui se passe lorsqu'il se fait attraper¹⁴

Parce que l'école représente presque toute la journée de l'enfant, il faut que les élèves y rient, qu'ils s'y amusent sinon ils s'ennuieraient toute la journée (185). En effet, si l'école n'était qu'une énumération de tâches à faire, si l'élève n'y faisait que ce qu'il a à faire, ce serait *plate* et il n'y aurait pas de but d'aller à l'école (184). En conséquence, Jacob est un peu tannant en classe (113) : il lance des bouts de papiers ou une gomme à mâcher à un autre élève (141), fait des blagues avec un ami (147) ou parle à ses voisins (66, 114) (en demandant par exemple une paire de ciseaux à une amie, laquelle peut lui répondre, par exemple, d'arrêter de parler et d'écouter l'enseignant, mais cette dernière n'est pas comme ça, elle est vraiment gentille (115)). En effet, ça vaut la peine de niaiser en classe (148) parce que parfois c'est vraiment drôle (146). Les élèves niaient plus au service de garde (142) et, en classe, les enfants niaient surtout quand l'enseignant est de dos (157), car les élèves peuvent bouger et rire en classe surtout à ce moment (156). D'ailleurs, le but ultime de niaiser pour les élèves est de ne pas se faire attraper (158, 159). Quand l'enseignant n'attrape pas les élèves, ils se disent « Oh, *nice* ! » et ainsi ils peuvent recommencer, mais c'est certain qu'ils se feront attraper à un moment ou l'autre (160).

Lorsqu'il se fait prendre par une de ses titulaires, Jacob change alors de catégorie au système d'émulation (59). Ainsi, quand l'interviewé niaise vraiment beaucoup, il n'a pas sa période libre le vendredi après-midi (143) (les élèves qui n'ont pas cette récompense passent alors la période à faire de la copie (88)) ou il est en retenue (212). Lorsque l'élève n'a pas sa

¹⁴ Pour un extrait du témoignage de Jacob traitant notamment du « niaisage », voir appendice C.6, p. 167.

période libre, il se dit que c'est *plate*, mais que c'est un peu de sa faute s'il n'a pas eu une très belle journée (58, 60). Par contre, il arrive que, alors qu'il a juste fait une petite niaiserie, l'élève soit puni d'une copie à faire signer par l'enseignante qui la lui a donnée, la mère de l'élève, la directrice et l'interviewé même (261). En recevant une telle copie, Jacob se prend la tête à deux mains et se demande ce qu'il va faire (262).

L'élève niaise en classe pour se désennuyer et ne pas rester à rien faire, mais il sait que parfois il doit écouter

Lorsque Jacob est moins intéressé par ce qui se passe en classe ou lorsqu'il ne comprend rien, car son enseignante enseigne aux 6^e année (l'interviewé est en cinquième année, mais rappelons-le, dans une classe dite combinée 5^e-6^e) (162), il cherche plus à niaiser (161), à faire des niaiseries parce qu'il ne veut pas s'ennuyer (164), c'est-à-dire rester assis sans bouger et ne rien comprendre étant donné que ce dont l'enseignant parle passe par une oreille et sort par l'autre (165). Alors, il taquine son ami et ils jouent ensemble (166). Or, parfois quand c'est vraiment important, par exemple si ça concerne un examen ou l'explication d'une technique à réaliser, l'élève écoute son enseignant puisque ça va l'aider, il n'a comme pas le choix (167, 240). D'ailleurs, un de ses enseignants est gentil, il s'entend bien avec lui (245) sauf que des fois, quand il faut écouter, il faut écouter (239).

Pour l'interviewé, ça vaut la peine de niaiser puisque c'est vraiment drôle, mais, parfois, il faut qu'il arrête : en effet, ses enseignants lui disent que c'est bien qu'il niaise, qu'eux aussi ont déjà été enfants, qu'eux aussi ont déjà niaisé, mais qu'il faut qu'il sache s'arrêter (149), c'est-à-dire ne pas continuer lorsque l'enseignant a le dos tourné (150). Jacob est d'accord avec ceci, d'ailleurs les enseignants ne sont pas payés pour lui dire d'arrêter (151). Puis, il poursuit avec une idée voisine, mais que nous saisissons mal : si l'élève travaillait et que tout était bien, c'est comme si un enseignant était payé pour apprendre aux élèves (?) (152).

Un vendredi, alors qu'il était en copie, Jacob a niaisé avec une enseignante (avec qui par ailleurs il s'entend bien puisqu'elle le taquine (90)) et celle-ci l'a laissé partir au lieu de le garder en retenue. Jacob a trouvé ce geste vraiment gentil et lui a offert une palette de

chocolat parce qu'il se sentait coupable (92, 92-B). À l'exception de ceci, l'interviewé offre des présents à ses enseignants uniquement lors des fêtes comme la Saint-Valentin, Noël ou à l'anniversaire des enseignants (93).

L'influence de la mère

D'ailleurs, la semaine où a lieu l'entrevue, les relations maître-élève(s) de Jacob se passaient très bien parce que la mère de l'élève lui avait promis une surprise et qu'il faisait de gros efforts pour l'avoir (20). L'enfant se disait alors qu'il fallait vraiment qu'il soit à son affaire, donc qu'il se comporte bien (144) si bien que si un élève l'interpellait en classe, Jacob lui répondrait : « Non, écoute au tableau. » (145). De plus, quand sa mère lui dit qu'il doit s'améliorer dans une matière où il a tout le temps des « E », Jacob se dit en lui-même qu'il faut vraiment qu'il s'améliore donc il aura plus tendance à écouter que de niaiser (186).

Niaiser en classe vs niaiser l'enseignant

Jacob fait une distinction entre niaiser et niaiser un enseignant. Il niaise un enseignant quand, par exemple, il se cache sous une table et fait des grimaces ou des oreilles de lapin à l'enseignant lorsque celui-ci a le dos tourné (133). Afin de niaiser un enseignant, des élèves peuvent que répondre « non », ils ne feront pas la tâche demandée (134) ou alors il arrive que, collectivement, parce qu'ils n'aiment pas un enseignant, les élèves fassent le contraire de ce qui leur est demandé. Par exemple, si l'enseignant leur demande de ne pas faire de bruit avec les bancs, ils les claquent (78-B), mais parfois ils se retiennent aussi (79). Or, en classe, il y a des élèves turbulents (5) et qui n'aiment pas l'école en tant que telle (135).

Les relations maître-élève : d'abord une rencontre entre humains, un apprivoisement de l'enseignant par l'enfant où son comportement d'élève entre en jeu

Ça se passe plutôt bien entre Jacob et ses enseignants (1) (très bien avec ses titulaires (19)) et, en général, il s'entend bien avec les enseignants (132, 226, 246), mais parfois les élèves n'aiment pas les habitudes de ces derniers (2). La relation maître-élève(s) est d'abord

une relation entre humains (276) puisque tous des humains dans le fond (il n'y a pas d'animaux dans la classe (277)) conséquemment il faut avoir de bonnes manières (282).

La relation maître-élève(s) est un peu comme un apprivoisement (278) où c'est l'enfant qui fait les premiers pas et non le contraire (285, 286, 287). Lors d'une première rencontre avec un enseignant, l'élève croit qu'il faut prendre le temps : serrer la main de l'autre et le saluer puis, lorsque l'élève croit que cette personne le connaît bien, qu'elle le respecte un peu, l'élève peut lui poser une question (275). Donc, lorsque Jacob rencontre un nouvel enseignant, un suppléant par exemple, plutôt que de lui demander quand le cours commencera (ce qui est *poche* et ne donne pas le goût de se revoir après (274)), il prend le temps de se présenter à cette personne et apprend son nom (281) puisque c'est comme ça que ça commence (273). En effet, la relation maître-élève(s) est tel un apprivoisement : on ne doit pas arriver, donner une arachide et obliger l'autre à la manger (279), on doit plutôt déposer l'arachide puis s'éloigner puis recommencer en s'éloignant de moins en moins et, à la fin, l'animal prendra l'arachide dans tes mains (280).

Les relations maître-élève(s) sont différentes entre les enseignants et les élèves qui niaient *versus* ceux qui ne niaient pas : un élève qui est tout le temps à son affaire, qui a tout le temps de bonnes notes sera préféré par l'enseignant (d'ailleurs, parfois les titulaires de Jacob parlent avec une élève qui a de très bonnes notes (74)) comparativement à celui qui lui fait des grimaces ou des oreilles de lapin lorsqu'il a le dos tourné (73). Par ailleurs, les élèves qui niaient les enseignants ne vont pas rester dans leur coin, mais ils vont « s'abstenir » du groupe. Cette idée est illustrée par l'exemple d'un élève qui est au centre de la classe avec les autres et ne participe pas, a les bras croisés et lève les yeux au ciel (76). Or, l'attitude de cet élève ne rapproche pas ses liens avec les enseignants (75). L'interviewé ne sait pas pourquoi cet élève n'a pas le goût de participer à la vie de groupe, cependant il pose comme hypothèse que l'enseignant lui a peut-être donné une conséquence et que ce dernier se dit alors en lui-même que l'enseignante l'énerve et qu'il n'a pas le goût d'y parler (77). D'ailleurs, s'il y a un nouvel enseignant en classe cet élève l'observera mais il n'ira pas lui parler (283).

L'amitié possible entre enseignant et élève¹⁵

Il ne suffit pas à l'élève d'aller voir l'enseignant et de lui poser une question pour que ces deux personnes deviennent immédiatement amis : il faut vraiment parler à la personne, observer comment elle vit et ce qu'elle aime (272). En effet, enseignant et élève peuvent être amis (117), mais ça dépend de la personne qu'est l'enseignant (118) : si cette personne n'aime pas avoir des amis et est indépendante, les élèves ne peuvent pas vraiment y faire grand-chose, si elle aime rester dans son coin, elle y reste (119). Or, la plupart des élèves et des enseignants sont amis, s'entendent bien (122).

Pour Jacob, c'est important d'avoir des amis (125) (de ne pas vraiment avoir d'ennemis sauf des personnes qu'il n'aime pas vraiment, mais ce n'est pas la même affaire (124)) puisque ça peut servir notamment parce que, plus tard, si l'interviewé se cherche une voiture, il pourra appeler un ami garagiste (128) ou alors s'il niaise beaucoup en classe et qu'il n'est pas ami avec un enseignant, ce dernier pourrait peut-être lui ajouter des leçons ou des devoirs (123). Or, l'interviewé est plutôt ami avec les enseignants de 5^e et 6^e année et ceux qui gravitent autour de lui (131), c'est-à-dire presque tous les enseignants (129) sauf ceux qu'il ne connaît pas parce qu'ils ont leur classe au bout du couloir (130).

Manifestations d'une bonne relation maître-élève(s)

L'amitié vécue entre enseignant et élève est de type « connaissance » (126). Voici des manifestations, puisées en cours d'entrevue, de bonnes relations maître-élève : l'élève a trouvé drôle qu'à l'heure du dîner, suite à une blague de l'enfant, une enseignante et une de ses titulaires ont feint une dispute afin de le garder dans leur classe, car elles le voulaient en garde partagée (57); à toutes les fois qu'une enseignante croise l'interviewé, dès qu'elle le voit, elle le salue de son prénom et il lui rend la pareille, ce qu'il trouve drôle (91); l'éducatrice du service de garde a parfois la visite d'anciens élèves, maintenant rendus au secondaire, qui viennent la voir et elle leur demande s'ils vont bien et ils lui parlent (127) et,

¹⁵ Pour un extrait du témoignage de Jacob à ce sujet, voir appendice C.6, p. 167.

pour terminer, Jacob interpelle un enseignant par un « Hé ! » suivi du prénom de l'enseignant et ce dernier lui répond également par son prénom, ils sont vraiment très amis (236). Enseignants et élèves peuvent être amis, mais l'interviewé serait étonné que ça aille jusqu'à amoureux (121).

Il arrive à Jacob de croiser un de ses enseignants en dehors du contexte scolaire puisque ce dernier est le voisin d'un de ses amis : ils se parlent à chaque fois qu'ils se voient, c'est *l'fun* (260) et ils parlent un peu (238), à propos du prochain cours (258). L'interviewé trouve *cool* et drôle de parler avec cet enseignant, cependant ils ne discutent pas longtemps parce que l'enseignant est souvent pressé, car il est père d'un enfant de deux mois (259). Jacob et cet enseignant s'entendent très bien (235) et ce dernier est vraiment gentil avec l'élève (237).

L'air des enseignants, cette personne on l'aime ou on ne l'aime pas

Jacob aime ou n'aime pas ses enseignants (187) et d'ailleurs, ça se voit tout de suite (200): il savait qu'il s'entendrait bien avec une enseignante qui arbore un large sourire et qui est vraiment gentille (202) et, à l'opposé, quand l'enseignant a l'air frustré et que l'élève devine dans ce visage qu'il ne sourit jamais, l'enfant se dit qu'il ne l'aime pas (201), qu'il ne s'entendrait pas avec cette personne (265), d'ailleurs Jacob n'aime pas cet enseignant (78, 264). De plus, l'interviewé, puisqu'il voit moins souvent un enseignant, dit que ça va avec cette personne, qu'elle est gentille, mais pas plus que ça (227) or il ne connaît pas assez cette dernière pour affirmer qu'elle est plus *l'fun* que d'autres enseignants qu'il côtoie souvent (228).

Les blagues des enseignants : leur importance (mais elles doivent ensuite laisser place au travail)

Jacob, puisqu'il est enfant, préfère un enseignant qui fait des blagues et rit tout le temps (23). D'ailleurs, un enseignant qui fait souvent des blagues est drôle et c'est *l'fun* (21, 248), il s'entend bien avec les enseignants qui font des blagues (87) et, parfois, un enseignant

est gentil et fait des blagues, ce qui fait que c'est drôle d'être avec cette personne (229). En outre, avec une de ses enseignantes, c'est moyen, mais c'est bien car elle fait des blagues drôles et farfelues (263). En effet, lorsqu'un enseignant fait plein de blagues, c'est très drôle ce qui fait en sorte que l'élève a hâte au prochain cours puisque c'est *cool* de pouvoir faire des blagues (189) et, à l'opposé, si l'enseignant ne fait jamais de blague, c'est *plate* et ainsi l'élève n'a pas hâte au prochain cours (188). Malgré l'importance que semblent avoir les blagues, Jacob affirme que si l'enseignant n'aime pas rire, il doit aimer autre chose, c'est tout (272-B).

Les enseignants connaissent plein de blagues sur la matière qu'ils enseignent et Jacob aime que, pendant que les élèves étudient, les enseignants disent une blague (54). Une enseignante fait des blagues quand elle donne ses explications (ce qui est drôle), les élèves rient puis ils continuent et elle fait d'autres blagues, c'est drôle (216). Toutefois, l'enseignant qui fait des blagues doit, quand la blague est finie, signifier aux élèves d'arrêter, de passer à autre chose, c'est-à-dire de continuer ce qu'ils avaient à faire (199) (ce qu'une titulaire qui enseigne depuis longtemps sait (108)) : les élèves rient alors un peu, arrêtent et continuent ce qu'ils avaient à faire et c'est bien comme ça (198). En effet, l'enseignant doit savoir rire, mais il faut qu'il sache s'arrêter en même temps (252). D'autre part, la parole de l'enseignant semble tout aussi distrayante pour Jacob lorsqu'il est question, par exemple, de l'équipe du club de hockey des Canadiens (249).

L'enseignement « interactif » la présentation de la matière et les jeux : la rencontre entre l'enseignant, l'élève(s) et la tâche

Lorsqu'un enseignant enseigne ça peut être *plate*, moyen ou *cool* (181). Or, la façon d'enseigner, par exemple en faisant des jeux vraiment drôles, peut rendre une matière que l'élève n'aime pas en enseignement moyen sur le bord d'être *cool* (182). À ce sujet, Jacob préfère lorsque l'enseignement est interactif (53) puisque ainsi les élèves peuvent apprendre en même temps que s'amuser, et qu'apprendre en s'amusant c'est bien (46). D'ailleurs, ce que l'élève aime, c'est apprendre en même temps que jouer (183) plutôt que de rester assis et apprendre et écrire (35), situation mimée par l'interviewé qui courbe le dos et les épaules puis fait semblant d'écrire et lève les yeux au ciel (36) puisque apprendre ainsi, c'est *plate* (37).

Le concept « interactif » contient plusieurs idées, par exemple : un enseignant se lève et demande aux élèves de trouver des choses (175) (ce qui est drôle et aimé par l'interviewé, d'ailleurs il aime la matière enseignée de cette façon (174)) ainsi les élèves participent beaucoup et quand l'enseignant ne les nomme pas pour donner leur réponse, ils sont déçus (176); un enseignant demande aux élèves s'ils souhaitent jouer avec lui à un jeu avant que la cloche sonne (43); l'enseignant bouge et fait des trucs (52) ou bien, tout en se servant du tableau, il mime quelque chose en lien avec l'explication qu'il donne (44, 45) puisque lorsqu'un enseignant bouge ou fait des trucs, c'est aussi interactif (52). Selon Jacob, l'interactivité concerne également l'aménagement des tâches à réaliser puisque, dans cette relation maître-élève(s) qualifiée de « donnant-donnant » par l'interviewé, si l'enseignant présente quelque chose qui plaît beaucoup aux élèves, ces derniers accepteront ensuite de faire quelque chose qu'ils n'aiment pas vraiment faire (47, 48). D'autre part « donnant-donnant » entre adulte et enfants fait également référence à quand les enseignants récompensent les élèves de leurs efforts (49).

Par ailleurs, c'est quand un enseignant « enseigne drôle » que Jacob se sent le mieux en classe (33). Puisque l'interviewé aime bouger et rire, il aime qu'un enseignant fasse des blagues et des jeux avec les élèves (155), en voici des exemples : emprunter le nom d'un élève et l'intégrer dans une tâche à réaliser (l'élève trouve ça drôle et il s'amuse beaucoup avec l'enseignant qui agit de la sorte) (89) et, lors d'une lecture commune, au lieu de désigner des élèves en les nommant, un enseignant leur touche la tête (34). Une de ses enseignantes est gentille parce qu'elle est portée à faire des jeux (16), elle en fait beaucoup en classe avec les élèves (203) quand il reste du temps (ce qui est plus *l'fun* que de juste parler (51)), elle leur donne des bonbons quand ils font bien ça, ce que Jacob trouve drôle et alors les élèves s'amuse beaucoup (50). En effet avec elle, c'est drôle (214).

Le rapport aux savoirs : selon les goûts et les attitudes des élèves

L'enseignement *plate* ou *l'fun* peut prendre source dans la matière présentée et ce, selon les goûts des élèves (178) (or, la différence de goût entre les personnes est bien puisque ça prend toutes sortes de monde pour créer un monde (180)) : une fille dans la classe de Jacob adore le français et ce n'est pas croyable comme elle n'aime pas le sport alors que pour lui, c'est tout le contraire (179). Or, Jacob est captivé par la parole de l'enseignant si ce dernier parle de soccer comparativement à s'il s'agit de français (163). D'ailleurs, l'élève trouve que c'est *plate* à l'école surtout quand les matières ne l'intéressent pas vraiment (173). En d'autres mots, (bien que, tel que nous l'avons exprimé précédemment, un enseignant peut rendre une matière que l'élève n'aime pas en enseignement moyen sur le bord d'être *cool* (182)) ce n'est pas l'enseignant qui fait que la matière est *l'fun* : ça peut être *plate* avec un enseignant *l'fun* et ça peut être *cool* avec un enseignant correct (177).

Parfois, Jacob n'a vraiment pas le goût d'aller à l'école, mais il peut tout de même trouver que deux heures d'une matière où il réussit moins bien, les mathématiques, c'est *cool* ou *l'fun* (218, 219). Ce que l'interviewé n'aime pas, c'est quand l'enseignant de mathématiques présente des règles qu'il trouve inutiles, leur parle de trucs qu'ils n'apprendront jamais : ce sont des mathématiques vraiment difficiles et, par surcroît, ça ne sert à rien les mathématiques sauf si tu veux être comptable (168).

L'ouverture et la souplesse dans l'enseignement

L'interviewé aime que l'enseignement soit un peu désorganisé (109), quand les élèves ne font pas exactement ce qui était prévu (110). Jacob donne des exemples de cette ouverture : un suppléant, alors qu'il était en troisième année, avait laissé les élèves jouer pendant une heure, ce qui l'avait étonné (111), contrairement à un suppléant qui ferait uniquement que ce qui est prévu à la planification de la journée (107), puis parfois un enseignant laissera parler les élèves, mais c'est certain que d'autres fois elle leur dira d'arrêter de parler parce que c'est important ce qu'il dit (116).

La parole de l'enseignant qui nuit à l'élève ou le captive

Jacob a déjà eu un enseignant qui faisait des blagues *plates* et pas drôles (213). Lorsque ça arrive, personne ne rit en classe et les élèves se disent « Ah ! Non ! », Jacob n'a alors plus le goût de continuer puisque avant il « était dedans » et cette intervention a gâché son *fun* (215). En effet, la parole d'un enseignant peut déranger l'élève lorsqu'il travaille et qu'il a le goût de travailler (217). Or, c'est rare que Jacob soit vraiment motivé à l'école, habituellement il se dit qu'il faut qu'il fasse ce qu'il a à faire (224). Néanmoins, la plupart du temps, les blagues sont faites au bon moment (56), cependant quand l'interviewé est vraiment concentré et qu'un enseignant fait une blague, il se dit dans sa tête : « Arrête de parler, là ! Je veux travailler ! » (55). D'autre part, un commentaire peut également déranger l'élève au travail. Par exemple, l'enfant est en train d'étudier et un enseignant rappelle aux élèves de ne pas oublier leur devoir alors l'enfant soupire, lève les yeux au ciel et il recommence à travailler, mais il pense plutôt au fait qu'il n'a pas fait ce devoir, qu'il a une pratique de soccer et qu'il ne sait pas comment il y arrivera. Toutes ces pensées, le désorganisent un peu, il faut qu'il recommence, car il a perdu le fil de ses pensées puis il se remet au travail (220) alors qu'auparavant il était tout à fait concentré. Lorsque l'élève est vraiment concentré, c'est comme s'il était juste sur sa feuille et que tout autour de lui c'était noir, qu'il n'y avait rien d'autre (222) et que dans sa tête, il y avait le nom de la matière inscrite en une grosse écriture et entourée d'un gros cercle (221). Effectivement, un enseignant peut arriver, parler et ainsi déconcentrer Jacob qui était concentré à sa feuille et qui écrivait (223). Or, à un de ses examens, l'élève était vraiment motivé (il voulait réellement avoir une bonne note), conséquemment alors que son enseignant parlait, il ne l'écoutait pas et continuait à faire son examen (225).

Les chances

Pour Jacob, un enseignant qui laisse des chances est gentil (25). Une de ses titulaires lui laisse des chances, mais elle lui rappelle qu'il n'a pas fait ce qu'il devait et que si elle l'y reprend, elle le changera de catégorie au système d'émulation (26). Par contre, l'interviewé ne sait pas ce qui est mieux pour lui entre une gestion de classe avec ou sans chance, puisqu'au final, il changera de catégorie d'une façon ou d'une autre (31). En effet, lorsqu'un

enseignant lui laisse une chance cela lui signifie qu'il peut recommencer (30). Ainsi, suite à un avertissement il ne recommencera pas tout de suite, mais après une heure ou deux, oui (32). Par contre, quand l'élève sait qu'il a trois chances, il se dit qu'il peut niaiser à peu près une fois et qu'après il doit faire attention pour ne pas avoir de mot à son agenda (257).

L'enseignant doit être exigeant et punir en conséquence du geste de l'élève

Bien qu'il affirme que les enseignants s'attendent à des classes parfaites, l'interviewé ne trouve pas que les enseignants sont trop exigeants, car il faut qu'ils soient autoritaires (195) : si Jacob se lève et fait le fou, l'enseignant doit lui dire d'arrêter (un enseignant qui l'encouragerait ne serait pas un bon enseignant) (196), sinon il tombera et se fera mal (197). D'ailleurs, c'est bien de connaître les règles de gestion des enseignants (256), car sans craindre leurs enseignants, les élèves doivent savoir qu'ils doivent respecter les consignes (255). Si un enseignant n'est pas assez sévère, l'élève n'apprend pas : il se dit qu'il recommencera la semaine suivante puisqu'il sait que cet enseignant est *cool*, qu'il laisse faire aux élèves tout ce qu'ils veulent (254). Conséquemment, si un élève fait une grosse connerie (par exemple, rayer d'un crayon les devoirs à faire), l'enseignant ne doit pas seulement dire à l'élève d'aller s'asseoir et de ne plus recommencer, il doit plutôt, s'il est un bon enseignant, prendre l'agenda de l'élève et y écrire un mot (253). Ainsi, l'enseignant doit être sévère, mais pas trop, de même que pas trop gentil non plus : il faut juste qu'il soit entre les deux (251) (en outre, les concepts de gentil et de sévère ne sont pas vraiment l'un de l'autre (250)).

La gestion de classe : les années d'expérience de l'enseignant et le temps dans l'année scolaire

Un enseignant de Jacob a confié aux élèves de sa classe qu'en début de carrière les enseignants sont plus *mollos* et qu'avec l'expérience, ils deviennent plus « méchants »¹⁶, plus strictes (12). Or, Jacob voit une grande différence entre le comportement de ses deux titulaires dont l'un enseigne depuis environ vingt ans et l'autre, depuis environ cinq ans (13), une différence qu'il illustre ainsi : s'il se passe quelque chose de drôle, comme un enfant, le « nouvel » enseignant rira et sera excité tandis que l'autre, comme un adolescent, ne rira pas

¹⁶ Jacob utilise lui-même les guillemets dans son témoignage.

et dira que c'est bien (14). Cette différente façon de réagir est peut-être causée par l'âge des enseignants, mais Jacob ne le sait pas puisqu'il ne connaît pas l'âge de ces personnes (17). Or, il croit que c'est surtout l'expérience en enseignement qui modifie les réactions des enseignants (18). D'ailleurs, il y a des enseignants qui enseignent trop longtemps (104), ce qui fait qu'ils sont trop à leur affaire (105), c'est-à-dire qu'ils ne niaient pas et expliquent seulement ce qu'il faut faire (106).

Or, la « nouvelle » titulaire est vraiment gentille avec les élèves (13-B) et, comme nous l'avons vu précédemment, elle laisse un peu plus de chances à l'interviewé (28). Concrètement ceci signifie que lorsque l'élève ne fait pas ce qu'il a à faire (27), cette dernière lui dit d'arrêter de parler et qu'elle enseigne au tableau, ce que l'élève comprend, donc il arrête de parler et écoute (67), comparativement à son autre titulaire qui est plus sérieuse, plus à son affaire (15) et qui utilise tout de suite le système d'émulation en lui faisant de gros yeux (67). Par ailleurs, en début d'année, les enseignants sont gentils, l'interviewé et la plupart des élèves s'entendent bien avec les enseignants (4).

Les messages de tête : des yeux qui parlent

Lorsque la titulaire d'expérience souhaite que l'interviewé cesse un comportement, plutôt que de lui dire à voix haute d'arrêter, elle le regarde avec de gros yeux, c'est-à-dire qu'elle le fixe longtemps dans les yeux (69) et alors l'enfant comprend qu'il faut qu'il arrête de niaiser et il arrête son comportement (72). Lorsque cette enseignante regarde Jacob avec de gros yeux, c'est comme si celle-ci et l'élève se faisaient un message de tête duquel l'élève comprend que son enseignante lui demande d'arrêter de niaiser sinon elle le changera de catégorie au système d'émulation (70). Lors des messages de tête, l'enseignant et l'élève se regardent dans les yeux, ils se connectent et là ils s'envoient des messages (71). Ce regard est entre autres utilisé par les enseignants quand les élèves font des efforts dans la journée, ainsi ils ont une chance de plus avant d'être « puni » (68).

L'élève s'attend à ce que l'enseignant réponde à ses besoins d'apprentissage

Un enseignant qui écrit trop rapidement au tableau, n'explique pas et passe tout de suite à un autre exemple, est frustrant pour les élèves, d'autant plus quand ces derniers lui demandent d'attendre et que l'enseignant leur réplique qu'ils n'ont pas levé la main (98). Jacob s'attend à ce qu'un enseignant prenne soin de lui (94), lui donne un peu d'attention (95) en lui apportant par exemple, ce dont il a besoin pour remplir la tâche demandée (83), d'ailleurs ses parents ont payé pour ça (95). Parfois, Jacob se sent ignoré par un enseignant, ce qui le frustre (81) : il lève la main, attend longtemps puis, au moment où il croyait que l'enseignant allait lui répondre, cette personne va en voir un autre élève (82), elle passe à côté de lui et l'ignore un peu (83), ne l'écoute pas et ne s'occupe pas de lui comme s'il n'était pas là, comme s'il n'existait pas (94, 96, 266). L'interviewé trouve cette situation *plate et poche* (84) (car il aime avoir des amis (86)) d'autant plus qu'ils sont seulement vingt-deux élèves dans son groupe (85). Or, il arrive que, dans de telles situations, l'élève s'imagine dire d'un ton plus que familier à l'enseignant de revenir parce qu'il avait la main levée, mais l'interviewé se retient de le faire, reste assis, respire et se calme (80). D'autre part, les enseignants doivent s'occuper des élèves, mais pas trop : ils doivent se renseigner à savoir si les enfants comprennent bien les explications, mais sans leur demander par exemple s'ils ont besoin d'une efface (97).

Le choix des activités

Par ailleurs, le choix des activités d'apprentissage est important, un enseignant qui dit aux élèves de faire ce qu'ils veulent n'est pas un très bon enseignant (241). Par exemple, en éducation physique, les élèves doivent bouger mais pas seulement en jouant avec un ballon ou des cerceaux (242). Or, l'interviewé apprécie les activités d'envergure comme le cross-country : il y a une grosse différence entre faire du cerceau et participer à un cross-country (243). Jacob y a d'ailleurs participé l'année dernière : ils étaient environ 500 enfants de plusieurs écoles, certains ne voulaient pas participer de peur d'arriver dernier, mais pour l'interviewé les élèves ne devraient pas s'attarder à ça parce que le but premier c'est plutôt de s'amuser, de se dépasser soi-même et de se donner (244).

La relation maître-élève « personnelle », un soutien à l'apprentissage

Le jour de l'entretien, l'interviewé était très content d'avoir eu A, un résultat de 8/8 dans une matière où habituellement il ne réussit pas bien (100) et il est allé voir son enseignante pour lui demander si elle était fière de lui et celle-ci l'a alors félicité (101, 102) et, en effet, elle était fière de lui (99). Lorsque Jacob réussit moins bien, cette dernière l'encourage en lui disant qu'il faut qu'il fasse des efforts, ce qu'elle lui rappelle le lendemain (103).

L'interviewé apprécie qu'un enseignant prenne le temps de s'occuper personnellement de lui jusqu'à ce qu'il comprenne (ensuite il pourra retourner à sa place car il aura compris la tâche à réaliser (271)) ou alors jusqu'à ce qu'il décide lui-même de le quitter (268), mais s'il y a une urgence il comprendrait que l'enseignant le quitte avant qu'il ait compris (270). D'autre part, Jacob aime quand un enseignant vient à côté de lui pour lui expliquer ce qu'il faut faire et que si, par exemple, un autre élève requiert son aide ou lui pose une question, l'enseignant lui réponde d'attendre, qu'il est avec l'interviewé plutôt que de répondre à ce nouvel élève et alors le laisser tomber comme une vieille chaussette (267, 269).

La meilleure journée de la semaine, c'est le vendredi; les autres journées et les belles semaines

Les jours de la semaine semblent avoir une personnalité. Jacob attend avec impatience les vendredis (206) parce que la titulaire du vendredi est extrêmement gentille (247) : elle laisse des chances (25), elle fait plus de blagues que l'autre titulaire (22) (mais les élèves la voient moins que cette dernière (29)) et qu'il sait qu'il aura peut-être des bonbons, qu'il fera un nouveau jeu ou que les élèves feront de l'improvisation (207). Ainsi, c'est avec la titulaire du vendredi que les élèves font de l'improvisation, la matière préférée de Jacob (204). Jacob aime beaucoup ce cours car il y est bon, en effet il a des « A » et des « B+ » (208). Par ailleurs, le moment voué à cette matière est avant la période récompense ainsi l'interviewé, qui souvent n'a pas accès à cette récompense, peut se changer les idées et

s'amuser avec sa titulaire (205). D'autre part, lors de cette journée, les élèves sont *mollos*, ils peuvent faire un peu ce qu'ils veulent (?) (209). Ensuite, Jacob continue avec une idée qui nous semble trouble : le vendredi, « tu t'en fous un peu de t'amuser parce que tu t'en vas chez toi après » (?) (211). Finalement, le vendredi avec son enseignante c'est *cool* parce qu'après, en plus, c'est la fin de semaine (39) et Jacob est alors très content et téléphone parfois à ses amis pour jouer dans la cour d'école, c'est *l'fun* (40).

En contrepartie, les lundis dépriment Jacob parce c'est *plate* : les élèves ne font rien de bon, mis à part la bibliothèque qui est *cool* (parce que les élèves peuvent lire et ne travaillent pas sauf s'ils ont du travail à terminer), ils doivent noter leurs devoirs et leçons à l'agenda, l'horaire est plus chargé et les élèves travaillent fort (210, 234). Les jeudis, les élèves commencent en éducation physique, ce qui est *cool* et *l'fun*, car les élèves ne travaillent pas et ils font du sport (231). De plus, lors de cette journée, les élèves n'entrent même pas en classe, ils entrent plutôt directement dans la bâtisse en utilisant une porte donnant immédiatement accès au gymnase (230). En outre, les jeudis, la titulaire fait faire des petits travaux aux élèves, ce qui est *cool* (233) comparativement à une autre journée où les élèves entrent en français, c'est alors *plate* et Jacob n'a pas le goût (232).

Parallèlement, comme il existe de belles journées, il existe de belles semaines. Cette semaine était une belle semaine puisque les élèves avaient peu de devoirs, seulement deux (63) ce qui permet à l'élève de jouer un peu et de regarder la télévision (64). Jacob est soulagé lorsqu'il a terminé un devoir, il se dit qu'il est correct jusqu'au prochain devoir (65).

Les bonnes et les mauvaises journées : comment l'enfant se sent une fois à la maison

La façon dont les journées se passent à l'école influence la façon dont cet élève se sent chez lui après l'école (41). Jacob vit de bonnes journées lorsque les élèves n'ont pas travaillé (62) ou quand il est chanceux, c'est-à-dire quand il niaise en classe et ne se fait pas prendre (61). D'autre part, Jacob n'a pas une belle journée quand l'enseignant a une *baboune* et ne sourit jamais (24) ou quand il apprend d'une façon *plate*. Alors, une fois chez lui, il n'a pas d'appétit (38). De plus, quand l'interviewé passe la journée avec un enseignant

qui crie tout le temps, Jacob n'a pas envie de parler à personne et est soulagé puisque cette journée est passée (42).

L'ingérence des enseignants dans les rapports entre enfants : les chicanes avec les pairs

Jacob n'aime pas les enseignants qui ne se mêlent pas de leurs affaires (6) : quand l'interviewé tente de régler un conflit avec un pair, un enseignant leur dit qu'ils ne doivent pas recommencer et ce dernier leur dira que s'ils recommencent, ils auront une conséquence (7). Or, l'élève aime régler ses problèmes avec ses pairs... entre pairs (8), sans l'intervention des enseignants (9). Toutefois, lorsque les chicanes dégénèrent, quand les élèves se crient des insultes par exemple (11), les enseignants doivent intervenir en séparant les élèves (10).

Les pairs à la récréation

Jacob a une trentaine d'amis, il en a vraiment beaucoup (284). Ses amis viennent le voir à la récréation et se renseignent sur ses notes d'examen, s'il aime tel enseignant ou alors des trucs comme ça (120). Dans ces relations d'amitié entre enfants, contrairement à la relation maître-élève, on ne sait pas qui viendra à l'autre en premier, ça peut être les deux (288). Lors des récréations, un *bollé*, c'est-à-dire un élève qui est tout le temps à son affaire, restera soit dans un coin ou parlera à ses amis (112).

Ces comptes rendus présentent l'expérience particulière de la relation maître-élève(s) de chacun de nos co-chercheurs. Dans le prochain chapitre, nous poursuivons notre réflexion au sujet de cette relation cette fois du point de vue *d'enfants*, en relevant les éléments « essentiels » de cette expérience.

CHAPITRE V

RÉSULTATS DE L'ANALYSE

Dans ce dernier chapitre, nous proposons une analyse phénoménologique de la relation maître-élève(s) du point de vue d'enfants de cinquième année du primaire. Cette analyse est présentée en trois sections soit *l'être élève*, l'enseignant et les relations maître-élève(s), toutes trois incluant des éléments de discussions possibles soulevées par la mise au jour de cette expérience. Ensuite, en deuxième partie, nous partageons nos impressions à propos de l'approche phénoménologique et de notre expérience d'entretien avec les enfants.

5.1 Phénoménologie de la relation maître-élève(s) du point de vue d'enfants

Nous présentons dans les lignes qui suivent une phénoménologie de l'expérience de la relation maître-élève(s) du point de vue *d'enfants*, c'est-à-dire, comme nous l'avons exposé dans notre problématique, selon le point de vue de quatre enfants sélectionnés aléatoirement (c'est pourquoi nous ne généralisons pas notre analyse au point de vue *des* enfants). Notre synthèse des éléments « essentiels » de cette expérience scolaire n'est pas une énumération de faits, mais une présentation d'éléments interreliés composant l'envers du décor du phénomène de la relation maître-élève(s), un envers qui est, pour les enfants, leur *endroit*. L'approche phénoménologique en recherche tente de comprendre un phénomène dans sa globalité, conséquemment nous ne pouvons isoler la relation maître-élève(s) de la totalité du vécu scolaire des enfants, de même que nous ne pouvons couper au couteau les éléments composant cette tentaculaire relation. En conséquence, quelques éléments de compréhension reviennent au cours de cette phénoménologie de la relation maître-élève(s),

mais il ne s'agit pas d'une faiblesse de notre analyse, ceci est plutôt dû à une caractéristique de la méthode qui cherche à en articuler les diverses composantes.

Parallèlement à la présentation des résultats de notre analyse phénoménologique, nous pointons quelques discussions possibles qui, à la lumière du point de vue d'enfants, soulignent la présence de nouveaux éléments de compréhension de ce phénomène ou alors nuancent les points de vue « traditionnels » à ce sujet. Or, nous ne développons pas ces discussions, d'abord parce que notre recherche exploratoire vise à comprendre la relation maître-élève(s) dans sa totalité plutôt qu'à connaître et à développer un élément spécifique et circonscrit du phénomène. En conséquence elle n'a pas d'objectifs de recherche particuliers et n'est pas attachée à une quelconque théorisation. Ainsi nos discussions porteraient, d'une part, sur de multiples aspects de compréhension liés à la complexe relation maître-élève(s) au primaire et des nombreuses variables l'habitant et, d'autre part, ces discussions nous engageraient également à revenir sur les différentes épistémologies de recherche liées aux courants théoriques présentés dans nos premiers chapitres, de même qu'à la comparaison de ces points de vue d'adultes au(x) point(s) de vue d'enfant(s), ce qui est irréalisable dans le contexte d'un mémoire de maîtrise. Nous ne présentons donc pas de discussions proprement dites, nous en mentionnons quelques éléments au fur et à mesure de notre analyse phénoménologique.

5.1.1 Être élève au primaire : un enfant qui est à l'école pour apprendre

Être élève au primaire contient deux réalités : 1) avoir une identité d'enfant et 2) être élève, donc fréquenter l'école pour apprendre.

D'abord, *être enfant* signifie vivre une période de pleine croissance. Physiquement, l'enfant se construit et devient toujours plus grand et plus fort. Il s'agit d'une progression, jamais une stagnation ou une régression, qui résulte en une construction de soi en étapes successives que l'enfant franchit l'une à la suite de l'autre afin de devenir un (bon) adulte. Parallèlement au corps qui grandit, l'enfant souhaite aussi se développer d'une autre façon, notamment en se préparant, pour le futur, à intégrer la société, ce qu'il fait en fréquentant

l'école. C'est dans cette intention, celle de continuer à croître en vue du futur (de son futur), que l'enfant, en tant qu'élève, se présente à l'école, en classe et face aux enseignants. C'est à l'école que les enfants préparent leur avenir et ils y croient :

Moi, non plus, j'aime pas vraiment l'école. Mais c'est bien l'école. Il faut que tu ailles à l'école si tu veux avoir une vie plus tard là, si tu veux pas... Si tu as pas de travail pis que tu es dans la rue, comme il y a des personnes que des fois l'on voit. T'sé si tu veux avoir un avenir là plus tard, il faut vraiment que tu ailles à l'école longtemps. (Jacob)

Les élèves veulent avoir une vie plus tard, c'est-à-dire s'intégrer à la société en ayant un emploi, et cette « vie » future est accessible par l'éducation. L'école prépare les enfants à quelque chose de plus grand, à quelque chose qui les dépasse, à leur vie adulte, en les initiant aux savoirs du monde : « si c'est dans l'Histoire, j'ai appris ça à l'école » (Jacob). De plus, l'école, par le biais des enseignants, transmet un savoir qui permet aux enfants de passer à une autre étape, c'est-à-dire à un autre degré scolaire, donc de poursuivre leur progression.

L'expérience scolaire est une composante majeure de la vie présente des enfants, mais ce n'est pas tant ce qu'ils y apprennent qui a de l'importance, dans le présent, pour eux (car les motifs justifiant leur fréquentation scolaire demeurent dans l'expectative), mais davantage ce qui tourne autour d'elle. Pour un des enfants rencontrés :

Louis : il se passe plus de choses en dehors des classes, comme aux récréations ou aux midis qu'en classe. (...) Ben, il se passe plus de choses en dehors des classes dans le sens de quoi on pou... non plus... Il se passe plus de choses dans les classes de ce qu'on, de ce qu'on peut, de ce qu'on pourrait parler ou... Interviewer : Avec les professeurs ? L : Non, avec les élèves. (I : Ok, ok.) Parce que en classe, t'sé j... c'est la récréation, je ne vais pas dire, je ne vais pas aller dire à mon ami, je ne sais pas moi : « Hé, c'est vrai ce que le professeur a dit... on... je ne sais pas moi. Je ne savais pas que Radolphe (sic) Hitler était... était polonais et que... (Louis)

Dans le même ordre d'idées, plus que les apprentissages, la *façon* dont se vit la classe et le processus d'enseignement/apprentissage influencent le vécu de l'enfant. En effet, quand l'enfant apprend d'une façon « plate » :

J'arrive à la maison pis là, je suis comme... Je ne suis pas content là pis, parce que j'ai pas passé une belle journée. Pis là, t'sé, à la table, je suis tout le temps comme ça (*l'enfant dépose une tête lourde sur une de ses mains*) pis là je mange pis j'ai pas le goût de manger parce que j'ai pas eu une belle journée. (Jacob)

De plus, lorsque cet élève a une remplaçante qui crie tout le temps, une fois la journée terminée, il n'a plus le goût de parler à personne. Ainsi, l'école et la manière dont l'enfant la vit occupe non seulement une grande part des journées des enfants, mais elle influence également la façon dont ils se sentent une fois celle-ci terminée, une fois à la maison. Conséquemment la manière dont les enseignants *sont* en classe, que ce soit dans la façon dont ils se présentent eux-mêmes à l'enfant ou la façon dont ils leur présentent la matière, influence le vécu global de l'enfant et non uniquement la relation maître-élève(s) ou même son expérience scolaire.

Comme nous le mentionnions au chapitre II, l'éducation est, pour les enfants, à la fois un droit¹⁷ et un devoir. Un devoir, parce que les enfants à l'école doivent « être à leur affaire », comme si *l'être élève* comportait un code d'éthique : l'enfant ne doit pas perdre son temps à faire autre chose que ce qu'il est supposé faire, il doit écouter les enseignants, il ne doit pas prendre de retard, en somme il faut qu'il fasse ce qu'il a à faire. Une éthique de *l'être élève* qui est d'ailleurs véhiculée et rappelée par les élèves entre eux. En effet, l'enfant en classe ne dit pas à un pair de se taire, mais bien de se taire *et* d'écouter l'enseignant. En d'autres mots, l'élève ne doit pas uniquement arrêter de parler afin de ne pas déranger les autres élèves, mais il doit cesser ce comportement pour que, lui aussi, apprenne. D'autre part, étant donné qu'*être élève* est un devoir, l'enfant accepte la responsabilité de ses actes : parfois il ne passe pas une belle journée et c'est de sa faute car, puisqu'il a niaisé, il a été puni.

À l'école, l'enfant et l'élève se confondent, se superposent. Cette double identité est à la fois définie, puisque nous savons ce qu'est un enfant et ce qu'est un élève, cependant dans l'expérience de la relation maître-élève(s) ces distinctions se dissolvent puisque étant incarnées par un même individu. Ainsi, l'élève est connu en classe en tant qu'élève (comportements d'écolier, réussite ou échec scolaire, etc.) mais également connu en tant qu'enfant par ses pairs et par les enseignants. En effet, les enseignants, surtout les titulaires, connaissent la personne de l'élève en tant qu'élève, car dans la relation pédagogique, ils sont

¹⁷ Nous traiterons ultérieurement du droit à l'éducation dans la section intitulée « La relation maître-élève(s) qui ne se passe pas bien et les stratégies de l'enfant ».

en quelque sorte des « collègues » du processus d'enseignement/apprentissage, mais également en tant qu'enfant, puisque ces personnes se côtoient quotidiennement et qu'un lien se crée dans le temps. D'ailleurs, les titulaires rencontrent même les parents de leurs élèves, conséquemment ils peuvent difficilement négliger cette double identité de leurs élèves en classe. Ainsi, les enseignants connaissent les élèves au-delà de leur identité d'élève, de leur rôle social.

Ainsi les élèves du primaire sont également des enfants. Or, les enfants sont excités, c'est même dans leur nature de niaiser, c'est-à-dire de chercher à s'amuser, bouger, jouer et rire. Par contre, même si les enfants aiment s'amuser et que c'est dans leur nature de le faire, ils sont à l'école pour apprendre, ce qui est sérieux parce qu'important. Cependant, nous comprenons que, du point de vue de l'enfant, l'apprentissage « fait avec sérieux » n'exclut pas le « jeu » puisque les apprentissages peuvent se faire en s'amusant corroborant par le fait même l'observation d'Imbert (1983) présenté au chapitre III soulignant que les enfants n'opposaient pas le « travail » et le « jeu ».

Selon une de nos co-chercheurs, les enfants n'ont pas les mêmes comportements et langage que les adultes, ce qui fait qu'il est assez fréquent à l'école que les adultes ne comprennent pas les enfants. Ainsi, les enfants font partie d'une culture parallèle dont les adultes ne détiennent pas toujours les clefs. Cette différence de modes de compréhension du monde entre adultes et enfants est peut-être ce qui fait en sorte que les élèves n'aiment pas quand un enseignant vienne se mêler des conflits qu'ils vivent entre pairs, qu'ils préfèrent régler leurs problèmes entre eux (sauf quand ils en font la demande ou quand ça dégénère) parce que, finalement, il arrive assez souvent que les adultes ne comprennent tout simplement pas ce que les enfants vivent. Par contre, malgré ces différences entre les adultes et les enfants, les enfants peuvent se sentir compris auprès d'un enseignant. Nous en ferons mention dans la section « La relation maître-élève(s) qui se passe très bien ».

En résumé, être élève du primaire, signifie: être à l'école; être là pour apprendre; et être là en tant qu'enfant. L'école est importante, d'une part, parce qu'elle occupe une grande partie du quotidien des enfants et, d'autre part, parce qu'elle les prépare à leur vie future.

5.1.2 L'enseignant est une personne qui fait un métier

Tout comme l'*être élève* comporte deux réalités, l'enseignant, de son côté, est à la fois 1) une personne et 2) quelqu'un qui a pour métier d'enseigner aux élèves.

La personne et l'enseignant, une entité

Les enfants ont accès à l'éducation scolaire par leurs enseignants. Les personnes qui se trouvent devant eux en classe sont payées pour leur enseigner et pour les aider à comprendre ce qu'ils doivent faire, afin de poursuivre leur cheminement scolaire. Or, écouter les enseignants, c'est s'aider à apprendre : « T'sé, je suis à l'école, je suis là pour apprendre, si je ne fais pas ce qu'on me dit, je m'aide pas ! » (Louis). En effet, les élèves doivent écouter l'enseignant, c'est une règle, même la règle numéro un. Écouter un enseignant signifie respecter les consignes de la vie de groupe, celles concernant la tâche à réaliser, les notions présentées ou alors ne pas faire autre chose que ce qu'il demande. Puisque écouter les enseignants est la règle numéro un, c'est la règle qui supplante toutes les autres, celle qui, lorsqu'on la respecte fait que tout va bien : les relations maître-élève se vivent bien puisque c'est le comportement d'élève de l'enfant qui en est la principale variable, les enfants comprennent la matière enseignée, donc ils réussissent et la réussite étant la principale motivation scolaire, l'école devient *l'fun*.

La personne qui enseigne incarne un rôle social, celui de l'enseignant. Pour les enfants rencontrés, il n'y a aucune division du sujet puisque la personne privée et le personnage professoral ne font qu'un. D'ailleurs, lorsqu'un nouvel enseignant se présente en classe, les enfants, afin d'obtenir des indices sur la personne - et par le fait même l'enseignant - qui se trouve devant eux, ne regardent-ils pas le manteau de cette personne ? Et, d'un autre côté, lorsque les enfants se moquent d'un enseignant, ils se moquent de ses chaussures... Ainsi, l'*être* et le *faire* sont indissociables chez l'enseignant puisque ce dernier gère la classe et enseigne, *selon et par* ce qu'il est. En effet, la façon dont un enseignant *est* peut rendre

une matière désagréable et même la transformer en pénitence, alors que cette matière était autrefois appréciée parce que l'élève y réussissait bien. La personne et l'enseignant ne forment qu'un seul être pour l'enfant :

Interviewer : Qu'est-ce que tu aimes dans la personnalité de ce prof-là ? Dans la classe... Louis : (*Longue réflexion*) Ben, je ne sais pas.... Eh... Ben l'ensemble (*Rires*) de elle. (I : Hum, hum.) T'sé, c'est ça ! I : Mais, es-tu capable de nommer des exemples ou eh, des qualités qu'elle a ? L : (*Soupirs*) Ben, elle enseigne bien, ben je ne sais pas là, ça ne se dit pas tellement là... I : Comment ça ne se dit pas tellement ? L : Ben, eh... Pas ça se dit pas, mais... juste... c'est, c'est elle ! C'est... c'est des exemples de sa personnalité, t'sé je ne sais pas !

La gestion de classe, la communication, l'enseignement émanent du corps de l'enseignant. Cette corporalité du maître est perçue par son air, son attitude, son caractère, sa voix et ses regards. C'est en rencontrant le corps de l'enseignant, en le voyant, que l'élève sait tout de suite s'il aime ou non cette personne, s'il s'entendra bien ou non avec elle. Cependant, il est très rarement question de cette rencontre « de corps » dans la relation maître-élève(s) :

Dans nombre de travaux pédagogiques l'on constate en effet que le corps est soit oublié, soit désincarné. Ce qui peut s'expliquer par des raisons diverses et intriquées : le corps dérange l'institution; il parasite la communication verbale; il ne relève pas du fait éducatif car peu malléable; il rappelle trop lourdement que la relation pédagogique est aussi charnelle et il réintroduit crûment la violence sociale dans le champ scolaire. (Pujade-Renaud, 1984, p. 18)

La personne qu'est l'enseignant est perçue globalement par son air. L'air de la personne qui enseigne, c'est l'air de l'enseignant, c'est ce dont *a l'air* l'enseignement, donc les connaissances. L'air est ce qui se perçoit dans le visage de l'enseignant et manifeste le désir qu'il a d'être là, d'enseigner aux élèves.

L'air de l'enseignant, c'est aussi son regard. Or, le regard de l'enseignant est prégnant et puissant dans la gestion du comportement des élèves. L'enseignant l'utilise parfois pour communiquer silencieusement avec un enfant : l'adulte regarde l'enfant dans les yeux, ils se connectent, « se font un message de tête » et alors l'élève sait qu'il doit cesser de nier. Ainsi, le regard de l'enseignant rappelle à l'ordre, parle en silence. Il arrive que ce regard se substitue complètement à la parole comme dans l'exemple où la directrice, venue

en classe afin de reprendre le groupe d'élèves qui niaise, semble ne rien dire : « Pis là, la directrice elle nous regarde. Là tout le monde arrête, pis elle repart » (Florence).

Comme chez les comédiens, le *rôle* joué par les enseignants, l'enseignement, émane bien du corps de la personne qui l'incarne, qui le soutient, le personnifie. Par ailleurs, puisque les enseignants sont des personnes, ils ont eux aussi, comme tout le monde, leurs habitudes, leur caractère et peuvent avoir de mauvaises journées. Les mauvaises journées des enseignants sont peut-être causées par la réception d'une mauvaise nouvelle, un conflit entre collègues ou due à de la fatigue à cause des corrections, des causes en lien ou non avec leur statut d'enseignant. Lors de leurs mauvaises journées, les enseignants donnent moins d'explications... et boivent plus de café. Cette humanité que les enfants reconnaissent chez leurs enseignants permet à l'adulte de ne pas être toujours à son maximum.

Dans le même ordre d'idées, cette reconnaissance de l'humanité de l'enseignant demeure même lorsque la relation maître-élève(s) ne va pas : même les enseignants qui ne sont pas aimés sont « bien », de « bonnes personnes » et « normaux ». Ainsi, pour l'enfant, l'être humain est foncièrement bon, conséquemment les jugements qu'il porte sur ses enseignants ne sont pas irrévocables : « Pis ça me tente pas d'être avec ce professeur-là parce que des fois, elle est très, elle est très sévère faque ça me tente pas d'être... d'avoir une relation... Ben, peut-être que ça me tente, mais ça me tente pas quand elle est sévère » (Catherine). Les enfants souhaitent donc établir une relation avec l'enseignant. En fait, ce n'est pas la personne qu'est l'enseignant que les enfants rejettent lorsque ça ne va pas, mais plutôt son comportement, un comportement qui est inapproprié pour un enseignant : « Le professeur de xxx, moi je l'aime pas (Interviewer : Hum, Hum). Ben pas que je l'aime pas, mais elle parle pendant toujours le cours pis on n'apprend quasiment rien » (Florence).

En résumé, l'enseignant est une personne, donc un humain fait de chair qui se présente et présente la matière par ce qu'il est, par son corps, et qui, parce qu'il est humain, a parfois de mauvaises journées. Les enfants souhaitent établir des relations avec leurs

enseignants, qui sont foncièrement bons, mais ils en ont moins envie lorsque l'enseignant joue « mal » son rôle d'enseignant.

Ce que l'enfant attend de la personne enseignante : gérer la classe

L'enseignement est donc rendu par une personne et celle-ci, de par son métier, a deux principales fonctions : gérer le groupe d'élèves et enseigner. En premier lieu, pour que la relation maître-élève(s) se déroule bien, l'enseignant doit (bien) gérer le groupe d'élèves puisque la majeure partie de la relation maître-élève(s) est vécue lors de la rencontre entre l'enseignant et le groupe d'élèves. Par ailleurs, la gestion de classe permet la création d'un « lieu » par l'enseignant, où l'élève se sent bien, à l'aise ou relax, où les élèves et l'enseignant pourront « se rejoindre » et accueillir ensuite le motif de leur rencontre, soit le transfert des savoirs.

Les enfants reconnaissent une autorité naturelle aux adultes, car ces derniers en connaissent davantage sur le monde. En effet, ils écoutent les enseignants afin de mieux se développer, afin de se protéger des menaces du monde qu'ils ne connaissent pas encore ou dont ils n'ont pas encore saisi la portée, car c'est dans un cadre que les enfants se bâtissent sinon ils risquent, au sens figuré ou non, de se blesser.

Interviewer : Ouais... Mais tu trouves que les professeurs sont trop exigeants vu que vous êtes des enfants ? Jacob : Ben non, il faut aussi qu'ils soient autoritaires, là. Je me lève debout pis je fais le fou là... C'est comme : « T'sé arrête là ! », c'est comme « Envoye, continue ! continue ! » (I : Ouais.) T'sé c'est comme c'est pas un bon professeur là ! Ce qui va arriver, c'est que je vais tomber pis je vais me faire mal là. (I : Hum, hum.)

Les élèves se laissent donc diriger et souhaitent et espèrent toujours être bien dirigés par les personnes qui leur enseignent, afin de bien grandir et de continuer à se développer, d'où leur ouverture et leur pardon aux défaillances de l'enseignant : la vie cherche à se nourrir.

L'adulte en classe doit gérer les comportements des enfants : par exemple, les enfants aiment qu'un enseignant leur dise que ça suffit, mais sans crier, ce qui démontre par ailleurs que la manière de faire de l'enseignant est importante dans la gestion du groupe d'élèves. Dans le même ordre d'idées, du point de vue d'enfants, être gentil et être sévère ne sont pas

vraiment contraires chez un enseignant puisqu'un bon enseignant doit être exigeant. En conséquence, le jugement que les enfants portent sur les agissements de leur enseignant dépend de la situation : si c'est pour reprendre un élève qui ne fait pas ce qu'il doit faire, qui n'a pas fait d'efforts, c'est correct, même que ce dernier doit être repris, sinon l'enseignant ne serait pas un bon enseignant puisqu'il ferait mal son métier en laissant l'enfant agir à sa guise, ne lui rendant pas service en ne l'aidant pas à apprendre. Par contre, quand l'enseignant reprend un élève pour une toute petite erreur, surtout lorsque cet enseignant lui reproche quelque chose qu'il n'avait lui-même pas mentionné, alors l'enseignant n'a pas raison de le faire, car l'élève « n'a presque rien fait de grave ».

Par ailleurs, l'enseignant, dans sa gestion des comportements des élèves, doit leur laisser des chances, c'est-à-dire ne pas punir tout de suite l'enfant, « dès la première affaire ». En ne laissant pas de chances aux élèves de se reprendre, l'enseignant sanctionne l'erreur et conséquemment la rend inacceptable, ce que les élèves trouvent trop strict, d'autant plus que l'erreur est humaine et que nous devrions apprendre de nos erreurs, ce qui, finalement, va à l'encontre de l'objectif de la rencontre entre l'élève et l'enseignant, qui est l'apprentissage. Par contre, donner des chances ne signifie pas ne pas sévir, car il est du devoir de l'enseignant de le faire. Autrement dit, l'enseignant du primaire ne doit donc pas renier son statut d'autorité, mais bien ne pas être autoritaire (Rey, 1999) ou dans les mots des enfants « Il ne faut pas avoir peur des professeurs, mais il faut savoir aussi comme qu'ils sont stricts sur leurs consignes » (Jacob).

D'autre part, gérer la classe fait référence aux comportements des enfants, mais également à son déroulement. Ainsi, l'enseignant doit assumer son rôle de leader dans la relation maître-élève(s) sinon, il y a confusion des rôles. Pour les enfants rencontrés, c'est le rôle de l'enseignant d'annoncer le début du cours : s'il ne le fait pas, cela crée un malentendu au sein de la relation pédagogique puisque, de son côté, l'enseignant attend que les élèves se taisent alors que ces derniers attendent que l'enseignant leur annonce le début du cours, créant des frustrations dans les deux camps. L'acceptation des rôles respectifs des protagonistes de la relation maître-élève(s) aide donc au bon fonctionnement de celle-ci.

L'éclairage du point de vue d'enfants du primaire nuance les analyses sociologiques qui décrivent la rencontre entre l'enseignant et les élèves comme une lutte de classes entre adulte et enfants où les élèves sont dominés et soumis à la toute puissance de l'institution scolaire, laquelle est incarnée par les enseignants. En effet, selon les témoignages que nous avons recueillis, les règles scolaires sont utiles aux enfants, car elles encadrent leur développement. Cet écart, entre le portrait sociologique traditionnel de la relation maître-élève(s) au primaire et celui des enfants rencontrés, s'expliquerait-il par le fait que la plupart des ouvrages et recherches de cette orientation sont d'origine européenne, ses auteurs présentant donc une tradition et une réalité culturelle et scolaire différentes de celle qui se vit dans les écoles primaires du Québec ?

Par ailleurs, cette attente de balises par les enfants relativise également le point de vue existentiel-humaniste de la relation maître-élève(s). En effet, pour l'enfant, cette relation, bien que devant être basée sur un respect réciproque puisque vécue entre humains, est asymétrique puisqu'il est du devoir de l'élève d'écouter l'enseignant et de faire ce qu'il demande et qu'il est du devoir de ce dernier de gérer le groupe d'élèves et de leur enseigner.

Finalement, les enseignants gèrent la classe, toutefois les enfants y jouent aussi un rôle. En effet, cette relation est un échange, elle n'est pas à sens unique. Lorsque la situation éducative se vit bien, les élèves sont respectueux et gentils, mais quand la relation va moins bien, ils réagissent. Ils ne sont donc ni passifs, ni victimes dans la relation maître-élève(s)... Nous traiterons d'ailleurs ultérieurement de l'enfant quand la relation maître-élève(s) ne va pas dans la section « La relation maître-élève(s) qui ne se passe pas bien et les stratégies de l'enfant ».

Ce que l'enfant attend de la personne enseignante : enseigner

Le second rôle de la personne qui enseigne au primaire est d'enseigner. À la lumière des discours de nos co-chercheurs, ce rôle professionnel se fait en deux temps : la présentation des savoirs suivi du soutien de l'élève dans l'acquisition de ces savoirs.

Effectivement, pour l'enseignant, il ne s'agit pas « seulement » d'enseigner, c'est-à-dire d'être uniquement le lien entre les savoirs et l'apprenant, mais, afin de bien remplir son rôle, d'offrir un soutien à l'enfant lors de ses apprentissages. Autrement dit, l'enseignant doit épauler l'enfant dans sa propre rencontre avec les savoirs ou, encore en d'autres mots, l'enseignement, bien qu'il soit souvent suffisant ainsi, ne doit pas exclusivement se vivre entre l'enseignant et le groupe d'élèves, il doit également être présent entre l'enseignant et l'élève. Ce soutien de l'enseignant se traduit par une aide dans la réalisation de la tâche, soit en la facilitant à l'aide d'indices, ce qui « libère » les enfants des embûches, soit en fournissant des explications supplémentaires et ce, les élèves le soulignent bien, jusqu'à ce que l'élève ait compris. Les encouragements de l'enseignant par des félicitations ou l'expression d'une fierté envers les réalisations de l'enfant sont également une forme de soutien. D'ailleurs, les enseignants très appréciés des enfants sont ceux qui donnent un bon « service après vente », ceux qui prennent le temps – et le font avec plaisir même – d'expliquer personnellement à ceux qui n'ont pas compris afin que le processus enseignement/apprentissage soit complet.

En classe, l'enfant a principalement accès aux savoirs par l'enseignement que l'enseignant dispense au groupe d'élèves. Or, la qualité de l'enseignement repose sur de petites variations amenées par la personne de l'enseignant soit par son attitude, par sa façon de *faire* l'enseignement, ou alors par la participation qu'il permet aux élèves dans le processus enseignement/apprentissage, par la façon qu'il a de *faire faire* aux élèves. Ainsi, l'enseignement « cool » est, d'une part, un enseignement auquel l'enseignant apporte vie et qui sort du cadre habituel de la relation pédagogique, d'autant plus que les élèves sont des enfants « c'est sûr que pour moi en tant qu'enfant, ça va être mieux un professeur qui fait plus de blagues là, qui rit tout le temps » (Jacob). Par exemple, l'enseignant qui « enseigne drôle », fait des jeux avec les enfants, fait des blagues au sujet de la matière enseignée (tout en leur spécifiant qu'après la rigolade ils doivent retourner au travail, donc qui, malgré le plaisir, respecte l'objectif de la relation maître-élève(s)), crée une bonne ambiance dans la classe, touche à la tête des enfants plutôt que de les nommer, exemplifie les savoirs qu'il enseigne à l'aide de mimes, emprunte le nom d'un élève et l'intègre à la tâche à réaliser, présente les activités à réaliser comme si elles étaient un jeu, récompense les élèves d'un

bonbon pour une bonne réponse, etc. Ainsi, les enfants se sentent bien, se sentent à l'aise et trouvent ça drôle... ils s'amuse et ils trouvent qu'ils apprennent plus vite de cette façon ! En somme, c'est l'attitude de l'enseignant qui met un peu de magie ou de présence dans le processus enseignement/apprentissage qui rend les enfants enthousiastes à aller à l'école, ou métaphoriquement, c'est leur attitude qui fait changement et ajoute du volume au contexte plutôt bidimensionnel de l'enseignement qui se fait habituellement au tableau (qui est ennuyant et avec lequel les élèves ne comprennent pas beaucoup et qui crée des circonstances où l'enfant cherche à niaiser, seul ou avec des amis, en classe).

D'autre part, les enfants apprécient un enseignant qui démontre une souplesse par rapport à la rigidité que peut avoir le cadre de la rencontre pédagogique : par exemple lorsqu'il modifie les rôles de chacun en permettant aux enfants de prendre part à l'enseignement, ce qui se produit lorsqu'il permet aux enfants d'écrire au tableau (lequel est ordinairement réservé à l'enseignant et fait partie de son « territoire »), lorsqu'il permet aux enfants « d'apprendre en même temps que de jouer », lorsqu'il fait participer un enfant à une démonstration en lui faisant tenir un livre, lorsqu'il les laisse travailler en équipes, etc. Peut-être que cette façon de faire fait que les enfants se sentent davantage impliqués dans l'acquisition des savoirs puisque, personnellement ou par le biais d'un pair, ils en font partie et sont « acteurs » des explications qu'ils reçoivent ? Peut-être est-ce aussi ce qui explique que les élèves trouvent ennuyant d'apprendre en restant assis et en écrivant puisqu'il est dans leur nature de s'amuser et de bouger et qu'ainsi ils peuvent le faire ?

L'enseignement concerne donc la façon de *faire* et la façon de *faire faire* des enseignants. Toutefois ce qu'ils enseignent a également de l'importance. En effet, les activités que les enseignants proposent doivent être adaptées au cycle et à l'âge des élèves à qui elles sont présentées. Lorsqu'elles ne le sont pas, les enfants se sentent « un peu bébés », ce qu'ils ne sont plus. Pour eux, c'est comme si l'enseignant ne reconnaissait pas ce qu'ils sont ou n'avait pas confiance en leur développement. Les enfants ont alors l'impression de refaire ce qu'ils savent déjà, ce qui est contraire et contre-productif à leur désir de croître : « à l'école t'es fait pour apprendre des choses différentes d'une année à l'autre » (Louis). Les notions présentées en classe doivent donc évoluer tout comme les enfants grandissent.

Pour conclure, puisque les enseignants sont des personnes, ils ne sont pas tous pareils, donc la façon de *faire* et d'*être* en classe diffère d'un enseignant à l'autre. Conséquemment, il y a des enseignants qui donnent des cours plus intéressants que d'autres parce que chaque professeur a sa personnalité et c'est accepté des enfants. Ainsi, une fois le processus enseignement/apprentissage rendu possible, les enfants semblent indulgents concernant la façon dont les enseignants enseignent.

5.1.3 Les relations maître-élève(s)

L'enfant en classe *est avec* un enseignant ou il l'*a*. Il vit les relations avec ses maîtres avec proximité, voire intimité, malgré la présence des autres enfants. Les relations maître-élève(s) qui se vivent bien sont des relations d'amitié, mais une amitié de type « connaissance » ou alors, si l'enseignant et l'enfant ne sont pas amis, ils s'entendent tout simplement bien (les situations décrites par nos co-chercheurs sont semblables, la différence réside en ce que, pour certains, il s'agit d'une forme d'amitié alors que pour d'autres, non). Or, bâtir une relation avec un enseignant demande du temps :

Ben, c'est pas comme que tu la vois [l'enseignante], tu lui poses une question : *clow* ! vous êtes amis là ! C'est... il faut vraiment que tu parles à la personne, tu vois c'est comment son.. comment elle... c'est comment elle vit, c'est, c'est quoi, c'est quoi qu'elle aime. (Jacob)

Ainsi, pour *avoir* une relation avec un enseignant, l'enfant doit chercher à connaître la personne qui lui enseigne. D'autant plus que, contrairement à la relation maître-élèves où l'enseignant est responsable de la rencontre, c'est l'enfant qui est responsable de la relation maître-élève. En effet, c'est lui qui doit aller vers l'enseignant afin de l'« apprivoiser ». D'autre part, c'est essentiellement le comportement d'élève de l'enfant qui détermine le type de relation maître-élève que ce dernier vit auprès des enseignants : si l'élève est tannant, l'enseignant est plus strict et leur relation est moins bonne. Enfin, certains élèves cherchent davantage à se rapprocher des enseignants, par exemple en leur faisant des massages, ainsi ils peuvent peut-être obtenir certains privilèges tels que ne pas aller à la récréation ou alors ne pas avoir de devoirs ou de leçons en surplus s'ils niaient.

Quand, dans le cadre d'une bonne relation maître-élève(s), l'enfant et l'enseignant se parlent à l'école, c'est souvent provoqué par un événement : « Eh ben, exemple, il arrive quelque chose pis là (*Rires*)... Je ne sais pas, on commence à parler pis après ça, je m'en vais. Pis, c'est ça ! » (Louis). Ainsi, l'échange verbal est assez court, est composé de seulement quelques phrases, et a lieu surtout hors du local et du temps de classe (par exemple avant la récréation). Lorsque l'enfant et l'enseignant se croisent par hasard à l'extérieur de l'école, l'enfant trouve ça drôle, les deux personnes se saluent, elles parlent un peu, surtout de l'école. La relation maître-élève demeure liée à l'école, même si elle est vécue à l'extérieur de celle-ci. Lorsque cette relation dépasse ce cadre de bonne entente entre « collègues » de classe, la relation devient taboue : l'enfant qui est allée à l'anniversaire de la petite fille de sa titulaire le cache aux autres élèves, sauf à quelques-uns, de peur qu'ils se moquent d'elle. C'est comme si, lorsque la relation maître-élève sort du cadre d'une relation entre un maître et un élève, elle devenait « déplacée ».

Par ailleurs, la relation maître-élève(s) n'est pas à sens unique, elle est plutôt de l'ordre du « donnant-donnant ». Cette relation est un échange : par exemple, les élèves acceptent de réaliser une activité qui leur plaît moins s'ils savent qu'une activité qu'ils apprécient s'ensuivra; ces derniers devraient être respectueux envers un enseignant qui prend le temps de leur enseigner et un enfant peut se sentir coupable face à une enseignante qui ne l'a pas puni, alors il lui offre du chocolat. Les enfants cherchent donc à rendre la considération que les enseignants leur témoignent.

Finalement, les relations maître-élève(s) que l'enfant vit avec les enseignants de son école dépendent également de l'organisation spatiale et structurelle de l'établissement d'enseignement. En effet, la popularité d'un enseignant peut être notamment liée à l'emplacement de son local, si celui-ci se retrouve à un bout de corridor, il a moins de chance de côtoyer les élèves, de même que, si aucun décroisement n'est prévu avec cet enseignant, les élèves le connaîtront moins. D'autre part, le calendrier scolaire peut aussi influencer la relation maître-élève(s), car lorsque, à cause de ce dernier, les enfants ont moins de cours dans une matière, ils écoutent l'enseignant de ce cours et essaient d'être gentils dans ce cours pour ne pas prendre du retard.

Une relation humaine et pédagogique entremêlées

Les enfants *sont avec* et *travaillent avec* les enseignants. L'expérience de la relation maître-élève(s) ne peut donc dissocier les dimensions liées à la relation humaine de celles concernant la relation pédagogique et vice-versa. Au cours de la présentation de notre projet de recherche au groupe d'enfants (*voir* appendice B.1, p. 141), nous leur mentionnions que nous cherchions à comprendre ce qui se passe entre les enseignants et les élèves du primaire, mais en précisant « sans me raconter comment ils enseignent ». Or, les enfants ont tout de même présenté, lors des entretiens, des aspects du processus enseignement/apprentissage. Nous le constatons donc, cette composante fait partie intégrale de la relation maître-élève(s) au primaire et ne peut s'en extraire. Ainsi, quand ça va très bien, les qualités humaines et pédagogiques de l'enseignant s'entremêlent : cette personne est gentille; donne des chances; arbore un air souriant; « prend le langage » des enfants lors de ses explications; est généreuse; prend le temps, a le goût d'enseigner aux enfants et de les écouter; puis, les élèves le consultent lors de conflits entre pairs. À l'inverse, aux pôles opposés des mêmes attitudes, quand la relation ne va pas : cette personne est stricte; ne donne pas de chances et punit tout de suite; a l'air bête; crie toujours, même en donnant ses explications; est égoïste; ignore les enfants ainsi que leurs besoins d'apprentissage et ne les écoute pas; finalement, les enfants ne le consultent pas en cas de conflits entre pairs.

Dans les lignes qui suivent nous définissons trois « catégories » de relations maître-élève(s) du point de vue d'enfants : celles qui sont satisfaisantes, c'est-à-dire la relation maître-élève qui se passe très bien et celle qui se passe bien puis, pour terminer, celle qui ne se passe pas bien.

La relation maître-élève(s) qui se passe très bien

Un enseignant avec qui les enfants entretiennent une très bonne relation est un enseignant qui non seulement enseigne, mais qui, comme nous l'avons présenté précédemment, cherche aussi à « faire apprendre ». Autrement dit, c'est une personne qui aime son métier, qui enseigne avec générosité, qui *donne* des explications. Un bon enseignant reconnaît l'élève en l'écoutant, en le comprenant et en l'aidant à répondre à ses besoins d'apprentissage. L'enseignant qui comprend l'enfant, comprend par le fait même les codes du langage des enfants, lequel est, rappelons-le, différent de celui des adultes. Ainsi, en comprenant l'élève, l'enseignant comprend ce qu'ils ne comprennent pas, il fait donc le lien entre deux mondes, celui de l'enfant et celui de l'adulte, mais facilite également le passage de l'incompréhension et à la compréhension.

De plus, ce qui fait la particularité d'un enseignant avec qui les enfants ont une très bonne relation est que ce dernier, en plus d'être gentil, reconnaît non seulement l'élève, mais l'*enfant* qu'est l'élève, donc en tant qu'être unique et particulier, et ce, par le biais du même accueil qu'il offre à l'élève, soit en l'écoutant, en le comprenant et en répondant à ses besoins « humains » ou en aidant l'enfant à y répondre. Ainsi, l'enseignant le salue de son prénom, lui pince amicalement la joue ou le taquine, ce qui extrait l'enfant de l'anonymat de son simple statut d'élève et de la masse des autres enfants, en lui démontrant qu'il est reconnu et apprécié. Dans le même ordre d'idées, l'enseignant qui permet à l'enfant d'aller pleurer aux toilettes respecte sa vie émotive et son intimité. En présence d'une telle personne, les enfants sont à l'aise pour lui parler de tout et de rien, ils lui parlent de situations non scolaires, qui ne concernent donc plus uniquement la relation pédagogique, par exemple la mort de leur chien, et peuvent s'y sentir comme auprès d'une mère, une mère qui est là pour prendre soin d'eux, pour veiller avec amour et dévouement sur « ses » enfants et les aider à bien grandir. Lorsqu'une telle relation est vécue, les enfants viennent naturellement vers l'enseignant.

D'autre part, l'enseignant est apprécié lorsqu'il ne limite pas sa relation maître-élève(s) à l'« obligation » pédagogique, par exemple, en ne faisant pas exactement ce qui

était prévu; en enseignant autre chose que ce qu'il est supposé; ou en parlant un peu du club de hockey local.

La relation maître-élève(s) qui se passe bien

De son côté, la relation maître-élève(s) « moyenne », celle qui se passe bien, signifie que les enseignants sont bien, corrects, que ça va :

Interviewer : Comment tu trouves le comportement des professeurs avec toi ? Là on a parlé en général, mais avec toi. Florence : Comment, eux, ils sont avec... (I : Oui.) F : Ils sont corrects. (I : Hum, hum). Sont, ils... eux, ils sont bien. I : C'est quoi un professeur correct ? F : C'est quoi un professeur correct ? C'est une personne... ben un professeur qui va nous aider, nous expliquer, mais pas longtemps là (I : Hum, hum) qui... comme qu'on (n'(?): sic) a plus d'affinités avec cette personne-là qu'avec un autre professeur.

Les enseignants corrects font leur métier, donc ils expliquent, mais pas avec la même implication que d'autres pourraient le faire. Ils ont une bonne gestion du groupe d'élèves et, afin d'y arriver, ils utilisent des interventions justes. En effet, ils ne se fâchent qu'auprès de ceux qui niaient, ne disent pas des paroles désobligeantes aux élèves et ne leur crient pas après : « X se fâche juste avec les garçons parce que les garçons, ils niaient dans le cours. Mais nous, il nous a... il nous a jamais dit des affaires-là, il nous a jamais crié après ! » (Catherine). Ces enseignants sont des personnes avec qui les enfants s'entendent, mais pas toujours, avec qui ils parlent, mais pas de tout, et, lorsque qu'ils le font, c'est surtout en lien avec la réalisation des activités, donc lié à la relation pédagogique. L'enseignement de ces enseignants est parfois « l'fun » alors qu'à d'autres moments, c'est « plate ».

Bien que les enfants se sentent bien, à la l'aise et confortables dans une telle relation, ces derniers affirment ne pas *avoir* de relation avec ces enseignants. En effet, un enseignant peut être un bon enseignant sans entretenir de relation plus personnelle ou plus humaine avec les enfants, surtout lorsqu'il s'agit de l'enseignant d'une spécialité qui souvent, « fréquente » tous les enfants d'une école : « je me sens bien, je me sens aussi confortable, mais puisque je ne la vois pas souvent, j'ai pas, j'ai pas plus, plus, plus de... ben de sentiments avec elle qu'avec mon prof X » (Catherine). La bonne relation, celle qui est « normale » ou « moyenne », est une relation qui demeure à l'intérieur du cadre de la relation pédagogique,

où l'enseignant enseigne et où l'élève apprend, en somme où les partenaires campent leur rôle.

La relation maître-élève(s) qui ne se passe pas bien

La relation maître-élève(s) qui ne se passe pas bien est aussi bien due à une incompétence de la personne qui enseigne à honorer les fonctions liées à son métier, c'est-à-dire gérer le groupe d'élèves et enseigner, qu'à son attitude. Ainsi, puisque l'enseignant enseigne *par* et *selon* ce qu'il est, l'incompétence peut être causée par un mal être : l'enseignant, pour toutes sortes de raisons, n'arrive pas à être bien dans « sa peau d'enseignant ». Les enfants sont conscients que lorsque l'enseignant ne va pas, c'est d'abord la personne qui enseigne qui ne va pas; ils comprennent cela, mais le trouvent injuste puisqu'en fin de compte ce sont eux qui vivent en classe les retombées d'une « colère » qui ne leur est pas destinée. Les enfants n'exigent pas que leurs enseignants rencontrent toujours parfaitement les attentes associées à leur métier, mais là où le bât blesse pour eux, c'est lorsque la personne qui enseigne ne répond pas à la majorité de ces attentes et ce à *tous* les jours, ce qui, finalement, les prive de leur droit à l'éducation.

Lorsque la relation maître-élève(s) est mauvaise, l'enfant évite d'entrer en contact avec la personne qui lui enseigne, « prend ses gardes » face à celle-ci et ne lui adresse la parole que s'il lui manque du matériel pour réaliser la tâche demandée. Lorsqu'il requiert l'aide de l'enseignant en levant la main, ce dernier passe à côté de l'enfant puis va répondre à un autre élève. Ainsi, pour l'enfant, c'est comme si l'enseignant ignorait non seulement sa demande en tant qu'élève, mais reniait aussi son existence puisqu'il passe à côté de lui « comme s'il n'existait pas ». Sans une (bonne) relation maître-élève(s) l'enfant se retrouve seul face aux savoirs, il doit se *débrouiller* seul, d'autant plus quand l'enseignant refuse que les élèves aillent chercher un appui auprès de leurs pairs. Ainsi la relation maître-élève(s) n'est plus un échange, elle est à sens unique, car l'enseignant ne reconnaît pas la présence de l'enfant.

Dans ce type de relation, la fermeture de l'enseignant est également perçue par son attitude, laquelle s'affiche par son corps, son air, ses regards et sa parole. Les paroles criées, les regards mauvais, l'air bête de l'enseignant, même si ces derniers ne lui sont pas directement adressés, l'enfant les ressent personnellement, ils retentissent dans sa chair. L'air bête lui envoie comme message « *Tu m'énerves* », ce qui démontre, encore une fois, que la relation maître-élèves est également maître-élève, que ce qui se vit entre l'enseignant et le groupe d'élèves se vit également entre l'enseignant et l'enfant. De plus, le regard « mauvais » d'un enseignant peut faire en sorte que l'enfant se sent coupable et a peur d'être puni et ce, même s'il n'a rien fait, à un point tel que c'est comme s'il changeait de peau et qu'il se retrouvait dans la peau d'une personne qui est toujours « chicanée ». Ainsi, la constante mauvaise humeur d'un enseignant, qui fait parfois peur à l'élève, empêche l'établissement d'une relation entre l'enseignant et les élèves sabotant, par le fait même, le processus d'enseignement/apprentissage. En effet, comment écouter quelqu'un, comment donner sens à ses paroles, si on ne s'*entend* pas bien avec cette personne ? D'autre part, il arrive que, pour l'enfant, il y ait une « zone interdite » autour de l'enseignant. S'y retrouver, c'est se rapprocher d'une menace. Ainsi l'enfant se sent incapable d'y être et lorsqu'il s'y trouve, il s'y sent inconfortable, il chancelle et en perd ses moyens puisque son corps ne lui répond plus : il essaie de baisser la tête (afin de ne pas provoquer les foudres de l'enseignant ?) mais ça ne marche pas (pour un extrait d'entretien à au sujet de la relation maître-élève(s) où se vit la zone interdite, voir appendice C.4 (deuxième extrait), p. 159). Une telle relation, à cause de sa rigidité et de sa fermeture, empêche-t-elle l'enfant d'être ce qu'il est, en somme d'être un enfant qui est à l'école pour apprendre ?

Les manquements répétés des enseignants avec qui la relation maître-élève(s) ne va pas engendrent des frustrations chez les enfants, car ils ont l'impression d'être privés de l'enseignement auquel ils ont droit, de leur droit d'apprendre et d'avancer, de se développer, d'autant plus que la personne qui enseigne est payée pour « s'occuper » des élèves et « leur donner ce dont ils ont besoin ». D'ailleurs, une des punitions trop strictes n'est-elle pas de sortir l'élève de la classe et de le priver ainsi de toutes possibilités d'apprentissage ? L'apprentissage dans un tel cas n'est pas seulement lié aux connaissances ou même aux

techniques dont l'élève serait alors privé, mais également à un apprentissage, à une possibilité de grandir par la socialisation auprès de l'enseignant et aussi auprès des pairs.

Face à une relation maître-élève(s) inadéquate, les enfants réagissent de différentes façons. Souvent, individuellement, ils ne manifestent rien, se retiennent de le faire, mais n'en pensent pas moins. En effet, lorsque ça ne va pas : l'enfant est fâché; il est stressé, son corps est stressé; il s'imagine mentalement en train de s'enfuir en courant et en criant; il parle à l'enseignant dans sa tête, en ménageant les politesses, afin de lui manifester qu'il a besoin de son aide; il écrit des lettres afin de se défouler et en parle à ses amis à la récréation « pour se vider le cœur ». L'éducation étant également une obligation, les enfants ne peuvent quitter une relation maître-élève(s) qui ne va pas, mais ne s'y résignent pas pour autant. Lorsqu'ils vivent ces situations de frustration muettes, les enfants respirent et se calment ou alors ils font autre chose et n'y pensent plus :

Pis quand ça arrive moi... je... Moi, quand il y a quelque chose, je ne dis pas « Awhrrr » (*le son alors produit par l'élève s'apparente à un grognement, hypothèse soutenue par la lèvre supérieure de l'enfant qui laisse alors apparaître quelques dents*), je vais m'asseoir à ma place. Comme, je l'oublie pis je vais quelque part. (Florence)

Cette mise au jour d'une vie parallèle de l'enfance démontre que les élèves n'ont pas une confiance aveugle en les enseignants et qu'ils sont parfois en désaccord avec ces derniers. Ainsi, bien qu'ils ne manifestent pas toujours leur refus, ils ne consentent pas moins à tout ce que font les enseignants.

À d'autres moments par contre, selon leur personnalité, les enfants ne font pas que se réfugier dans leur imaginaire, ils (ré)agissent. En solo, l'élève insatisfait de la personne qui lui enseigne le manifeste silencieusement, à l'aide de signes, à ses pairs : en faisant des grimaces et des oreilles de lapins à l'enseignant, en le « traitant de poisson », en signifiant aux autres que ce dernier est un peu dérangé ou bien il se cache sous une table, le tout alors que l'enseignant a le dos tourné. Ainsi les manifestations de mécontentement ne sont pas perçues par la personne qui enseigne, mais pour les élèves, c'est-à-dire toutes les autres personnes présentes en classe, elles le sont. Lorsque le comportement de l'enseignant est inapproprié d'après les enfants, ils se le communiquent entre eux. D'ailleurs, parfois ils

(ré)agissent en groupe, ils font alors exactement et précisément le contraire de ce que l'enseignant demande, par exemple, ils claquent les bancs alors que l'enseignant a spécifié de faire attention à ne pas claquer les bancs. Les témoignages de nos co-chercheurs démontrent bien que, contrairement à certains auteurs, les enfants n'adoptent pas une attitude fataliste devant l'enseignant. Lorsque la relation maître-élève(s) ne va pas, ils réagissent et ont en effet un pouvoir dans cette relation.

Les entretiens des enfants que nous avons rencontrés se complètent, se corroborent, se juxtaposent et, étonnamment, peu d'éléments de leur expérience de vivre s'opposent. En effet, ils éclairent de différentes lumières le phénomène de la relation maître-élève(s) et leurs subjectivités convergent en dépit des différences, comme s'il s'agissait de forces multiples, de différents regards, mais toujours d'un seul point de vue, celui de l'enfant.

5.2 Notre expérience de l'approche phénoménologique

L'analyse phénoménologique est une méthode de recherche qui est récente qui demande une implication du chercheur, c'est pourquoi nous revenons sur cette méthode d'une part, en témoignant de sa puissance heuristique et, d'autre part, en en présentant les difficultés.

5.2.1 L'apport de la phénoménologie

Un de principaux apports de la méthode phénoménologique en recherche est qu'elle permet de rendre compte de l'expérience de vivre et des nombreuses forces qui y sont présentes. Ainsi, la relation maître-élève(s) est un tout dont les parties se confondent : la relation pédagogique, le processus enseignement/apprentissage, est incluse dans la relation maître-élève(s), qui est la rencontre humaine, et, cette relation humaine est aussi une composante de la relation pédagogique puisqu'elle se vit entre des personnes; la classe fait partie de l'école et ce qui se vit dans l'école concerne aussi la classe; la relation maître-élèves est associée à la relation maître-élève et l'inverse est également vrai, car la relation maître-

élève influence également la relation maître-élèves; la relation maître-élève(s) s'inscrit dans un contexte d'enseignant-enseigné(s) tout comme elle se vit entre adulte et enfant; etc. Les distinctions sont possibles à l'intérieur du phénomène de la relation maître-élève(s), cependant puisqu'elles se vivent dans les mêmes lieux, aux mêmes moments, ses diverses composantes sont autant intriquées qu'une poignée de mains, laquelle est composée de deux mains, de doigts, d'os, qui appartiennent à des êtres, qui est vécue dans un contexte, etc. Ainsi, puisque la compréhension du monde a lieu sur plusieurs registres, peut-on se fier totalement à un seul courant afin de comprendre l'expérience de vivre ? La puissance de la phénoménologie réside dans sa recherche à articuler les éléments de compréhension d'un phénomène afin d'en restituer l'expérience de vivre.

Au cours de la réalisation de cette recherche, nous avons eu la chance d'échanger à son propos avec d'autres enseignants du préscolaire et/ou du primaire. Ces conversations nous permettaient de « confronter » nos réflexions à d'autres points de vue, à celui d'autres personnes qui enseignent. Il ressortait de ces échanges que les conclusions de notre analyse phénoménologique étaient déjà « senties » par les enseignants, puisqu'ils vivent eux-mêmes ces relations avec leurs élèves, mais que, souvent, ils n'arrivaient pas à les énoncer clairement. Par ailleurs, une enseignante, suite à la lecture de nos premiers chapitres, nous avait témoigné que la description de l'enseignant et de l'enseignement qui y était faite « ne donnent pas envie d'être prof », elle qui pourtant enseigne déjà et aime ce métier. Cette manière de décrire la relation maître-élève(s) lui semblait trop technique, trop coupée de l'expérience réelle, de ce qui se vit en classe, du fait scolaire. De plus, en présentant les conclusions de notre recherche, il arrivait souvent que les enseignants les illustraient d'une observation, d'une expérience ou d'une réflexion qui leur était propre, ce qui nous laisse croire que notre analyse phénoménologique est juste.

5.2.2 Les difficultés de cette approche

Notre questionnement de recherche, bien qu'il s'enracine dans un désir professionnel et personnel de mieux comprendre la relation maître-élève(s) au primaire, doit aboutir dans le temps. Ce travail se situe dans un moment de vie. D'une part, dans une saisie personnelle et

punctuelle de la phénoménologie qui renvoie à l'ordre d'un questionnement, d'une attitude que le chercheur doit constamment se réapproprier et qui demande un engagement de soi (De Monticelli, 2000; Bordeleau, 2005) et, d'autre part, dans une phénoménologie de la relation maître-élève(s) qui est évolutive, car notre compréhension du phénomène poursuit sa construction en dépit du dépôt de ce mémoire.

Comme le démontrent les différentes étapes ayant mené à notre analyse, cet effort de compréhension fait partie d'une démarche scientifique. Cependant, selon nous, elle est également une création culturelle puisque la phénoménologie demande en premier lieu de perfectionner l'art de comprendre, c'est-à-dire, selon l'étymologie « de prendre avec soi » le point de vue/vie d'un autre, mais également, en deuxième lieu, l'art de savoir rendre explicite l'implicite de cette expérience, de trouver les mots justes racontant avec délicatesse et densité le phénomène étudié, de rendre compte d'une réalité multiforme dans une démarche de sens qui n'est ni linéaire, ni cartésienne. Or, comme toutes créations culturelles, l'approche phénoménologique s'apprend, se perfectionne : la seule manière d'être initiée à la phénoménologie, c'est en en faisant (De Monticelli, 2000). L'analyse phénoménologique est donc ardue, car elle cherche d'abord à comprendre puis à écrire et à décrire la vie, ce qui est un exercice difficile, car l'expérience de vivre est grande, plusieurs vents y soufflent. Or, le chercheur, en dépit de l'impression du caractère inachevé et sans cesse perfectible de son entreprise, doit diffuser les résultats de sa recherche (Bordeleau, 2005), ce que nous faisons avec une claire conscience de ce que nous avons accompli comme de ce qu'il resterait encore à faire.

5.3 Notre expérience d'entretien avec les enfants

La littérature concernant les entretiens de recherche auprès d'enfants est plutôt rare puisque les enfants sont rarement interrogés en sciences sociales, c'est pourquoi nous proposons finalement de faire état de notre expérience de ces rencontres en discutant du contexte de ces dernières et de la capacité de répondre des enfants de 11 ans.

5.3.1 La cueillette des données

D'abord, l'entretien de recherche non-directif auprès d'enfants, plus que tout autre outil de cueillette de données, permet de récolter des informations riches et variées au sujet de leur expérience puisque les minutes d'entretien avec eux sont des « minutes d'idées libres » d'enfants. En effet, aucune rédaction, imposée ou non, ou dessin d'enfant de cet âge n'aurait pu parvenir à un portrait aussi dense et complexe du phénomène de la relation maître-élève(s). Par ailleurs, rencontrer des enfants volontaires a également contribué à la qualité des témoignages recueillis, ces derniers ayant manifesté, tout comme nous, un désir et un intérêt à explorer le phénomène de la relation maître-élève(s) de leur point de vue et l'ayant fait avec générosité.

Le contexte de l'entretien de recherche, d'autant plus lorsqu'il est question d'entretiens auprès d'enfants, est très important. C'est pourquoi, en prenant compte des recommandations présentées au chapitre III, nous avons choisi de rencontrer les enfants dans un lieu qui leur était familier, dans leur école, mais en marge du temps scolaire, alors que les enfants fréquentaient le service de garde : dans une classe, mais après les classes. Selon nous, ces dispositions ont contribué à recueillir des témoignages nuancés. Effectivement, notre échantillon ne comporte pas de témoignages « pro » ou « anti » scolaires (pas plus d'ailleurs auprès des six autres entretiens que nous avons effectués). Ce choix méthodologique soutenait par ailleurs notre volonté d'interroger nos co-chercheurs en tant qu'enfants, toutefois à propos de leur vécu d'élèves.

En début d'entretien, les enfants semblaient un peu gênés, ce que nous associons au caractère formel de la rencontre ou à la présence de la caméra vidéo, mais ceci se résorbait au fur et à mesure que l'entretien se déroulait. Après quelques minutes, une fois le contact entre l'interviewer et l'interviewé(e) établi, les enfants semblaient à l'aise, même qu'un des co-chercheurs a dit lors de son entretien qu'il avait oublié la caméra ! L'enregistrement sur bande vidéo a permis une compréhension globale des discours des enfants puisque ceux-ci mimaient parfois des éléments clefs de leurs témoignages, lesquels étaient importants pour la

compréhension de leur expérience : par exemple, ils mimaient le regard d'un enseignant, la façon dont eux-mêmes sont assis en classe quand l'enseignement est ennuyant, ce qui se passe dans leur tête, etc.

Nos entretiens avec les enfants ont été assez longs : 32 min., 49 min., 59 min. et 72 min. Leur durée dépendait de plusieurs facteurs dont, entre autres, l'habileté de l'interviewer à créer un lien avec l'interviewé et à sonder le monde de l'enfant, mais également la fatigue de l'enfant. Par ailleurs, en rencontrant les enfants, selon qu'il s'agissait de filles ou de garçons, il nous a semblé devoir utiliser différentes approches et relances afin de pénétrer leur point de vue. Effectivement, les entretiens nous ont laissé comme impression que les filles décrivaient davantage les situations, les états de ce qu'elles vivaient tandis que les garçons présentaient des faits, énonçaient des valeurs liés à leur expérience.

Nous croyons que la complicité du vécu de classe partagé par l'interviewer et les interviewés, du côté des interviewés en tant qu'élèves et du nôtre en tant qu'enseignante, favorisait, lors des entretiens, une bonne compréhension du phénomène. Ainsi, lorsqu'il était question par exemple de *La Maison des enfants* ou d'un conseil de coopération, nous connaissions ce dont il était question, son fonctionnement et son rôle. Notre identité d'enseignante nous a servi à comprendre les discours des enfants, dans leur forme et leur contenu, mais c'est d'abord en tant que chercheure que nous avons rencontré les enfants. C'est la chercheure qui dirigeait les entretiens et qui les a ensuite analysés, bien que cette prise de connaissance de la relation maître-élève(s) du point de vue des enfants ait transformé notre vision du métier d'enseignant et, conséquemment, sa pratique.

5.3.2 La capacité de répondre des enfants

Avant de débiter nos entretiens de recherche, quelques collègues chercheurs doutaient de la capacité de répondre des élèves du primaire. Or, les discours de nos co-chercheurs démontrent que non seulement ces derniers ont saisi les objectifs de notre recherche, mais ils dénotent également, par leur générosité et leur ouverture, une implication réelle dans la démarche de co-construction de la compréhension du phénomène de la relation

maître-élève(s) (nous avons d'ailleurs senti que les enfants étaient reconnaissants – et plutôt flattés - qu'une chercheuse se déplace et vienne les écouter afin de comprendre leur expérience scolaire et ce, dans le cadre d'une recherche scientifique). Effectivement, dans leurs témoignages, les enfants ne se limitaient pas à de simples constats : ils illustraient leur expérience à l'aide d'exemples concrets, mis en scène, tout en affirmant ne pas se prononcer sur ce qu'ils ne savaient pas. De plus, les enfants rencontrés cherchaient toujours à répondre à nos questions, nous n'avons pas senti qu'ils cherchaient à les esquiver (mis à part lorsque Louis a mentionné qu'un de ses amis souhaitait *amadouer* une enseignante : nous avons alors tenté d'explorer cette voie, mais le co-chercheur s'est refermé et a dit que c'était une blague).

Au chapitre II, nous avons présenté les représentations communes de l'enfance comme pouvant être notamment associées à la naïveté. À ce propos, les discours des enfants sont naïfs, mais cette naïveté n'est pas péjorative, elle souligne plutôt une simplicité et une franchise dans leurs témoignages. Dans le même ordre d'idées, la structure et la syntaxe du langage de ces derniers ne sont peut-être pas justes, mais les idées et les illustrations qu'elles traduisent sont évocatrices et intelligibles. Conséquemment, la mise au jour du point de vue d'enfants à l'égard de leur vécu scolaire dévoile que ces derniers, malgré leur jeune âge, s'expriment avec nuance, profondeur, sensibilité et discernement sur leur expérience. Ils ont la capacité de transmettre leur expérience par le langage et de poser un jugement sur la nature de leurs relations maître-élève(s). Ainsi, nous sommes en accord avec Montandon et Osiek (1996, p. 339) qui ont interrogé des enfants de 11 ans sur leur éducation, cette fois, familiale :

les enfants savent s'exprimer sur leur expérience [familiale] et ce qu'ils en disent nuance et complète nos connaissances sur les processus de socialisation. Ils ont une capacité réflexive, une aptitude à comprendre le monde qui les entoure et à se situer par rapport aux problèmes. Ils ont une vision avertie des processus d'apprentissage, du rôle et des qualités de ceux qui sont chargés de leur éducation, du fonctionnement de la famille. Ils exercent une fine introspection sur leur propre manière d'interagir avec autrui et savent ce qu'ils attendent de leurs parents.

Conséquemment, d'une part à cause de la qualité des témoignages recueillis et, d'autre part, à cause du nouvel angle de compréhension qu'il permet de mettre au jour au sujet de la relation maître-élève(s), nous croyons que le point de vue des enfants, notamment en sciences de l'Éducation, mériterait d'être davantage étudié, d'autant plus que ces derniers, contrairement

à ce qu'affirme Mannoni (2002), ne semblent pas être victimes d'un interdit de dire causé par l'autorité des enseignants, adultes plénipotentiaires.

CONCLUSION

Notre premier chapitre a d'abord mis en relief le fait que les enfants sont rarement écoutés en recherche, en éducation ou dans toutes autres sciences sociales et que, lorsqu'ils le sont, on ne leur offre que très rarement l'occasion d'approfondir leur point de vue. La seconde section de notre problématique exposait l'importance de la relation maître-élève(s) pour l'élève du primaire puisque c'est ce phénomène que nous souhaitons explorer du point de vue d'enfants. Ceci nous conduit à nos objectifs de recherche : en premier lieu, de mettre au jour le point de vue d'enfants sur leur vécu scolaire en leur donnant la parole puis, en second lieu, de comprendre l'expérience de la relation maître-élève(s) du point de vue d'enfants de cinquième année du primaire.

Le deuxième chapitre a, quant à lui, permis de camper les concepts issus de ce questionnement. Nous avons d'abord défini la relation pédagogique par la présentation de ses trois pôles, l'enfant, le maître et les savoirs, puis la relation maître-élève(s) selon les théories sociologiques et celles des psychologies existentielle-humaniste et psychanalytique. Enfin, nous avons présenté les partenaires de la relation maître-élève(s) spécifiques à notre recherche, qui sont l'enfant de onze ans et l'enseignant du primaire.

Troisièmement, nous avons décrit l'approche phénoménologique ainsi que notre propre proposition de méthode. Par la suite, nous avons fait état de notre échantillon, de notre outil de cueillette de donnée, qui est l'entretien individuel non-directif, puis des biais associés à ce travail

Le quatrième chapitre a, à l'aide des comptes rendus, permis de dresser, d'entendre et de saisir l'expérience particulière de chacun de nos co-chercheurs concernant ses relations maître-élève(s).

Enfin, le cinquième chapitre a poursuivi cette compréhension en cherchant cette fois, par notre analyse phénoménologique jumelée à la mention d'éléments de discussion, à déchiffrer, pénétrer et traduire les mouvements de cette expérience de la relation maître-élève(s) du point de vue d'enfants de cinquième année. Puis, à cause de leur « nouveauté » en recherche, nous revenons sur notre expérience de l'approche phénoménologique et de celle d'entretiens non-directifs auprès d'enfants.

Les résultats de cette recherche montrent que, du point de vue de l'enfant, la relation maître-élève(s) est une relation entre personnes qui campent un rôle social : l'enfant est à l'école pour apprendre et l'enseignant y est pour enseigner, et c'est ce contexte qui encadre les comportements de chacun des protagonistes. Cependant, puisque la relation se vit entre humains, celle-ci demande, entre autres, de reconnaître l'autre et de le traiter avec respect. Par ailleurs, lorsque la rencontre entre le maître et l'élève se déroule très bien, la relation vécue peut dépasser le processus enseignement/apprentissage; elle y demeure lorsque cela va bien; elle est totalement évitée lorsque ça ne va pas.

Notre travail de recherche a mis de l'avant de nouveaux éléments de compréhension de la relation maître-élève(s). Cependant, notamment à cause de la petite taille de son échantillon et de son attachement à un lieu et à un moment particulier, les résultats de notre recherche ne sont pas généralisables. Le savoir ainsi produit est dynamique, contextuel et temporaire dans la mesure où il continue d'évoluer. Nous croyons toutefois qu'il serait pertinent d'explorer davantage quelques pistes éclairées par ce travail, entre autres :

- en tenant compte des variables telles que le milieu socio-économique ou culturel des enfants;
- en variant l'âge des enfants rencontrés et ce à la fois afin de rendre compte de la capacité de répondre des enfants de différents âges, mais aussi afin de chercher à comprendre si la relation maître-élève(s) est vécue différemment par les « petits » et les « grands » du primaire – les plus jeunes élèves recherchant davantage chez leurs enseignants des caractéristiques d'ordre affectif et relationnel plutôt que cognitif – et le cas échéant, d'enquêter sur cette différence;

- puis en ouvrant ces questionnements aux élèves du secondaire et même aux étudiants de niveau collégial ou universitaire.

Par ailleurs, nous croyons que de nouvelles pistes de compréhension pointées par ce travail mériteraient d'être explorées plus en profondeur, notamment : les différences de « culture » entre les enfants et les adultes; le vécu corporel des enfants en classe; l'idée de l'« école » du point de vue des enfants; l'enfant et ses pairs à l'école.

Puisque notre recherche propose une découverte de sens d'un fait scolaire et a pour sujet ce qui se passe à l'école et dans les classes, ce travail est doublement pertinent par son apport *scientifique*, car il augmente le corpus des connaissances en sciences sociale; et par son apport *pédagogique*, puisqu'il concerne ce qui se vit dans les classes et qu'il intéressera nos collègues enseignants qui vivent quotidiennement ces relations avec les enfants. Les conclusions de notre recherche sont descriptives et non prescriptives puisque, tel que le souligne notre mémoire, l'enseignant se présente à la classe d'abord et avant tout *par* et *selon* ce qu'il est; c'est pourquoi, selon nous, il est inutile de lui dire quoi faire ou si cela présente une certaine utilité, car ce que nous lui proposons se heurtera toujours à ce qu'il est et ainsi à ce qu'il peut véritablement faire. Nous préférons offrir aux enseignants un essai de compréhension du phénomène de la relation maître-élève(s) du point de vue de l'autre qui est en classe, c'est-à-dire du point de vue d'enfants. De cette façon, nous ne proposons pas des pistes d'action destinées à l'enseignant du primaire en vue d'améliorer ses propres relations maître-élève(s), nous souhaitons plutôt que sa prise en compte personnelle du point de vue d'enfants, rendue possible par le biais de la lecture des comptes rendus et de l'analyse des résultats, déclenche chez lui une compréhension nouvelle de la relation maître-élève(s) et que, tout comme nous, ce nouvel apport saura l'apaiser et le stimuler dans ses relations avec les élèves.

Avant de nous engager dans le questionnement de ce travail, nous avons exploré, côtoyé plusieurs sujets de recherche, ce qui, à force de chercher, nous a menée à une problématique originale, qui est d'écouter et de comprendre le point de vue des enfants à propos de leur vécu scolaire, doublée d'une approche marginale, la phénoménologie. Notre recherche étant exploratoire, nous avons par ailleurs choisi des outils de cueillette de données

et d'analyse qui, grâce à leur grande ouverture, ont conduit à de multiples possibilités de compréhension d'un phénomène complexe, la relation maître-élève(s). Cette grande liberté offerte à la compréhension de l'expérience des enfants, est également - et conséquemment - accompagnée de grandes responsabilités. Ainsi, cet exercice a été pour nous non seulement une familiarisation avec le processus de recherche, mais également une élaboration de nos propres outils de recherche (soit l'entretien non-directif avec des enfants et l'analyse phénoménologique), dans tout ce que cette entreprise demande de questionnements, de création, d'implication et d'essais, puisque nous ne possédions aucun modèle méthodologique à appliquer, seulement une méthode... Nous avons donc relevé un double défi et c'est peut-être ce qui explique la pertinence des résultats de ce travail.

APPENDICE ADOCUMENTS PRÉCÉDANT LES ENTRETIENS DE RECHERCHE

A.1	Formulaire d’approbation déontologique.....	135
A.2	Lettre adressée aux responsables des écoles où ont eu lieu les entretiens de recherche.....	138
A.3	Lettre explicative destinées aux parents des élèves souhaitant participer à la recherche.....	139
A.4	Lettre de consentement pour les volontaires.....	140

A.1 FORMULAIRE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE

Demande d'approbation déontologique concernant un projet de mémoire portant sur des
sujets humains
présentée à
l'Université du Québec à Montréal,
Département des sciences de l'Éducation

IDENTIFICATION

Nom de l'étudiante : Caroline Chartrand

Nom de la directrice de recherche : Catherine Meyor

Titre de la recherche : Points de vue d'enfants de cinquième année du primaire sur leurs relations maître-élève(s) (*tel que présenté au comité, le titre de la recherche a été modifié depuis*)

DESCRIPTION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET

1. Objectif général de la recherche :

Comprendre comment la relation maître-élève(s) est vécue du point de vue des enfants.

2. Méthodologie

2.1 Description du type d'instrument utilisé :

L'entretien de recherche qualitatif, individuel et non-directif.

2.2 Identification du type et du nombre de sujets :

Les sujets sont des enfants fréquentant une cinquième année de l'école primaire publique. Nous interrogerons sept sujets.

3. Modalités de la recherche

Chaque sujet sera informé de ses droits, des objectifs et des modalités de la recherche au début de l'entretien. Chaque entrevue durera environ trente minutes et se déroulera dans un établissement scolaire. Les entretiens seront enregistrés à l'aide d'une caméra vidéo et retranscrits par la suite sur papier.

4. Recueil d'informations

L'étudiante mentionnée ci-dessus recueillera les données auprès des sujets.

5. Consentement

Le consentement des parents sera obtenu par écrit, dans une lettre prévue à cet effet. Si nécessaire, une rencontre aura lieu avec les parents pour leur expliquer leurs droits ainsi que les objectifs et les modalités de la recherche. Le consentement des élèves sera obtenu verbalement, lors d'une première rencontre de groupe et au début de chaque entretien individuel.

6. Référence et support

Si un sujet devait se retrouver confronté à une difficulté liée à l'entretien, l'interviewer fera un retour sur le déroulement de celui-ci et tentera de rassurer le sujet. Au besoin, il pourra aussi référer celui-ci à la psychologue, à l'infirmière ou à la travailleuse sociale de l'école.

7. Autorisation de l'école

Les consentements de la direction et des éducateurs du service de garde auront été obtenus verbalement.

8. Respect de l'anonymat et de la confidentialité des informations recueillies

8.1 Traitement et analyse des informations

Pour préserver l'anonymat des sujets, le prénom de chaque enfant sera remplacé par un prénom fictif. Ces pseudonymes seront utilisés à la fois lors de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation des données.

8.2 Diffusion des résultats de la recherche

Aucune information permettant d'identifier les sujets ne sera retenue lors de la diffusion des résultats.

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.

Signature de l'étudiante

Date

APPROBATION DU COMITÉ DE RECHERCHE :

Signature de la directrice

Date

Direction du programme

Date

** Ce formulaire d'approbation déontologique a été signé et accepté à l'automne 2006 par l'étudiante, Caroline Chartrand, la directrice, Catherine Meyor et Juan Wood, directeur du programme de deuxième cycle en Éducation.*

A.2 LETTRE ADRESSÉE AUX RESPONSABLES DES ÉCOLES OÙ ONT EU LIEU LES
ENTRETIENS DE RECHERCHE

Montréal, le xx décembre 2006

A/s Mesdames XXX, directrice
XXX, responsable du service de garde
et XXX, conseillère pédagogique
École XXX
XXX, XXX
Montréal, Québec, XXX XXX

Mesdames,

En premier lieu je tiens à vous remercier de prendre le temps de considérer mon projet de recherche. Tel que présenté dans le document dont vous avez reçu copie par le biais de M. XXX de la CSDM, mon projet de recherche vise à comprendre l'expérience scolaire d'élèves de cinquième année du primaire. C'est pourquoi je sollicite votre collaboration. Afin de ne pas troubler les heures de classes, les entrevues auprès des élèves seraient menées lorsque ces derniers seraient au service de garde.

Le document ci-joint présente un calendrier où figurent les grandes lignes de notre possible future collaboration. Si vous avez des questions ou des commentaires à me formuler, n'hésitez pas. Par ailleurs, vous trouverez ci-joint une copie de la lettre explicative destinée aux parents ainsi que celle qui concerne leur consentement : toutes deux seraient remises suite à une première rencontre collective auprès des élèves. Je vous remercie à l'avance, votre collaboration m'est très précieuse.

Veuillez recevoir l'expression de mes sentiments les plus distingués,

Caroline Chartrand
Étudiante au deuxième cycle
Faculté des sciences de l'Éducation
Université du Québec à Montréal
514.XXX-XXXX
xxx@xxx

A.3 LETTRE EXPLICATIVE DESTINÉE AUX PARENTS DES ÉLÈVES SOUHAITANT
PARTICIPER À LA RECHERCHE

Montréal, le xx janvier 2007

Chers parents,

L'éducation des enfants nous touche tous. Je suis enseignante au primaire à la CSDM depuis quelques années et c'est un métier auquel je crois vivement. Conséquemment, j'avais envie de pousser un peu plus loin mes réflexions concernant l'éducation, alors je suis retournée aux études afin de faire ma maîtrise. J'ai longtemps lu et cherché pour trouver mon sujet de recherche, car plusieurs avenues m'intéressaient. Lors d'une recension de littérature au sujet de la relation maître-élève(s), j'ai observé que la très grande majorité des recherches en éducation se basent sur le point de vue des adultes, chercheurs ou enseignants, afin de connaître la réalité des écoles et, qu'étrangement, on ne demande presque jamais aux enfants eux-mêmes ce qu'ils pensent de ce qu'ils vivent à l'école. Ce constat m'a étonnée et j'ai alors décidé de donner droit de parole - et d'écouter - aux enfants sur leur éducation par le biais de mon mémoire de maîtrise et, plus particulièrement, sur leurs relations maître-élève(s).

J'ai déjà rencontré votre enfant à son école afin de lui expliquer ma recherche et de répondre à ses questions. Il/Elle a accepté de collaborer à cette recherche, c'est pourquoi vous recevez aujourd'hui cette lettre. Les rencontres avec les élèves auront lieu à la fin du mois de janvier ou au cours du mois de février 2007 au moment où votre enfant sera au service de garde afin de ne pas troubler l'horaire des classes. Il se peut également que je rencontre votre enfant une seconde fois, si j'ai besoin de clarifier une section de l'entrevue avec lui/elle. Cette recherche sera menée en collaboration avec la direction de l'école XXX. Évidemment, j'ai besoin de votre accord avant de rencontrer votre enfant, je vous serais reconnaissante de signer la lettre de consentement ci-jointe, que votre enfant pourra ensuite remettre au personnel du service de garde.

La participation de votre enfant est importante pour nous, elle nous aidera à comprendre ce que les élèves vivent à l'école. Si vous avez des questions à propos de cette recherche, je demeure à votre entière disponibilité.

Veuillez accepter l'expression de mes sentiments les meilleurs,

Caroline Chartrand
Étudiante au deuxième cycle
Faculté des sciences de l'Éducation
Université du Québec à Montréal
xxx@xxx

XXX XXX
Directrice de l'école XXX

A.4 LETTRE DE CONSENTEMENT POUR LES VOLONTAIRES

LETTRE DE CONSENTEMENT

Par la présente, j'accepte que mon enfant participe à la recherche menée par Caroline Chartrand, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal.

J'ai été informé(e) des objectifs de la recherche et je comprends que le but principal de l'entrevue avec mon enfant est de recueillir le témoignage de son expérience de ses relations maître-élève(s).

Par ailleurs, je consens à ce que l'entrevue avec mon enfant soit enregistrée à l'aide d'une caméra vidéo. Toutefois, j'ai reçu l'assurance que mes droits à la confidentialité et ceux de mon enfant seront respectés. Aucune information pouvant nous identifier ne sera mentionnée dans le rapport de cette recherche ou dans tout autre document publié.

J'accepte donc que mon enfant participe à une entrevue d'une durée approximative de 30 minutes, suivie éventuellement d'une autre rencontre au besoin. Je suis conscient(e) que je peux retirer mon enfant à tout moment de cette recherche. De plus, mon enfant peut interrompre l'entretien ou refuser de répondre à certaines questions s'il le désire, et ceci sans aucun préjudice.

Signature du parent : _____

Nom de l'enfant : _____

Numéro de téléphone: _____

Date: _____

La participation de votre enfant est très importante. Elle nous aidera à mieux comprendre l'expérience scolaire quotidienne des enfants. Merci de votre collaboration.

APPENDICE BLA CUEILLETTE DES DONNÉES AUPRÈS DES ENFANTS

B.1	Aperçu de la présentation de la recherche lors de la première rencontre collective auprès des enfants.....	142
B.2	Guide d'entretien.....	144

B.1 APERÇU DE LA PRÉSENTATION DE NOTRE RECHERCHE LORS DE LA PREMIÈRE RENCONTRE COLLECTIVE AUPRÈS D'ENFANTS

Voici un aperçu de la présentation de notre recherche que nous avons faite lors de la première rencontre collective auprès des enfants alors que ceux-ci étaient au service de garde. Cette rencontre avait pour objectif de présenter et d'expliquer notre recherche aux enfants afin de recruter des co-chercheurs volontaires. Voici les grandes lignes de la présentation que nous y avons faite.

« *Bonjour,*

Je m'appelle Caroline Chartrand. Je vais me présenter un peu pour que vous puissiez mieux comprendre pourquoi je suis ici, ce que je fais et pourquoi j'ai besoin de vous.

Il y a trois ans, j'ai fini mon cours pour être enseignante au primaire. L'année d'après, j'ai été prof de 2^e année toute l'année. J'ai vraiment passé une belle année! Mais même si j'avais fini mon cours et que j'avais aimé enseigner, j'avais envie d'apprendre encore, de chercher un peu plus sur l'éducation, d'y réfléchir plus. Je suis donc retournée à l'université pour apprendre à être chercheuse en éducation. Pour apprendre à être chercheuse, il faut faire une recherche. Après avoir longtemps cherché un sujet sur lequel travailler – j'avais plein d'idées, c'était difficile de choisir – j'ai décidé que ma recherche allait chercher à comprendre ce que les enfants pensent de l'école, de ce qui s'y passe, ce qu'ils y vivent. En lisant sur le sujet, je me suis rendu compte qu'on demande souvent aux adultes, chercheurs ou enseignants, ce qu'ils pensent de ce qui se passe à l'école, mais on le demande rarement aux enfants, ce que j'ai trouvé bizarre. C'est pourquoi je suis ici afin de vous rencontrer puisque je trouve important de venir interroger les jeunes pour comprendre ce que vous vivez, vous les cinquième année.

Dans ma recherche, je cherche à comprendre plus précisément comment la relation entre les profs et les élèves se passe. J'aimerais comprendre comment c'est pour vous avec vos profs, qu'ils soient titulaires (c'est-à-dire l'enseignant(e) de votre groupe dans la classe) ou alors enseignants des spécialités (comme le prof d'anglais, le prof d'éducation physique, etc.). Donc, j'aimerais comprendre comment ça se passe entre les enseignants et les élèves, mais j'aimerais que vous me racontiez non pas comment ils enseignent la matière (donc la façon dont ils vous montrent les maths, le français ou l'éducation physique), mais comment ils sont avec vous, les élèves, comment ça se passe entre vous et eux. En d'autres mots, comment les rencontres entre profs et élèves se passent dans les écoles. Ce qui m'intéresse, c'est autant comment ça se passe entre vous personnellement comme élève et un prof en particulier, entre vous comme élève et les profs en général, entre les élèves de toute une classe et un prof et entre tous les élèves d'une classe et les profs en général. Mais pour bien comprendre les jeunes de votre âge, j'ai besoin d'en rencontrer, c'est pourquoi je suis ici. Je cherche des

volontaires, des jeunes qui accepteraient de me rencontrer pour m'aider à comprendre comment vous vivez vos relations avec vos profs.

Si vous acceptez de me rencontrer, je vous rencontrerai un à la fois. L'entrevue durera environ trente minutes selon vos réponses et elle sera enregistrée à l'aide d'une caméra vidéo. L'entrevue sera enregistrée pour ne pas que je sois obligée de tout écrire, mais elle sera anonyme, c'est-à-dire que dans ma recherche écrite, personne ne saura que c'est tel ou tel élève qui a dit ceci ou cela : j'écrirai un nom fictif, par exemple Claude pense que... Votre témoignage est important pour moi parce que c'est la seule façon pour moi de comprendre le point de vue des jeunes sur ce que vous vivez à l'école et comment vous le vivez.

Ça va ? Est-ce que vous avez des questions sur la recherche, le sujet de la recherche, sur les rencontres avec moi, etc. ? »

Nous avons ensuite répondu aux questions des élèves, mais aussi à celles des conseillères pédagogiques ou des éducatrices du service de garde, également présentes lors de cette première rencontre.

B.2 GUIDE D'ENTRETIEN

Voici le guide d'entretien utilisé lors de nos rencontres avec les enfants. Ce dernier tient compte des recommandations présentées dans le troisième chapitre.

Ouverture :

« Bonjour (nom de l'enfant). Ça va bien ? Tu as passé une belle journée ? (...). C'est gentil d'avoir accepté de me rencontrer, merci. Comme tu le sais déjà, j'étudie à l'université et je fais une recherche pour mieux comprendre ce que les enfants vivent à l'école. D'habitude sur ces choses-là, on pose presque toujours des questions aux adultes plutôt qu'aux enfants eux-mêmes et moi, j'aimerais comprendre votre point de vue, c'est pourquoi j'aimerais te poser quelques questions. Ça va ? »

L'entrevue durera environ 30 minutes, mais le temps de notre rencontre dépendra de tes réponses. Pour ne pas être obligée de tout écrire, notre rencontre sera enregistrée. Par contre, je prendrai parfois des notes pour m'aider à mieux t'écouter. Mais si j'écris quelque chose, ce n'est pas parce que tu as donné une bonne réponse, c'est pour m'aider à mieux te comprendre. De toute façon, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, elles sont toutes importantes pour moi. Tu réponds ce que tu penses, dans les mots que tu veux et tu prends ton temps. De plus, s'il y a quelque chose qui n'est pas clair, si tu penses que je ne te comprends pas bien ou si, toi, tu veux savoir quelque chose, ne te gêne pas, tu m'arrêtes et tu me le demandes. J'ai des fiches devant moi, ce sont mes questions, je vais les consulter pour m'aider à mieux t'interviewer. Tout ce dont on va parler va être anonyme, c'est-à-dire que absolument personne, sauf moi, ne saura que c'est toi qui as dit telle chose. On dira qu'un ou une élève a dit ceci ou cela, mais sans jamais donner ton vrai nom : on utilisera plutôt un nom inventé. Par exemple, au lieu de dire « (nom de l'élève) pense que... », on dira « Claude pense que... ». Si jamais tu souhaites que l'on arrête l'entrevue, tu me le dis, tu ne te gênes pas, c'est toi le chef.

Ça va ? As-tu des questions avant que l'on commence ? (...) On y va. »

Questions :

Question d'ouverture : Comment ça se passe avec tes profs ?

Nous bâtissons nos questions subséquentes à partir des réponses offertes par les enfants, de ce qu'ils amenaient comme informations, de ce que nous croyions en comprendre et de ce que nous souhaitions explorer davantage. D'autre part, en plus de chercher à approfondir et cerner les idées des enfants, nos interventions avaient pour fins de rediriger un témoignage qui s'éloignait des objectifs de notre recherche.

Questions souvent utilisées :

- Est-ce que tes relations avec les enseignants sont toutes pareilles ?
Oui. } En quoi elles se ressemblent ?
Non. } En quoi elles sont différentes ?
- Est-ce que les professeurs sont pareils avec tous les élèves ?
- Tu es assis à ta place, dans la classe, tu vois le professeur agir, qu'est-ce que tu en penses ?
- Comment trouves-tu le comportement des professeurs avec toi de façon générale ?
- Comment trouves-tu le comportement des professeurs avec les élèves de façon générale ?
- Raconte-moi comment ça se passe avec tes professeurs.
- Comment te comportes-tu avec tes professeurs ?
- Etc.

Relances possibles :

- Comment tu te sens, toi, quand... ?
- Qu'est-ce que ça te fait de (*reprendre l'expression de l'enfant*) ?
- Comment tu trouves ça quand... ?
- Comment ça se passe ça ?
- Qu'est-ce qui est arrivé ?
- De quelles(s) façon(s) (*reprendre l'expression de l'enfant*) ?
- Que penses-tu de... ?
- Qu'est-ce que tu fais dans ce temps-là ?
- Qu'est-ce que tu trouves de (*reprendre l'expression de l'enfant*) ?
- Qu'est-ce qui te (*reprendre l'expression de l'enfant*) là-dedans ?
- Explique-moi ça (*reprendre l'expression de l'enfant*).
- Raconte-moi.
- Tu as dit (*reprendre l'expression de l'enfant*). Qu'est-ce que ça voulait dire ?
- Je ne comprends pas. Qu'est-ce que ça veut dire (*reprendre l'expression de l'enfant*) ?
- La façon dont tu es (*décrire ou mimer le corps de l'élève*) montre que... ?
- Etc.

Conclusion :

« Notre entrevue est bientôt finie, est-ce que tu aimerais ajouter autre chose à propos de tes relations maître-élève(s) ? (...) Comment as-tu trouvé l'entrevue ? (...) Merci (nom de l'enfant) beaucoup de ton aide. Il est possible que j'éprouve le besoin de te rencontrer une deuxième fois par exemple s'il y a des bouts d'entrevue que je comprends moins, est-ce que ça va ? Merci de m'avoir aidée, c'est très gentil de ta part. »

APPENDICE C

EXTRAITS SIGNIFICATIFS DES ENTRETIENS DE RECHERCHE

C.1	Avant la lecture des extraits des témoignages des co-chercheurs : pertinence de cette annexe et présentation des codes utilisés.....	147
C.2	Exemplification de la procédure des étapes c) <i>Identification et division des données de sens près du langage des enfants</i> et d) <i>l'organisation et le regroupement des unités de sens en thématiques</i>	149
C.3	Extrait du témoignage de Louis et ses unités de sens	151
C.4	Extraits du témoignage de Catherine et leurs unités de sens	155
C.5	Extrait du témoignage de Florence et ses unités de sens.....	164
C.6	Extrait du témoignage de Jacob et ses unités de sens.....	168

C.1 AVANT LA LECTURE DES EXTRAITS DES TÉMOIGNAGES DES CO-
CHERCHEURS : PERTINENCE DE CETTE ANNEXE ET PRÉSENTATION DES
CODES UTILISÉS

Nous avons choisi d'inclure des extraits du témoignage de chacun des co-chercheurs, d'une part, parce qu'ils présentent la façon dont nous avons procédé afin d'extraire les unités de sens des verbatims de même que la façon dont nous avons conduit les entretiens et, d'autre part, parce qu'ils permettent, aux lecteurs qui le désirent, d'approfondir leur compréhension de la relation maître-élève(s) du point de vue d'enfants. Finalement, ces extraits exposent également le déroulement et le style de pensée d'enfants de cinquième année à travers leur langage d'enfant et leur vécu particulier d'élève.

Les extraits suivants mettent en relief des sections d'entretien qui nous semblent « parlantes » soit parce qu'elles embrassent dans un tout et de façon assez claire une idée maîtresse du témoignage d'un co-chercheur ou soit parce qu'elles offrent la possibilité d'une lecture complémentaire afin d'exposer des idées complexes qu'il était difficile de rendre dans les comptes rendus.

Avant de présenter les extraits de verbatims, nous présentons les codes que nous y avons utilisés. À titre d'exemple, voici un extrait du témoignage de Jacob :

Verbatim d'entretien	Unités de sens
(...) * I* : Dans ta relation avec ces deux professeurs-là, parce que tu en parles, comment ça se passe ? E* : Bien, très, très bien. Là, ben j'ai... Ma mère, elle m'avait promis une surprise faque c'est sûr... Cette semaine je fais beaucoup d'efforts là pour pouvoir l'avoir ! Pis avec XXX* ben, c'est l'fun là. Elle est drôle, elle fait souvent des blagues là (I : Hum, hum.) XXX aussi, mais moins souvent que XXX (I : Hum, hum.) Pis... comme je disais là, c'est sûr que pour moi en tant qu'enfant, ça va être mieux un professeur qui fait plus de blagues là, qui rit tout le temps (I : Ok.) pis	19)* Les relations maître-élève(s) entre l'élève et ses titulaires se passent très bien 20) Cette semaine, les relations entre l'élève et ses titulaires se passent très bien parce que la mère de l'élève lui a promis une surprise et qu'il fait de gros efforts pour l'avoir 21) Avec la titulaire du vendredi, c'est l'fun* : elle est drôle, elle fait souvent des blagues 22) La titulaire aussi fait des blagues, mais moins souvent que

<p>toute ça là, que quelqu'un... À un moment donné, on avait eu une remplaçante là qui, elle était comme ça là (<i>L'enfant fait la moue</i>)*, elle avait une <i>baboune</i> et elle souriait jamais là ! C'était pas vraiment une meilleure journée que j'avais eu là (I : Non...) Non.</p> <p>(...)</p>	<p>celle du vendredi</p> <p>23) Il est certain que, pour l'interviewé, puisqu'il est enfant, <i>ça va être mieux</i> un enseignant qui fait plus de blagues et qui rit tout le temps</p> <p>24) L'élève a déjà eu une remplaçante qui faisait une <i>baboune</i>, qui ne souriait jamais et cette journée n'avait pas été vraiment une de ses meilleures journées</p>
--	---

La colonne de gauche présente le verbatim de l'entretien. La colonne de droite présente les unités de sens que nous en avons extrait.

Légende

* (...): La mise entre parenthèse des points de suspension signifie qu'il s'agit d'un extrait d'entretien

* I : annonce que les paroles rapportées sont celles de l'interviewer, de la chercheure

* E : annonce que les paroles rapportées sont celles de l'enfant (le co-chercheur ou la co-chercheure)

* Les unités de sens sont numérotées

* Les noms des enfants ou des enseignants nommés dans les témoignages sont masqués de XXX, de même que l'identité des matières de spécialités de xxx, afin que les enseignants ne puissent être identifiés

* L'enregistrement sur bande vidéo a permis d'inclure des éléments de compréhension du discours des enfants en rapportant les « corporalités » des enfants dans le verbatim. Ils y sont rapportés en italique et entre parenthèses

* Les mots ou expressions des enfants que nous avons gardés intacts sont en italique dans les unités de sens

* Les unités de sens se trouvent, dans la mesure du possible, au même niveau que le verbatim

C.2 EXEMPLIFICATION DE LA PROCÉDURE DES ÉTAPES C) IDENTIFICATION ET DIVISION DES DONNÉES DE SENS PRÈS DU LANGAGE DES ENFANTS ET D) L'ORGANISATION ET LE REGROUPEMENT DES UNITÉS DE SENS EN THÉMATIQUES

À partir du même extrait d'entretien, voici maintenant une exemplification de la façon dont nous avons procédé à l'extraction et au classement de nos unités de sens. Afin de rendre la logique de l'exercice, nous avons, dans la colonne de gauche, surligné et circonscrit par le numéro de l'unité de sens, les éléments du verbatim que nous avons utilisés afin de la composer. Nous présentons cette unité de sens dans la colonne du centre puis, dans la colonne de droite, nous exposons la thématique à laquelle nous l'avons associée.

Verbatim d'entretien	Unités de sens	Thématique
(...)		
I: Dans (19- ta relation avec ces deux professeurs-là, parce que tu en parles, comment ça se passe ?	19) Les relations maître-élève(s) entre l'élève et ses titulaires se passent très bien	La nature des relations maître-élève du co-chercheur
E : Bien, très, très bien. -19) Là, ben j'ai... (20- Ma mère, elle m'avait promis une surprise faque c'est sûr... Cette semaine je fais beaucoup d'effoir là pour pouvoir l'avoir ! -20) Pis (21- avec XXX ben, c'est l'fun là. Elle est drôle, elle fait souvent des blagues là -21) (I : Hum, hum.) (22- XXX aussi, mais moins souvent que XXX -22) (I : Hum, hum.) Pis... comme je disais là, (23- c'est sûr que pour moi en tant qu'enfant, ça va être mieux un professeur qui fait plus de blagues là, qui rit tout le temps -23)(I : Ok.) pis toute ça là, que quelqu'un... À un moment donné, (24- on avait eu une remplaçante là qui, elle était comme ça là (<i>L'enfant fait la moue</i>), elle avait une <i>baboune</i> et elle souriait jamais là ! C'était pas vraiment une meilleure journée que j'avais eu là -24) (I : Non...)	20) Cette semaine, les relations entre l'élève et ses titulaires se passent très bien parce que la mère de l'élève lui a promis une surprise et qu'il fait de gros efforts pour l'avoir	L'influence de la famille sur le vécu scolaire de l'enfant
	21) Avec la titulaire du vendredi, c'est l'fun : elle est drôle, elle fait souvent des blagues	L'enseignement l'fun : les blagues
	22) La titulaire aussi fait des blagues, mais moins souvent que celle du vendredi	Les différences entre les enseignants
	23) Il est certain que, pour l'interviewé, puisqu'il est enfant, <i>ça va être mieux</i> un enseignant qui fait plus de blagues et qui rit tout le temps	L'enseignement l'fun : les blagues
	24) L'élève a déjà eu une remplaçante qui faisait une <i>baboune</i> , qui ne souriait jamais et cette journée n'avait pas été vraiment une de ses meilleures journées	L'air des enseignants : et ses conséquences

Non.		
(...)		

Nous soulignons qu'à l'unité de sens numéro 20), le co-chercheur ne lie pas explicitement ses relations avec ses titulaires à la récompense promise par sa mère. Considérant que la question de l'interviewer était « Dans ta relation avec ces deux professeurs-là, parce que tu en parles, comment ça se passe ? », nous avons cependant pris soin de spécifier que ce sont les relations maître-élève(s) de l'enfant qui se passent très bien à cause de la récompense promise.

Le regroupement des unités en thématiques a permis de structurer le phénomène de la relation maître-élève(s) du point de vue des enfants. Cette « classification » a surtout été utile pour la rédaction du chapitre V, puisque dans les comptes rendus (Chapitre IV), les unités de sens suivent plutôt la logique de chaque co-chercheur. Ainsi, ces unités se retrouvent dans des sections du compte rendu ne correspondant pas nécessairement à leur thématique : en effet, l'unité 19) est dans la section « Les relations maître-élève : d'abord une rencontre entre humains, un apprivoisement de l'enseignant par l'enfant où son comportement d'élève entre en jeu »; la 20) dans « L'influence de la mère »; la 21) dans « Les blagues des enseignants : leur importance (mais elles doivent ensuite laisser place au travail) »; la 22) dans « La meilleure journée de la semaine, c'est le vendredi; les autres journées et les belles semaines »; la 23) elle aussi dans « Les blagues des enseignants : leur importance (mais elles doivent ensuite laisser place au travail) » et, pour terminer, la 24) dans « Les bonnes et les mauvaises journées : comment l'enfant se sent une fois rendu à la maison ».

C.3 EXTRAIT SIGNIFICATIF DU TÉMOIGNAGE DE LOUIS ET SES UNITÉS DE SENS

Verbatim d'entretien	Unités de sens
<p>(...)</p> <p>I : Ok, c'est bien merci. Tu disais qu'il avait l'air gentil le professeur de xxx ...</p> <p>E : Ben, il est gentil parce que je fais partie du comité vert de l'école (I : Hum, hum.) Je suis passé pour eh, pour eh... pour présenter un projet. Là, il disait des choses pour que ça nous facilite la tâche ou eh... Pis après ça, il nous disait : « Bravo ! Bravo ! » pis il applaudissait pis les autres avec. (I : Ok.) C'est ça.</p>	<p>80) L'enseignant XXX est gentil, car une fois l'élève est passé présenter un projet dans sa classe et ce dernier essayait de leur faciliter la tâche et a ensuite applaudit et félicité l'élève</p>
<p>I : Tu le trouves gentil parce qu'il t'a aidé à organiser ça pis il vous a encouragé aussi. (E : Oui.) C'est important, ça ?</p> <p>E : Ben, le soutien du professeur ? Oui.</p> <p>I : Oui. Qu'est-ce que tu trouves important dans le soutien du professeur ?</p> <p>E : Ben, la morale. (I : Hum, hum.) Pas, pas le cours là, mais... (Rires partagés) Ben, c'est la morale parce que un prof qui te dit, qui, qui te donne un examen : « Allez fais ça ! » sans expliquer, sans rien dire, comme ça, c'est un peu plate comme professeur ! (I : Hum, hum.) J'en ai jamais eu, je ne crois pas qu'il y en ait comme ça à XXX (<i>nom de l'école</i>), mais...</p>	<p>81) Le soutien de l'enseignant est important</p> <p>82) Le soutien de l'enseignant envers l'élève est important car cela fait parti du devoir moral de l'enseignant : un enseignant qui donne un examen, sans explications, sans rien dire, c'est un peu plate</p> <p>83) L'élève n'a jamais eu d'enseignant qui ne donnait pas d'explications et il ne croit pas qu'il y en ait à son école</p>
<p>I : Ok. Qu'est-ce que ça veut dire « c'est la morale » ?</p> <p>E : Ben, si t'es pas entou...entou...thousias... Enthousiaste ? (I : Hum, hum.) Oui, à aller à l'école... Ben, parce que c'est ton professeur qui t'aide, qui donne le plus le goût d'aller à l'école (I : Hum, hum.) faire des choses comme ça...</p>	<p>84) C'est l'enseignant qui aide l'élève qui donne le plus le goût à l'élève d'aller à l'école, qui le rend enthousiaste à y aller et à faire des choses</p>
<p>I : Ok. pour toi c'est les professeurs qui donnent le goût d'aller à l'école ?</p> <p>E : Ben, en premier... T'sé au début, c'est les professeurs, mais là ça va passer... si le professeur il</p>	<p>85) Ce sont les enseignants qui donnent, en premier lieu, le goût aux élèves d'aller à l'école, mais ce n'est pas suffisant puisque cette motivation passe</p> <p>86) Si l'enseignant aide l'élève et</p>

<p>t'aide pis il te soutient, tu vas avoir des bonnes notes pis là les bonnes notes, t'as plus... t'sé si tu as toujours des « A » à l'école, c'est l'fun à aller à l'école !</p>	<p>le soutient, ce dernier aura de bonnes notes et, en finale, si un élève a toujours des « A », il aime aller à l'école</p>
<p>I : Hum, hum. (E : Pis, c'est ça.) Ok, il y a l'aide et le soutien que tu aimes d'un professeur, qu'est-ce que tu aimes aussi chez un professeur ?</p> <p>E : Chez un professeur ? Ben, le... le goût... Ben, c'est le goût que le professeur a d'enseigner ou de nous montrer des... d'autres choses que, que ce qu'il doit nous montrer (I : Hum, hum.) Parce que, je ne suis pas un expert là, mais ils ont des choses quand même qu'ils sont obligés de nous montrer, mais ils peuvent faire des parallèles pour nous montrer d'autres choses.</p>	<p>87) L'élève aime chez un enseignant le goût que celui-ci a d'enseigner, ce qui peut se manifester lorsqu'un enseignant enseigne aux élèves autres choses que ce qui est prévu au curriculum, or il aime quand ces derniers font des parallèles à la matière obligatoire pour enseigner d'autres choses aux élèves</p>
<p>I : Hum, hum. Pis ça tu aimes ça.</p> <p>E : Oui.</p> <p>I : Qu'est-ce que tu aimes ?</p> <p>E : Ben de faire différent que, que... juste ce qu'on est, ce qu'on doit faire parce que t'sé, c'est beau faire des maths, du français, de la géo pis eh... des sciences et technologies. Mais, des fois, c'est l'fun faire des parallèles eh... Exemple l'année passée, il y avait eh, ben il y a encore un professeur qui t'sé que... qui aime beaucoup les animaux, surtout les reptiles, pis il a comme trois-quatre lézards dans sa classe avec des trucs comme ça. Pis là, il fait des projets sur... sur des animaux. Mais pas il fait, il fait faire (I : Hum, hum.) des projets sur des animaux. J'aime mieux faire ça que faire un projet, un projet sur... sur, sur, sur un brigadier scolaire ! (Rires)</p>	<p>88) Faire différent, c'est de ne pas faire seulement ce qu'on doit faire</p> <p>88-B) L'élève aime quand ça fait différent, quand les enseignants font des parallèles (c'est <i>l'fun</i>), c'est-à-dire quand ils enseignent autre chose que ce qui se trouve au curriculum : mathématiques, du français, de la géo... (...graphie ?) et des sciences et technologies</p> <p>89) Un exemple d'un parallèle en enseignement : un enseignant fait faire un projet à ses élèves à partir d'une de ses passions (les reptiles; avoir des reptiles en classe, des trucs comme ça)</p> <p>89-B) L'enseignant ne fait pas des projets, il les fait faire</p>
<p>I : (Rires) Je trouve ça drôle ton exemple !</p> <p>E : Non, mais je sais pas ! Quoique... non, mais ! L'année passé... Dans le fond, c'est l'fun des projets, mais ça dépend c'est quoi ! (I : Ok.) Parce que ça dépend des élèves là. (I : Hum, hum.) J'ai dit brigadier scolaire, parce que la vie d'un brigadier scolaire, c'est pas très intéressant, mais je sais pas, eh, un aviateur ! (I : Ok.) Je serais pas fou de faire ça...</p>	<p>90) L'élève trouve que c'est <i>l'fun</i> de travailler par projets, mais ça dépend du sujet, ça dépend si le sujet du projet plaît à l'élève</p>

<p>I : Ok, ce professeur là, est-ce que tu l'as eu, toi ?</p> <p>E : Non. (I : Non.) Eh, je l'ai eu en deuxième année quand on décloisonnait en morale.</p> <p>I : Ok, faque tu le connais un petit peu. (E : Oui.) Eh... Qu'est-ce qui fait que tu aimes mieux faire, admettons, des projets sur des animaux ?</p> <p>E : Ah, mais j'ai...</p> <p>I : Par rapport à ce prof... je ne te dis pas que mettons que t'aimes les... Qu'est-ce qui faisait, avec ce professeur-là, qui faisait en sortes que t'aurais aimé faire ce projet-là ? Je ne sais pas si c'est clair ?</p> <p>E : Eh, non ! (Rires)</p>	<p>91) L'élève n'a jamais eu l'enseignant aux reptiles, mis à part en morale alors qu'il était en deuxième année, ce qui fait qu'il le connaît un peu</p>
<p>I : Non ? T'sé, tu disais : « Ah, ce professeur-là, il a des animaux dans sa classe, il aime ça,... Faque, il fait des projets là-dessus. » Qu'est-ce que tu trouves intéressant dans cette idée-là ?</p> <p>E : Ben, de faire changement parce que t'sé faire... Exemple, faire toujours les mêmes choses, ben, on ne fait jamais les mêmes choses, mais ! Faire toujours sur des mêmes thèmes, ben pas des mêmes thèmes. Ben, exemple, tu n'aimes pas le premier projet, c'est... eh.. mauvais exemple ! Eh... eh... faire, faire changement, faire des parallèles.</p>	<p>92) L'élève aime l'idée de faire des projets sur les animaux parce que ça fait changement</p> <p>93) L'élève a de la difficulté à exprimer ce que signifie faire changement : ne pas toujours faire les mêmes choses ou plutôt ne pas toujours travailler sur les mêmes thèmes, mais pas tout à fait les mêmes thèmes...</p> <p>94) En somme, l'élève aime quand les enseignants font des changements, font des parallèles dans leur enseignement</p>
<p>I : Hum, hum. Faire changement... de quelle(s) façon(s) ?</p> <p>E : Ben, on...eh... ben en faisant là... J'ai pris l'exemple des projets, mais mon professeur ce qu'elle fait c'est eh... C'est à chaque semaine, elle fait un jeu et elle... On appelle ça « le jeu de la semaine » et c'est comme un jeu, mais c'est pas tellement. T'sé, c'est pas jouer au Monopoly là (I : Hum, hum.) T'sé, la semaine dernière, c'était un... genre la tour de Pise que c'était..., je crois. Et il y avait une personne qui allait... On faisait un rond, il y avait une personne qui allait au centre. Elle choisissait des personnes en qui elle avait confiance pis après elle se laissait tomber partout. (I : Hum, hum.) Ben, t'sé c'est l'fun pis en</p>	<p>95) Un exemple de faire changement : un jeu qui n'est pas tellement un jeu, contrairement au Monopoly, le jeu de la semaine change à chaque semaine. La semaine dernière, les élèves se plaçaient en rond et un élève allait au centre et se laissait tomber vers ses pairs</p> <p>96) Le jeu de la semaine c'est l'fun et, en même temps, permet à l'enseignant de voir en quels pairs les élèves ont confiance</p>

même temps, le prof peut voir en qui on a confiance.	
<p>I : Ok, ça c'était vraiment différent mettons d'un exercice de mathématiques dans un cahier. (E : Oui. (Rires)) Oui. Qu'est-ce que tu aimais dans la différence ? Moi, je vois plein de différences : mettons c'est pas dans un cahier, c'est tout le monde ensemble... Qu'est-ce que t'aimais dans cette activité-là, le jeu de la tour de Pise ?</p> <p>E : Ben c'est, t'sé parce que quand tu fais... À part en éducation physique ou musique, tu es assis pis t'écris ou tu parles au professeur. Ben moi, moi j'aime ça eh, j'aime l'école, ben... T'sé faire changement une fois, une fois par semaine, ça nous relâche.</p>	<p>97) Le jeu de la semaine était différent d'un exercice dans un cahier</p> <p>98) Habituellement, mis à part dans les cours d'éducation physique et de musique, les élèves sont assis, écrivent ou parlent à l'enseignant</p> <p>99) L'interviewé aime faire changement en classe une fois par semaine (le jeu de la semaine) parce que ça relâche les élèves</p>
<p>I : Hum, hum. Ça nous relâche ?</p> <p>E : Dans le sens eh... Avec ton professeur, tu es toujours assis en train d'écrire, ou de faire un projet de... ou de lire un texte. Ben là, t'sé te lever, pousser les tables pis là te mettre en rond... Ça, eh... ça, ça fait du changement !</p>	<p>100) Faire changement, c'est se lever, pousser les tables, quand les élèves se placent en rond</p> <p>101) Habituellement lorsque les élèves sont avec un enseignant, ils sont toujours assis, à écrire, à travailler à un projet ou à lire</p>
<p>I : Est-ce que ce sont tous les professeurs qui font des changements comme ça ?</p> <p>E : Ben, je crois que la majorité, oui, mais je ne suis pas allé avec tous les professeurs !</p>	<p>102) L'élève croit que la majorité des enseignants font changement en classe, mais il ne peut rien affirmer : il n'est pas allé avec tous les enseignants</p>
<p>I : Ok, est-ce qu'il y a des... types de professeurs qui font plus souvent des chang..., des trucs qui font différents ?</p> <p>E : Eh oui.</p> <p>I : Oui ?</p> <p>E : Parce que chaque professeur a sa personnalité.</p> <p>(...)</p>	<p>103) Chaque enseignant a sa personnalité, donc selon la personnalité des enseignants, certains font plus changement que d'autres</p>

C.4 EXTRAITS SIGNIFICATIFS DU TÉMOIGNAGE DE CATHERINE ET LEURS UNITÉS DE SENS

Nous avons choisi d'inclure deux extraits du témoignage de Catherine. Le premier présente des éléments d'une bonne relation maître-élève(s) tandis que le second décrit ce qui se passe chez l'enfant lorsque cette relation ne va pas. Ces extraits donnent un portrait de deux situations opposées.

Premier extrait du témoignage de Catherine, portrait d'une bonne relation maître-élève(s)

<p>(...)</p> <p>I : Tantôt aussi tu disais que ton professeur elle vous donnait pas les réponses tout crues dans le bec, elle vous donnait des indices. (E : Hum, hum.) Ça, tu aimes ça ?</p> <p>E : Oui ! (I : Oui...) Parce que, parce que si on donne les réponses tout crues dans notre bec, ben, c'est, c'est on, on n'apprend pas, mais c'est plus le professeur qui fait le travail au lieu de notre place.</p>	<p>21- L'élève apprécie lorsque sa titulaire donne des indices aux élèves, mais sans leur donner les réponses</p> <p>22- Lorsque qu'un enseignant donne les réponses aux élèves, les élèves n'apprennent pas puisque c'est plutôt l'enseignant qui travaille au lieu des enfants</p>
<p>I : Ok, tu trouves que... tu dis on n'apprend... oui, ça va. Là, tu viens d'expliquer un peu la façon dont elle enseigne. Toi, personnellement, avec ton professeur, comment tu trouves ça ?</p> <p>E : Ah, c'est l'fun !</p> <p>I : Oui, qu'est-ce que t'aimes ?</p> <p>E : Eh, ben... J'aime, j'aime comment elle parle... J'aime, t'sé, elle va pas tout de suite se fâcher comme les autres professeurs. Les autres professeurs, tu fais une affaire pis elle va tout de suite se fâcher, elle va arrêter le cours... Pis eh, c'est ça. Mais, elle, elle va, comme je te disais tantôt, elle va faire une fois ça passe, deux fois c'est moyen pis trois fois c'est...</p>	<p>23- La relation maître-élève(s) vécue personnellement avec la titulaire : c'est l'fun</p> <p>24- L'élève aime comment sa titulaire parle parce qu'elle ne va pas tout de suite se fâcher comme le font d'autres enseignants</p> <p>25- Au lieu de se fâcher tout de suite, la titulaire laisse plutôt trois chances aux élèves</p> <p>26- Les autres enseignants (à l'exception de la titulaire) ne laissent pas de chance aux élèves : ils se fâchent au premier comportement déviant des élèves et arrêtent leur cours</p>
<p>I : Ok... Ce que t'aimes, c'est qu'elle ne se fâche pas tout de suite.</p> <p>E : Hum, hum... (I : Oui.) Pis elle ne crie pas, elle parle au lieu de crier. Il y a des professeurs qui crient,</p>	<p>27- L'élève aime que sa titulaire ne se fâche pas tout de suite lorsqu'un élève présente un comportement déviant</p> <p>28- L'élève aime que sa titulaire</p>

<p>qui crient, qui crient pis... (<i>L'enfant laisse entendre un long soupir accompagné d'un soulèvement d'épaules</i>)</p> <p>I : (Rires) Tu fais un gros soupir, comment tu trouves ça des professeurs qui crient, qui crient...</p> <p>E : Ah, j'aime pas ça ! Je ne suis pas dans un milieu où je suis confortable... Je... Ouf !</p>	<p>ne crie pas, qu'elle parle aux élèves au lieu de leur crier après</p> <p>29- L'élève n'aime pas que certains enseignants crient souvent (ce qui la fait soupirer)</p> <p>30- Lorsqu'un enseignant crie, l'élève n'aime pas ça et elle se retrouve alors dans un milieu où elle n'est pas confortable</p>
<p>I : Tu n'es pas confortable, comment tu te sens, en dedans, quand le professeur crie ?</p> <p>E : On dirait que, je ne sais pas, qu'elle nous punit, qu'elle nous punit... Pis que t'sé... Tout le temps, quand qu'un professeur crie, ben.. tout... on dirait que ça nous concerne tous (I : Hum, hum.) Pis t'sé tout le monde s'en mêle pis.. là, là, je me sens pas bien.</p> <p>I : Ok. Tu dis que quand un professeur crie, que même si c'est pas de ta faute (E : Hum, hum.), que même si c'est pas après toi, tu te sens concernée. (E : Hum, hum.) Ok. Tu disais aussi que tu aimais la façon dont elle vous parlait. Tu as dit : « J'aime comment elle parle. » (E : Oui. Ben...) Qu'est-ce que ça voulait dire ?</p>	<p>31- Lorsqu'un enseignant crie, tous les élèves de la classe se sentent punis et concernés</p> <p>32- Puisque tous les élèves se sentent punis et concernés lorsqu'un enseignant crie, tous s'en mêle (?) et l'élève ne se sent pas bien</p> <p>33- Même si les cris d'un enseignant n'ont rien à voir avec l'élève, lorsqu'un enseignant crie elle se sent personnellement concernée</p>
<p>E : Elle parle, elle parle un peu bizarre pis c'est qu'est-ce que j'aime.</p> <p>I : Hum, un peu bizarre, explique-moi ça...</p> <p>E : Ben, elle va prendre notre langage ! Ben les plus petits ont un langage pas comme les adultes (I : Hum, hum.) pis ils vont mal... ben pas comme mal parler... mais on peut dire ben mal parler, mais ils vont... On va se comprendre entre petits, mais les grands, la plupart du temps ils ne comprennent pas !</p>	<p>34- L'élève aime que sa titulaire parle un peu bizarre</p> <p>35- La titulaire parle un peu bizarre, c'est-à-dire qu'elle utilise le langage des enfants</p> <p>36- Les enfants ont un langage différent de celui des adultes</p> <p>37- L'élève cherche à expliquer la particularité du langage des enfants : on peut peut-être dire que les enfants parlent mal mais pas tout à fait</p> <p>38- Les enfants se comprennent entre eux, alors que la plupart du temps les adultes ne les comprennent pas</p>
<p>I : Ok, pis elle, si elle a le même langage que vous... est-ce qu'elle vous comprend ?</p> <p>E : Oui ! (I : Oui...) Hum, hum, t'sé, si on dit</p>	<p>39- La titulaire comprend ce que les élèves veulent dire</p> <p>40- La titulaire comprend ce que les élèves veulent dire lorsque,</p>

<p>mettons : « genre là-là » pis elle va comprendre qu'est-ce qu'on veut dire.</p> <p>I : Hum, hum ! Faque tu te sens comprise de cette professeur-là ! (E : Oui.) Ok, c'est bien. Là tu viens de dire que, des fois, les enf... les élèves se comprennent entre eux (E : Hum, hum.), mais que les adultes ne comprennent pas. Est-ce que ça arrive souvent à l'école, ça ?</p> <p>E : Hum, assez.</p>	<p>entre autres, ils emploient des termes tels que : <i>genre là-là</i></p> <p>41- L'élève se sent comprise de sa titulaire</p> <p>42- Il est assez fréquent qu'à l'école les adultes ne comprennent pas les enfants</p>
<p>I : Oui... Comment ça ? (E :) Mais pas comment ça ? Mais quand ? As-tu un exemple, par exemple ?</p> <p>E; Eh, supposons on est assis pis là on a une question pis on va la voir, pis là elle demande d'expliquer qu'est-ce qu'on, qu'est-ce qu'on veut qu'elle nous aide (I : Hum, hum.) pis eh... Là supposons, les mathématiques. Je vais prendre un exemple très simple : $1 + 1$! (I : Ok.) Supposons je ne comprend pas. (I : Hum, hum.) Pis là je vais la voir pis là je lui explique pis là je dire : « Genre pis eh, c'est cool » pis ces affaires-là ben elle va dire... pis t'sé elle va comprendre !</p>	<p>43- La titulaire comprend les élèves qui viennent la voir pour lui demander de l'aide académique et ce, même si ces derniers utilisent des termes du langage des enfants</p>
<p>I : Ok, tu te sens comprise. (E : Ouais.) Là, tu viens de dire que des fois, si tu vas la voir pour des questions, elle t'aide bien. Est-ce que tu vas la voir pour autre chose que des questions dans la classe des fois ?</p> <p>E : Non.</p>	<p>44- L'élève se sent comprise par sa titulaire</p> <p>45- En classe, l'élève ne va pas voir sa titulaire pour autre chose que des questions académiques</p>
<p>I : Non... Pis ça, ça te va ?</p> <p>E : Oui.</p> <p>I : Ça te va. (E : Hum, hum.) Donc ça te va que le professeur soit là pour t'aider (E : Hum, hum.) quand t'as un problème dans la classe...</p> <p>E : Hum, hum. Supposons, j'ai une chicane avec mon ami(e) pis que je veux pas que les autres entendent, ben je vas la voir pis je vais lui expliquer pis on s'en va dans le corridor pis on parle avec elle. La personne</p>	<p>46- En classe, l'élève ne va pas voir sa titulaire pour autre chose que des questions académiques et ça lui va</p> <p>47- Quand l'élève a, par exemple, une chicane avec un(e) ami(e) et qu'elle ne veut pas que les autres élèves soient au courant, elle peut aller voir sa titulaire pour lui expliquer la situation. Alors, les élèves impliqués dans le conflit vont dans le corridor parler avec la titulaire</p> <p>48- La titulaire aide les élèves à</p>

<p>qui... l'autre personne qui est admise dans ce conflit.</p> <p>I : Faque elle vous aide à régler vos conflits (E : Hum. Hum.) faque c'est pas juste des choses de mathématiques comme tu viens de dire (E : Hum, hum. Oui.) elle vous aide aussi avec vos... les relations avec les autres. (E : Hum, hum.) Ouais, merci. Tu disais aussi qu'elle se fâchait pas tout de suite. Ça s'est important ?</p>	<p>régler leurs conflits, ne se limite pas aux interventions pédagogiques</p>
<p>E : Hum... Oui.</p> <p>I : Oui...</p> <p>E : Ben parce que moi j'aime pas trop les professeurs qui commencent à se fâcher tout de suite dès la première niaiserie qu'on fait (I : Hum, hum.) faque j'aime quand elle dit : « Bon là, ben c'est assez. » mais qu'elle crie pas pis eh, c'est ça.</p>	<p>49- C'est important que les enseignants ne se fâchent pas tout de suite dès la première niaiserie des élèves</p> <p>50- L'élève n'aime pas beaucoup les enseignants qui se fâchent dès le premier comportement déviant d'un élève</p> <p>51- L'élève aime quand sa titulaire leur signifie que ça suffit mais sans crier</p>
<p>I : Ok, mettons, mettons que tu as un conflit, une chicane, ton professeur t'aide (E : Hum, hum.) Comment tu te sens, toi, quand ça se passe toute ça ?</p> <p>E : Hum, je me sens bien ! (I : Tu te sens bien...) Je me sens comme si le professeur c'était ma mère (I : Hum, hum.) Supposons, j'ai une chicane avec mon frère (I : Hum, hum.) pis eh, t'sé je vais la voir pis je discute... Pis, je peux discuter de tout avec elle pis elle va comprendre (I : Ok.) pis elle va peut-être m'aider ! (I : Hum, hum.) mais ça dépend dans quelles circonstances.</p>	<p>52- Quand la titulaire aide l'enfant à régler un conflit avec un pair, l'enfant se sent bien</p> <p>53- Lorsque la titulaire intervient dans un conflit entre pairs, l'enfant s'y sent comme auprès de sa mère, comme lorsque l'enfant a une chicane avec son frère : elle va la voir, elle peut discuter de tout avec elle, sa titulaire va la comprendre et, selon les circonstances, peut-être l'aider</p>
<p>I : C'est quoi les circonstances qui font que ça dépend ?</p> <p>E : Je ne sais pas... Supposons mon chien est mort pis eh elle, elle peut essayer de m'aider mais des fois ça marche pas beaucoup !</p>	<p>54- Selon les circonstances, la titulaire peut essayer d'aider l'enfant, mais parfois son aide ne règle pas les choses, exemple si son chien est mort</p>
<p>I : Ok, mais, c'est sûr que si ton chien est mort (E : Oui.) elle ne peut pas le ramener à la vie... ! (E : Oui.) Mais eh, elle essaye... elle t'écoute ?</p> <p>E : Oui, elle m'écoute pis elle essaie de trouver des</p>	<p>55- L'aide de la titulaire se traduit en écoute et en recherche de solutions</p> <p>56- L'écoute et la recherche de solutions chez la titulaire sont présentes pour l'élève (concernant</p>

<p>solutions comme que... comme tu... T'sé tu peux, tu peux essayer... Comme supposons, peut-être, quand tu auras fini ton travail, tu peux aller dans le coin, tu peux lire un livre au lieu de travailler encore sur un autre truc. Ou tu peux, tu peux, tu peux pleurer t'sé, tu peux pleurer pis toute ça... Pis t'sé tu peux me demander d'aller aux toilettes pour pas pleurer, sans que personne te voit... Pis c'est ça !</p>	<p>la vie scolaire) : lorsque les élèves ont terminé un travail, ils sont libres de choisir d'aller dans un coin de la classe ou lire un livre et ce, au lieu de travailler encore</p> <p>57- L'écoute et cette recherche de solutions chez la titulaire est aussi présentes pour l'enfant (concernant la vie émotive) : les élèves peuvent pleurer, ils peuvent demander à la titulaire la permission d'aller aux toilettes pour que personne ne les voit pleurer</p>
<p>I : Ok, faqu'elle est à l'écoute de vos besoins (E : Hum, hum.) pis vos sentiments ! (E : Hum, hum.) Tu disais aussi que c'était un peu comme une mère, qu'est-ce qui est un peu comme une mère avec ce professeur-là ?</p> <p>E : Hum, elle... Ben, je ne sais pas, c'est comme... Je suis à l'aise avec ma mère, quand t'sé... je lui dis qu'est-ce qui se passe pis toute ça, mais... Pis elle, c'est la même chose, je lui dis qu'est-ce qui se passe pis je suis à l'aise de parler avec elle, c'est pas comme des, d'autres professeurs que je suis super stressée pour parler de ce conflit-là. Là, je me sens à l'aise pis je me sens relax...</p>	<p>58- Comme avec sa mère, l'élève est à l'aise de parler avec sa titulaire, elle lui dit ce qu'il se passe, et la titulaire est à l'aise de parler avec l'élève</p> <p>59- L'élève n'est pas toujours aussi à l'aise qu'avec sa titulaire pour régler ses conflits: avec d'autres enseignants elle est super stressée de parler de ses conflits</p> <p>60- Lorsque l'élève parle de ses conflits avec sa titulaire, elle se sent à l'aise et relax</p>
<p>I : Donc, tu te sens relax avec elle. (E : Hum. Hum.) Laisse-moi prendre des notes. J'aimerais mieux te comprendre... Avec une mère, la mère a pas trente enfants (E : Hum, hum.) Je ne sais pas eh...</p> <p>E : Ouais, ben si.... Elle va prendre le temps de nous ex... nous écouter pis eh, t'sé même si supposons elle a des corrections, ben t'sé elle va arrêter ses corrections pour eh, ben nous parler pis c'est ça. C'est qu'est-ce que j'aime !</p>	<p>61- L'élève dit se sentir avec sa titulaire à l'aise et relax comme elle peut l'être avec sa mère parce que même s'il y a plusieurs enfants dans la classe, la titulaire va prendre le temps de les écouter : par exemple, même si elle a des corrections à faire, elle va les arrêter pour leur parler et c'est ce que l'enfant aime.</p>
<p>I : Ouais. Faque même si vous êtes beaucoup dans la classe (E : Hum, hum.), toi, tu te sens écoutée personnellement. (E : Ouais.)</p> <p>(...)</p>	<p>62- Même si les élèves sont nombreux en classe, l'enfant se sent écoutée personnellement par sa titulaire.</p>

Second extrait du témoignage de Catherine : portrait d'une mauvaise relation maître-élève(s)

Verbatim d'entretien	Unités de sens
<p>(...)</p> <p>I : Ouais... Tantôt tu as dit que cette professeur-là de xxx, était très sévère et était très stricte. C'est quoi ça, pour toi, être très sévère et très stricte ou, plutôt, comment ça se passe avec elle pour que tu dises ça ?</p> <p>E : Ça se passe... Ben, j'pense que je lui ai jamais adressé la parole (I : Hum, hum.), sauf ben... Je l'écoute quand elle donne les explications pis si j'ai des petits problèmes comme il y a plus de <i>matériel</i> (<i>nous censurons le nom du matériel car il permettrait une identification de la spécialité enseignée</i>), ben je vais la voir. Mais pour des chicanes, je vais jamais lui adresser la parole. Pis ça me tente pas d'être avec ce professeur-là parce que des fois, elle est très, elle est très sévère faque ça me tente pas d'être... d'avoir une relation... ben peut-être que ça me tente, mais ça me tente pas quand elle est sévère (I : Hum, hum !) C'est comme un professeur qui se lève du pied gauche, c'est, c'est très, très... T'sé, T'sé... « Tu m'énerves ! » pis toute ça ! pis...</p>	<p>71- L'élève croit qu'elle n'a jamais adressé la parole à son enseignante de xxx</p> <p>72- L'élève écoute son enseignante de xxx quand elle donne des explications</p> <p>73- L'élève adresse la parole à son enseignante de xxx qu'en lien avec la réalisation des tâches à effectuer dans le cours, jamais elle n'ira la voir en cas de conflit entre pairs</p> <p>74- La grande sévérité de l'enseignante de xxx ne donne pas envie à l'élève d'être avec cette personne, d'avoir une relation avec elle</p> <p>75- L'élève aurait peut-être envie de vivre une relation maître-élève(s) avec son enseignante de xxx, mais elle n'en a pas envie lorsque cette dernière est sévère</p> <p>76- L'enseignante de xxx donne l'impression à l'élève qu'elle est quelqu'un qui s'est levé de mauvais pied et pour qui les élèves l'énervent</p>
<p>I : « Tu m'énerves ! » qui dit ça... ?</p> <p>E : Dans le genre, quand je dis ça t'sé : « Tu m'énerves ! » Ben, t'sé ils disent pas, mais ça se voit, t'sé ils sont plus air bête pis toute ça. Mais le professeur de xxx est tout le temps de même (I : Ok.) Pis on dirait que, que ça empire de jour en jour : qu'elle est plus sévère pis elle nous chicane pour un rien, parle de l'autre groupe, ça j'aime pas ça ! Elle prend comme une demi-heure le cours pour parler des comportements de l'autre groupe (I : Hum, hum.) pis elle se fâche sur nous (I : Hum, hum.) C'est ça.</p>	<p>77- Les enseignants ne disent pas aux élèves que ces deniers les énervent, mais ça se devine à leur air bête</p> <p>78- L'enseignante de xxx a tout le temps l'air bête et en plus, l'élève a l'impression que cet air bête empire de jour en jour</p> <p>79- De jour en jour, on dirait que l'enseignante de xxx est plus sévère, elle chicane les élèves pour un rien et elle rapporte les comportements d'un groupe précédent à son groupe-classe, ce que l'élève n'aime pas</p> <p>80- L'enseignante de xxx rapporte au groupe de l'interviewée les comportements d'un groupe</p>

	précédent : elle prend alors une demi-heure de leur cours et se <i>fâche sur eux</i>
<p>I : Tu dis que cette professeur-là, elle a l'air bête pis cet air bête-là c'est comme si, toi, ça te renvoyait comme message : « Tu m'énerves ! » (E : Oui.) C'est comme si cet air bête-là, ça te disait... C'est juste à toi ? ou à toute la classe ? Comment ça se passe...</p> <p>E : Je ne sais pas, je pense que c'est plus à moi... parce que... je ne sais pas... Ben, elle envoie ça à toutes les autres, mais, moi, je suis... on dirait que moi, je me sens plus concernée (I : Hum, hum ?) Je ne sais pas parce que des fois elle me regarde là pis j'aime pas ça !</p>	<p>81- L'air bête de l'enseignante de xxx envoie comme message à l'élève « Tu m'énerves »</p> <p>82- L'élève dit ne pas savoir si l'air bête de son enseignante de xxx lui est personnellement adressé : elle croit que l'enseignante de xxx a l'air bête avec tous les élèves, mais que c'est plus à elle qu'il est envoyé, c'est plus elle qui est concernée</p> <p>83- L'élève se sent concernée par l'air bête de son enseignante de xxx parce que des fois, cette dernière regarde l'élève, ce que l'enfant n'aime pas</p>
<p>I : Non...? Qu'est-ce que t'aimes pas dans son regard ?</p> <p>E : Hum, je ne sais pas ! Ben, comme elle me regarde de même (<i>L'enfant fronce les sourcils</i>) pis j'aime pas ça là ! Je me sens, je me sens comme si j'avais faite quelque chose de mal pis que, j'étais vraiment chicanée là pis je me sens pas bien.</p>	<p>84- L'élève ne sait pas ce qu'elle n'aime pas du regard de son enseignante de xxx. Cette enseignante regarde l'élève en fronçant les sourcils, ce qu'elle n'aime pas</p> <p>85- Le regard, sourcils froncés, de l'enseignante de xxx sur l'élève la fait se sentir coupable, comme si elle avait fait quelque chose de mal (alors qu'elle n'a rien fait), elle se sent alors comme si elle était vraiment chicanée et elle ne se sent pas bien</p>
<p>I : Ok. Tu te sens comme si tu avais faite quelque chose de mal. Est-ce que tu penses que tu avais faite quelque chose de mal ?</p> <p>E : Non. (I : Non...) Elle nous regarde tout le temps de même !</p> <p>I : Tout le temps comme ça ! (E : Ouais.) Donc elle a tout le temps cet air bête-là comme tu dis. (E : Oui.) Pis toi, quand ce regard-là se pose sur toi, ben... comment... Qu'est-ce qui, qu'est-ce qui se passe dans ta tête ? dans ton corps ?</p> <p>E : Ben dans ma tête, ça fait : « Aaaaah ! » de même (<i>L'enfant fait mine de crier et agite les bras de gauche à droite au-dessus de sa tête</i>). Pis dans mon corps, ça</p>	<p>86- Le regard que l'enseignante de xxx pose sur l'élève fait naître chez l'enfant un sentiment de culpabilité infondé</p> <p>87- L'enseignante de xxx regarde toujours les élèves d'un regard sévère</p> <p>88- Lorsque le regard sévère de l'enseignante de xxx se pose sur l'élève, l'enfant se représente elle-même et en elle-même (mentalement) en train de crier et d'agiter les bras de gauche à droite au-dessus de sa tête</p> <p>89- Lorsque le regard sévère de l'enseignante de xxx se pose sur l'élève, cette dernière ressent un grand stress dans son corps</p>

fait toute stressée.	
<p>I : Ouais... Ça fait : « Aaaaah ! » de même. Explique-moi plus.</p> <p>E : Eh ben, ça fait... Je ne sais pas quoi faire pis il ne faut pas que je la regarde ! Pis eh, c'est ça. Pis là, j'essaie de me baisser la tête mais ça marche pas. (I : Ok.) T'sé, c'est... elle a toujours ce regard-là sur moi ! Peut-être d'autres, elle a pas un regard, mais elle est toujours visée sur moi, je ne sais pas pourquoi. Je me sens comme, comme si j'avais... comme si j'avais quelque chose de mal ! Faque je me sens pas bien.</p> <p>I : Tu sens qu'elle te regarde plus toi ?</p> <p>E : Oui. Mais, dans le fond elle regarde tout le monde comme ça, mais c'est plus moi qu'elle regarde comme ça.</p>	<p>90- Lorsque l'enseignante de xxx regarde l'élève, celle-ci ne sait pas quoi faire : elle pense qu'il ne faut pas qu'elle regarde cette enseignante, elle essaie de baisser la tête, mais elle en est incapable</p> <p>91- Le regard de l'enseignante de xxx est toujours sévère; peut-être que l'enseignante ne regarde pas tous les élèves de cette façon, mais ce regard est toujours visé sur l'interviewée sans qu'elle ne sache pourquoi</p> <p>92- Le regard de l'enseignante de xxx fait en sorte que l'élève se sent comme si elle avait fait quelque chose de mal, donc elle ne se sent pas bien</p> <p>93- Selon l'élève, l'enseignante de xxx regarde tous les élèves avec un regard sévère, mais elle sent que c'est plus elle qu'elle regarde comme ça</p>
<p>I : Ok, pis eh, tu disais que tu étais stressée...</p> <p>E : Hum, hum. Ouais ben, stressée, ben j'ai peur qu'elle me colle une retenue, qu'elle m'envoie chez la directrice (I : Hum, hum.) faque je suis stressée, stressée, stressée !</p>	<p>94- L'élève est très stressée en xxx puisqu'elle a peur que son enseignante l'envoie en retenue ou chez la directrice</p>
<p>I : Tu as peur qu'elle te chicane alors que t'as rien fait ? Qu'elle te donne une punition (E : Hum, hum !) Même si tu es convaincue que tu as rien fait, cette professeur-là...</p> <p>E : ... on dirait que quand elle me regarde là, j'ai faite... supposons là, j'ai fait une grosse gaffe là ! Mais je me dis ça, dans ma tête, mais je sais pas... Elle est tout le temps de même ! Pis... j'aime pas ça ! (I : Hum, hum.) Je me sens comme, je ne sais pas, je me sens comme si, comme... Je me sens dans une... dans la peau d'une personne qui est tout le temps chicanée faque je me sens pas bien pis... T'sé elle est sévère, sévère, sévère (I : Hum, hum.) Faque je me sens pas bien avec cette prof-là.</p>	<p>95- Même si l'élève ne fait rien (c'est-à-dire qu'elle respecte les consignes) elle craint d'être punie</p> <p>96- Le regard de l'enseignante de xxx sur l'élève provoque chez elle un discours intérieur dans lequel elle se dit qu'elle a fait une grosse gaffe et elle se sent comme tel, ce qu'elle n'aime pas</p> <p>96-B) Le regard de l'enseignante de xxx fait que l'interviewée se sent comme si elle était dans la peau d'une personne qui est tout le temps chicanée donc elle ne se sent pas bien</p> <p>97- L'enseignante de xxx est toujours sévère, sévère, sévère conséquemment l'élève ne se sent pas bien avec cette enseignante</p>

<p>I : Ok, merci. Tu as dit plein de choses... Tu disais aussi que, que tu as jamais adressé la parole (E : Hum, hum.) sauf à peut-être... genre, il n'y a plus de <i>matériel</i> (E : Hum, hum.). Qu'est-ce qui fait que t'as jamais adressé la parole à cette professeur-là ?</p> <p>E : Ben, j... j'aime pas ça. Ben je me sens... C'est comme, c'est comme si elle allait me crier après faque j'aime, j'aime pas, j'aime pas aller dans... j'aime pas aller comme dans la zone on peut dire interdite ! (I : Hum, hum.) Faque j'essaye de, de me sortir de là. J'essaye, j'essaye d'avoir pas de relation mauvaise avec elle faque je sais qu'elle est très stricte faque je m'approche pas vraiment de cette professeur-là. (I : Ok.) sauf au besoin ! Comme il me reste plus de <i>matériel</i>.</p>	<p>98- L'élève n'aime pas adresser la parole à son enseignante de xxx</p> <p>99- Puisque lorsque l'élève s'adresse à son enseignante de xxx, elle se sent comme si elle allait se faire crier après, elle n'aime pas aller près de cette enseignante : près de son enseignante, c'est une zone qu'elle nomme interdite</p> <p>100- Près de son enseignante de xxx, pour elle, c'est une zone interdite donc elle essaie de se sortir de là</p> <p>101- Se retrouver près de l'enseignante de xxx, c'est augmenter les possibilités d'avoir une mauvaise relation avec elle parce qu'elle est très stricte, conséquemment l'élève ne s'approche pas vraiment de cette enseignante, sauf au besoin, c'est-à-dire pour des raisons matérielles</p>
<p>I : Un besoin vraiment physique (E : Oui.) que tu as besoin (E : Oui !)... C'est pas des besoins de sentiments, là. (E : Non.) C'est vraiment j'ai besoin de <i>matériel</i>, ça ne fonctionne (censure de l'action liée au matériel cité) plus ! Tu disais que tu ne t'approchais pas de la zone interdite...</p> <p>E : Ben eh, la zone interdite ? C'est le mauvais côté de... ben on peut dire que il y a une zone bonne pis une zone mauvaise (I : Hum, hum.) Pis là, je sais pas, on dirait que quand je m'approche d'elle là, je ne sais pas, je ne suis pas capable ! (I : Pas capable...?) Pis moi, je me sens comme... ben pas capable... je me sens eh, je ne sais plus quoi faire : « Il ne faut pas que je regarde, il ne faut pas que je regarde ! Il faut que je parle, il faut que je regarde à terre ! » Pis c'est ça. Pis là, pis là, je me sens pas bien quand je mets mon pied là pis je commence à branler, à branler, branler. Faque moi j'appelle ça la zone interdite (I : Hum, hum.) faque moi j'aime pas ça...</p> <p>(...)</p>	<p>102- L'élève s'approche de son enseignante de xxx uniquement pour des besoins de matériel et non de sentiments</p> <p>103- La zone interdite, c'est le mauvais côté, c'est une mauvaise zone (il en existe aussi une bonne) autour de l'enseignante de xxx</p> <p>104- Les symptômes de l'élève associés à la zone interdite autour de l'enseignante de xxx : lorsque l'élève s'approche de cette enseignante, elle est incapable (de ?), elle ne sait plus quoi faire et se dit qu'elle ne doit absolument pas la regarder, qu'elle doit parler et qu'elle doit regarder par terre; lorsqu'elle met pied dans cette zone, elle ne se sent pas bien et elle commence à chanceler</p> <p>105- À cause des symptômes vécus lorsque l'élève se trouve physiquement près de l'enseignante de xxx, l'élève n'aime pas s'y retrouver et elle nomme ainsi cette zone de proximité avec l'enseignante, zone interdite</p>

C.5 EXTRAIT SIGNIFICATIF DU TÉMOIGNAGE DE FLORENCE ET SES UNITÉS DE SENS

Verbatim d'entretien	Unités de sens
<p>(...)</p> <p>I : Pis c'est quoi les événements qui font en sorte que t'en parles avec tes amis ou que t'as besoin d'écrire ou de faire quelque chose ? Qu'est-ce qui... qu'est-ce qui déclenche ça ?</p> <p>E : Eh... Quand ils commencent à chicaner plusieurs choses... personnes. Comme toi tu vas ou eh va... Attends. Eh... C'est quoi déjà la question ?</p> <p>I : Qu'est-ce qui fait en sorte que des fois tu as besoin d'écrire ou que tu en parles avec tes amis...</p> <p>E : Ah oui ! Ça fait que ça fait du bien. (I : Hum, hum.) Pis dans quelles situations c'est quand, c'est ça les professeurs ils pognent les nerfs, ils se fâchent vite (I : Hum, hum.) Ça moi, j'aime pas ça, ils nous laissent pas de chances.</p>	<p>77) L'élève ressent le besoin de partager avec ses amis ou d'écrire lorsque les enseignants chicanent pour plusieurs raisons et plusieurs personnes</p> <p>78) Écrire des lettres ou parler avec ses amis (lorsque les enseignants chicanent pour plusieurs raisons et plusieurs personnes) <i>ça fait du bien</i></p> <p>79) L'élève ressent le besoin de partager avec ses amis ou d'écrire lorsque les enseignants <i>pognent les nerfs</i> et qu'ils se fâchent vite, c'est-à-dire qu'ils ne laissent pas de chances aux élèves</p> <p>80) L'élève n'aime pas quand les enseignants ne laissent pas de chances aux élèves, lorsqu'ils se fâchent vite et <i>pognent les nerfs</i></p>
<p>I : Ok. Explique-moi « ils nous laissent pas de chances ».</p> <p>E : Tu te chicanes avec quelqu'un, ils vont pas dire : « Ben là je te laisse une autre chance pour voir si tu vas... » Ben comme ils nous chicanent, mais après des fois il y en a qui disent : « Ben, essaye de te réconcilier avec la personne. » Mais il y en a ça fait : « Toi, tu n'es plus amie avec elle. »...</p>	<p>81) Un exemple de « ne pas laisser de chances » : un enfant se chicane avec un pair, l'enseignant ne leur laisse pas une chance pour voir s'ils peuvent eux-mêmes régler le conflit, mais il les chicane</p> <p>82) Un exemple de « ne pas laisser de chances » : Lors de conflits entre pairs, il y a des enseignants qui disent aux enfants d'essayer de se réconcilier, mais d'autres disent aux enfants que ces derniers ne doivent plus être amis</p>
<p>I : Ok, c'est tout de suite une punition (E : Oui.) sans vous laisser la chance de régler ça. (E : Hum, hum) Comment tu trouves que les élèves se comportent avec les professeurs ?</p> <p>E : Ça dépend, il y a des prof... des élèves qui se moquent vraiment des professeurs que... Ben surtout le professeur de xxx, il y en a beaucoup que ils sont là : « Poisson ! » ou en arrière quand elle est de dos ils sont</p>	<p>83) « Ne pas laisser de chances » signifie dans les mots de l'interviewer : tout de suite sévir sans laisser de chances aux élèves de régler le problème</p> <p>84) Il y a des élèves qui se moquent vraiment des enseignants</p> <p>85) Les élèves se moquent surtout de l'enseignante de xxx</p>

<p>là (<i>l'élève lève ses mains à la hauteur de ses oreilles et les fait un peu tourner, comme pour signifier une folie, qu'elle est dérangée</i>) ils disent... comme ils font plein d'affaires bizarres pis elle, elle le sait pas. Ils font souvent des choses comme ça. (I : Hum, hum.) Mais ceux qui comme qui l'aiment pas... Comme moi, je l'aime pas ben je me moque pas d'elle là. Je fais comme... Mais quand même des fois comme on se fâche tellement qu'elle parle.</p>	<p>86) Il y a beaucoup d'élèves qui traitent l'enseignante de xxx de « poisson » ou, lorsqu'elle a le dos tourné, signifie d'un geste (aux autres élèves) qu'elle est dérangée ou ils font plein d'affaires bizarres et elle, elle ne le sait pas, mais ça arrive souvent</p> <p>87) Les élèves qui n'aiment pas l'enseignante de xxx se moquent d'elle</p> <p>88) L'élève n'aime pas son enseignante de xxx mais elle ne se moque pas d'elle</p> <p>89) Il arrive que parfois les élèves se fâchent (y compris l'interviewée) tellement que l'enseignante de xxx parle</p>
<p>I : Vous vous fâchez dans la classe ?</p> <p>E : Ben pas on se fâche, mais comme à l'inté... mais moi, par exemple, à l'intérieur de nous on est là : « Ah, tu vas-tu arrêter ! » On se dit ça là. On lui parle, mais comme on lui parle pas en même temps.</p>	<p>90) Les élèves ne se fâchent pas en classe, mais à l'intérieur d'eux ils se demandent quand l'enseignante de xxx va arrêter de parler</p> <p>91) Dans un discours intérieur et intime les élèves parlent à l'enseignante de xxx, mais sans lui parler pour vrai : ils lui parlent mais ils ne lui parlent pas en même temps</p>
<p>I : Tu disais que tu te fâches à l'intérieur de toi. (E : Hum, hum.) Est-ce que ça arrive souvent que tu es fâchée ?</p> <p>E : Non. (I : Non ?) Souvent pendant les cours de xxx.</p> <p>I : Souvent pendant les cours de xxx (E : Ouais !) Pis, est-ce que ça... Parce que tu dis que tu es fâchée à l'intérieur, est-ce que des fois tu le dis que ça va pas dans ce cours-là ? (E : Ben...) Tu le dis à... au professeur ou...</p> <p>E; Ben elle sait qu'on n'adore pas ça, mais elle ça lui dérange pas vraiment (I : Ok.) qu'on le fasse ou qu'on le fasse pas.</p>	<p>92) Lorsqu'elle est à l'école, ça n'arrive pas souvent que l'élève soit fâchée à l'intérieur d'elle, mais ça arrive souvent pendant les cours de xxx</p> <p>93) L'enseignante de xxx sait que les élèves n'adorent pas (ce qu'elle fait ? son cours ?), mais ça ne lui dérange pas vraiment <i>qu'on le fasse ou qu'on le fasse pas</i> (?)</p>
<p>I : Ok. Votre... la faç... votre bien-être dans la classe selon toi, ça lui dérange pas ?</p>	<p>94) Ce n'est pas le bien-être des élèves dans la classe qui ne dérange pas l'enseignante de xxx,</p>

<p>E : Non, comment elle est. Elle, c'est elle veut apprendre le xxx, mais des fois ça marche pas.</p>	<p>c'est plutôt comment elle est qui ne la dérange pas (?)</p> <p>95) L'enseignante de xxx veut apprendre (sic : enseigner ?) sa matière, mais parfois ça ne marche pas</p>
<p>I : Ok, eh, tantôt tu disais qu'il y avait des élèves qui se moquent de ce professeur-là. Qu'est-ce qui fait qu'ils se moquent d'elle d'après toi ?</p> <p>E; Eh, pourquoi ils se moquent d'elle ? Ben elle parle tout le temps pis comme des fois on fait : « Gnangnan. » (<i>L'élève mime avec sa main un bec qui placote</i>) à cause que elle parle tout le temps. Pis aussi, elle est bizarre, elle est pas normale comme ! (I : Ok.) Ben pas qu'elle est bizarre mais...des fois elle fait des choses pas normales.</p>	<p>96) Les élèves se moquent de l'enseignante de xxx en faisant des gestes silencieux (mimant avec la main un bouche qui ne cesse de parler) en classe car celle-ci parle tout le temps</p> <p>97) L'enseignante de xxx est bizarre, elle n'est comme pas normale; mais pas qu'elle est bizarre, mais parfois elle fait des choses qui ne sont pas normales</p>
<p>I : Explique-moi.</p> <p>E : (Rires) Ben pas, pas normales, mais... elle... est fait ben c'est ça elle parle beaucoup pis comme ses choses sont c'est pas les meilleures activités, on la regarde pis on est là : « Booouh ! C'est plate ! » (<i>L'élève referme un de ses poings et pointe le pouce de ce poing vers le bas</i>). Mais c'est à peu près ça.</p>	<p>98) L'enseignante de xxx fait des choses pas normales : elle parle beaucoup et les activités qu'elle propose ne sont pas les meilleures activités</p> <p>98-B) Lorsqu'un enseignant fait des choses pas normales et ne propose pas de bonnes activités, les élèves le regardent et pensent en eux-mêmes « Booouh ! C'est plate ! » et le manifestent par un poing fermé et renversé</p>
<p>I : Ok, le « Booouh ! C'est plate ! » c'est devant elle ?</p> <p>E : Non ! Quand elle est de dos.</p> <p>I : Quand elle est de dos.</p> <p>E; Elle nous voit pas. Mais eux ils font ça pour comme pour la niaiser.</p>	<p>99) Lorsque l'enseignante a le dos tourné, quand elle ne voit pas les élèves, ces derniers signifient à l'aide d'un geste (poing fermé et pouce vers le bas) que c'est plate. Les élèves qui le font, le font pour la niaiser</p>
<p>I : Ok. Pourquoi tu penses que ces élèves-là veulent niaiser ce prof-là ?</p> <p>E : Parce qu'ils l'aiment pas.</p> <p>I : Ils l'aiment pas. Ok. Ces mêmes élèves là, est-ce qu'ils niaient avec d'autres professeurs ?</p>	<p>100) Les élèves qui niaient niaient l'enseignante de xxx car ils ne l'aiment pas</p> <p>101) Ces élèves niaient seulement avec l'enseignante de xxx, avec les autres enseignants ils sont corrects</p>

<p>E : Non. (I : Non.) C'est juste avec ce professeur-là. Avec aussi les autres profs de spécialiste et le professeur qu'on... d'école ! (I : Hum, hum.) T'sé, ils sont, sont corrects. (I : Ok.) Mais avec ce professeur là ils sont comme ça.</p>	
<p>I : Eh, pourquoi tu penses qu'ils sont comme ça ? C'est ça ma question, je ne sais pas si c'est clair.</p> <p>E : Parce qu'ils ne l'aiment pas vraiment. (I : Ok.) Mais ça je le sais pas vraiment.</p>	<p>102) Ces élèves n'aiment pas l'enseignante de xxx car ils ne l'aiment pas vraiment, mais en fait l'interviewée ne sait pas pourquoi ils n'aiment pas</p>
<p>I : Non, ben non. Je voulais voir, merci. Oui. Toi comment tu te sens quand tu es fâchée à l'intérieur à cause de cette prof-là ? Qu'est-ce qui se passe dans ce temps là ? Qu'est-ce que tu fais ?</p> <p>E : Ben ça passe, c'est pas quelque chose comme qui. Comme qui tu commences, tu es là : « Tu vas-tu bientôt finir ? » Tu dis ça, mais tu... je sais pas trop... Ben comme quand tu... ben c'est ça quand on se fâche ben, on peut pas vraiment... Non pas qu'on peut pas vraiment, mais ça dure pas longtemps. Tu te fâches pendant que... jusqu'à temps qu'elle arrête de parler. (I : Ok.) Mais, quand elle parle longtemps, c'est long là ! Mais c'est juste au début... Non, c'est à la fin ! Quand, au début on sait qu'elle va toujours parler pour nous expliquer qu'est-ce qu'on fait (I : Hum, hum.) Là comme elle nous l'a déjà expliqué pis là elle commence à d'autres affaires pis là on commence comme... (I : Vous avez hâte de travailler.) Ben on a hâte de faire quelque chose. C'est comme, nous, qu'est-ce qu'on dit c'est qu'on est venu au cours pour apprendre, pour faire des choses, pas pour l'écouter là. On écoute notre professeur souv... comme toute pendant la journée.</p> <p>(...)</p>	<p>103) La colère intérieure vécue par l'élève est quelque chose qui passe</p> <p>104) L'interviewée dans un discours intérieur s'adresse à cette enseignante qui parle trop : « Tu vas-tu bientôt finir ? »</p> <p>105) Quand les élèves sont fâchés, ils ne peuvent pas vraiment, non pas qu'ils ne peuvent pas vraiment, mais ça ne dure pas longtemps (?)</p> <p>106) L'élève est fâchée à l'intérieur d'elle jusqu'à ce que l'enseignante de xxx arrête de parler, mais quand elle parle longtemps, c'est long, surtout à la fin !</p> <p>107) Les élèves savent que l'enseignante de xxx parlera en début de cours pour leur expliquer ce qu'ils ont à faire</p> <p>108) L'enseignante de xxx réexplique aux élèves des éléments qu'elle leur a déjà expliqués ou commence à expliquer d'autres choses, donc les élèves commencent comme (?)</p> <p>109) L'enseignante de xxx parle trop en début de cours, ce qui frustrer les élèves puisqu'ils ont hâte de faire quelque chose, parce qu'il sont venus au cours pour apprendre, pour faire des choses, pas pour l'écouter</p> <p>110) Les élèves écoutent leur titulaire toutes la journée, donc l'enseignante de spécialité ne doit pas trop parler</p>

C.6 EXTRAIT SIGNIFICATIF DU TÉMOIGNAGE DE JACOB ET SES UNITÉS DE SENS

Verbatim d'entretien	Unités de sens
<p>(...)</p> <p>I : Ok, tantôt, tu disais que le professeur, il y en a qui vont rester parler à ses amis. C'était qui ses amis ? Est-ce que c'est d'autres professeurs ou des élèves ?</p> <p>E : Des élèves.</p> <p>I : Ouais.</p> <p>E : Ben, ça dépend aussi de la personne là. Si c'est une personne qui aime pas avoir d'amis, qui est indépendante un peu, qui aime rester dans son coin, ben elle reste là, là ! On ne peut pas vraiment faire grand chose. C'est ça. Mais vraiment les personnes qui ont vraiment beaucoup d'amis, comme moi, j'ai vraiment beaucoup d'amis à l'école, ben là, à la récré, ils vont venir me voir, ils vont me dire : « Ah, Jacob, qu'est-ce que tu as eu dans ton examen ? » « Ah, Jacob, est-ce que tu aimes tel prof, tel si, admettons. » des trucs comme ça... (I : Ok.) C'est ça.</p>	<p>117) Un enseignant et des élèves peuvent être amis</p> <p>118) Un enseignant et des élèves peuvent être amis, mais ça dépend de la personne de l'enseignant</p> <p>119) L'amitié entre élève et enseignant dépend de la personnalité de l'enseignant : si cette personne n'aime pas avoir d'amis, est indépendante, les élèves <i>ne peuvent pas vraiment y faire grand chose</i>, si elle aime rester dans son coin, elle y reste</p> <p>120) L'interviewé a vraiment beaucoup d'amis à l'école; ses amis viennent le voir à la récréation et se renseignent sur ses notes d'examen, s'il aime tel enseignant, des trucs comme ça</p>
<p>I : Bon. Est-ce que tu penses... est-ce que les professeurs et les élèves sont amis ?</p> <p>E : Oui... Oui. Mais comme ça m'étonnerait que ça aille jusqu'à être amoureux là ! (I : Hum, hum.) Oui, la plupart des élèves pis des profs s'entendent bien là. C'est ça. Ben, il faut que tu sois ami avec un professeur, sinon il... comme il, il va peut-être des fois, quand tu niaises beaucoup, il va te rajouter des leçons ou des devoirs, des trucs comme ça. Pis c'est important aussi là de... je ne sais pas d'être ami avec ton entourage là (I : Hum, hum.) T'sé que tu n'aies pas vraiment d'ennemis en tant que tel ou de personnes que tu n'aimes pas vraiment là. Sauf vraiment des personnes que tu n'aimes pas là (Rires). C'est pas la même affaire. Mais, je trouve ça important d'avoir des amis ou des trucs comme ça là.</p>	<p>121) Les enseignants et les élèves sont amis à l'école, mais l'interviewé serait étonné que ça aille jusqu'à amoureux</p> <p>122) Les enseignants et les élèves sont amis : la plupart des élèves et des enseignants s'entendent bien</p> <p>123) Il faut qu'un élève soit ami avec son enseignant sinon, si l'élève niaise beaucoup, l'enseignant va peut-être lui ajouter des leçons ou des devoirs</p> <p>124) C'est important d'être ami avec son entourage, de ne pas vraiment avoir d'ennemis (sauf des personnes que tu n'aimes pas vraiment, mais ce n'est pas la même affaire)</p> <p>125) C'est important d'avoir des</p>

	amis
<p>I : Ok, faque, les professeurs dans leurs relations avec les élèves, ils peuvent être amis.</p> <p>E : Oui. (I : Oui...) E : Ou, je ne sais pas, connaissance un peu là. (I : Hum, hum.) Comme t'sé, eh, XXX, au service de garde, des fois, elle a... Il y a des élèves qui étaient avec eux avant, pis là, ils sont rendus au secondaire, pis là ils viennent la voir pis là elle dit : « Ah, vous allez bien ? ». Pis là, ils lui parlent. C'est important je trouve de se faire des amis plus tard là (I : Hum, hum.). T'sé je ne sais pas moi, plus tard, je suis vieux, je me cherche une auto pour aller à Laval là, je ne sais pas (I : Hum, hum.). Pis là j'appelle un de mes amis qui est garagiste qui peut me prêter une auto là (I : Hum, hum.). C'est important en tous cas de se faire des amis.</p>	<p>126) Les enseignants et les élèves peuvent être amis, du même type d'amitié que les « connaissances » peuvent être</p> <p>127) Un exemple illustrant l'amitié vécue entre élèves et enseignant : l'éducatrice du service de garde a parfois la visite d'anciens élèves, maintenant rendus au secondaire. Les élèves viennent la voir et elle leur demande s'ils vont bien et ils lui parlent</p> <p>128) C'est important de se faire des amis pour plus tard parce que, par exemple, si l'élève, plus tard, alors qu'il sera vieux, se cherche une auto, il peut appeler un ami garagiste qui lui prètera une auto</p>
<p>I : Oui ! Toi, est-ce que tu es ami avec des professeurs ?</p> <p>E : Oui, pas mal toutes. Sauf ceux que je connais pas qui sont carrément au bout du couloir de l'école (I : Ok.) que j'ai jamais vus. Mais, les profs 5^e, 6^e à peu près, dans cet entourage là, ben je suis pas mal toute ami avec eux.</p>	<p>129) L'interviewé est ami avec presque tous les enseignants</p> <p>130) L'interviewé est ami avec presque tous les enseignants, sauf ceux qu'il ne connaît pas, qu'il n'a jamais vus, parce qu'ils sont au bout du couloir</p> <p>131) L'élève est plutôt ami avec les enseignants de 5^e et 6^e année et ceux qui gravitent autour de lui</p>
<p>I : Ok, faque tu t'entends bien (E : Oui.) avec les professeurs (E : Hum, hum.). Tantôt, tu disais que tu niaisais dans la classe pis là tu me disais que tu parlais, c'est ça ? Pis après ça, tu as dit « niaiser le professeur ». C'est quoi la différence entre « niaiser » pis « niaiser le professeur » ?</p> <p>E : Ben à peu près... Comme admettons, je ne sais pas comment dire... Elle dit : « Ok, sortez. » Là, moi je vais me cacher en dessous des tables là pis, quand elle va être tournée, je fais comme genre des grimaces ou comme je te disais, des oreilles de lapin là (I : Hum, hum.) dans son dos... ou je ne sais pas comment dire. Admettons, elle va dire lire un livre, là tu dis : « Non, j'ai pas le goût de lire. », admettons. Comme des élèves... je ne sais pas comment dire... qui aiment pas vraiment l'école là en tant que tel (I : Hum, hum.) Mais, c'est... Moi non plus, j'aime pas vraiment</p>	<p>132) L'interviewé s'entend bien avec les enseignants</p> <p>133) Niaisier le professeur, c'est par exemple lorsque l'interviewé se cache sous une table alors que l'enseignante demande aux élèves de sortir et qu'il fait des grimaces ou des oreilles de lapin à l'enseignante une fois qu'elle a le dos tourné</p> <p>134) Niaisier le professeur, c'est de répondre à l'enseignant « Non, je n'ai pas le goût de lire » alors qu'elle a demandé de lire un livre</p> <p>135) Il y a des élèves qui n'aiment pas vraiment l'école en tant que tel</p> <p>136) L'interviewé n'aime pas vraiment l'école, mais c'est bien</p>

<p>l'école, mais c'est bien l'école. Il faut que tu ailles à l'école si tu veux avoir une vie là plus tard là, si tu veux pas... Si tu as pas de travail là pis que tu es dans la rue, comme il y a des personnes que des fois l'on voit. T'sé, si tu veux avoir un avenir là plus tard, il faut vraiment que tu ailles à l'école longtemps (I : Hum, hum.) Comme les professeurs, là, comme toi aussi, ça doit faire longtemps que tu es à l'école (I : Oui.) pis toute ça... Pis tu vois, moi, je vise le cégep pis peut-être l'université là, peut-être si c'est possible, ça dépendra ce que je veux faire là (I : Hum, hum.) Je trouve que c'est bien, plus tard, de pouvoir faire les choses qui me tentent là. Mettons, tes parents veulent absolument que tu deviennes, je ne sais pas, docteur là pis tu deviens, je ne sais pas, une personne qui fait des tatous là, mais t'aimes ça, c'est ta passion ! Ben c'est ça là, c'est ça que tu voulais faire dans vie ! (I : Ouais...) C'est ça là.</p>	<p>l'école : « Il faut que tu ailles à l'école si tu veux avoir une vie plus tard »</p> <p>137) Avoir une vie plus tard / ne pas avoir de vie plus tard : être dans la rue comme des personnes que l'interviewé voit parfois</p> <p>138) Si un enfant veut avoir un avenir plus tard, il faut vraiment qu'il aille à l'école longtemps : par exemple comme les enseignants ou l'interviewer</p> <p>139) Dans son parcours scolaire, l'élève souhaite se rendre au cégep et peut-être l'université si c'est possible : en fait cela dépendra de ce qu'il veut faire</p> <p>140) L'élève trouve important, plus tard, « de pouvoir faire les choses qui lui tentent » : par exemple, si des parents souhaitent que leur enfant devienne médecin et que cette personne a comme passion de faire des tatous : c'est ce qu'il aime, c'est sa passion, c'est ce qu'il voulait faire de sa vie</p>
<p>I : C'est bien. Mais, j'aimerais que tu me racontes encore plus c'est quoi la différence entre niaiser le professeur... Là tu m'as dit se cacher en dessous de la table, de faire des grimaces (E : Oui.), dire carrément : « Non, je ne ferai pas. » C'est quoi la différence entre ça pis niaiser ?</p> <p>E : Niaiser, c'est admettons, elle va écrire quelque chose au tableau pis là tu vas lancer à l'autre, je ne sais pas, un bout de papier là. Je ne sais pas c'est un peu ça niaiser ou t'sé admettons, admettons, je ne sais pas, comme... j'ai une gomme : « Tiens une gomme ! » (<i>L'enfant mime de lancer par en dessous, une gomme destinée à un voisin, tout en chuchotant</i>) je lui passe une gomme là pis... C'est ça un peu niaiser dans une classe, mais c'est plus au service de garde qu'on va niaiser parce que... Là, moi, je niaise vraiment beaucoup des fois à l'école pis j'ai pas ma période libre là (I : Hum, hum.). Cette semaine vu que je vais peut-être avoir une surprise, il faut vraiment que je fasse une belle fin de semaine là pis que je sois à mon affaire ! Peut-être que quelqu'un va me dire : « Hé, Jacob ! »</p>	<p>141) Niaiser en classe c'est, par exemple, alors qu'un enseignant écrit au tableau, un élève lance un bout de papier ou une gomme à mâcher à un autre élève dans la classe</p> <p>142) Les élèves niaisent plus au service de garde</p> <p>143) Parfois, l'élève niaise vraiment beaucoup à l'école et il n'a pas sa période libre</p> <p>144) Cette semaine, étant donné que l'élève désire avoir la surprise offerte par sa mère, ce dernier se dit qu'il faut vraiment qu'il soit à son affaire et se comporte bien les jours restants de la semaine</p> <p>145) Cette semaine, à cause de la promesse de récompense de sa mère, l'élève sera à son affaire si bien que lorsqu'un autre élève l'interpellera en classe, il lui répondra : « Non, écoute au tableau ». (L'élève rit.)</p>

<p>Là, je vais dire : « Non, écoute au tableau. », admettons parce que je veux vraiment ma surprise (Rires) !</p>	
<p>I : (Rires) Ah, je veux juste te dire, moi, je m'occupe vraiment de ce qui se passe à l'école, mais pas du service de garde par exemple (E : Ok.) Ben c'est bien ce que tu m'as dit (E : Non...), mais pour pas... Mais, si ça revient, je vais le prendre, je ne serai pas fâchée non plus, mais c'est juste pour que ça soit plus précis. (E : Ok.) Encore, cette question-là, mais différemment : Pourquoi tu niaises en classe ?</p> <p>E : Parce que c'est drôle, des fois ! Avec mon ami, XXX, des fois, on va niaiser, on va faire des blagues, là... Des fois là, c'est vraiment drôle là ! Ça vaut la peine de niaiser ! Mais, il faut que j'arrête aussi des fois là, comme des fois mes professeurs ils me disent : « Jacob, c'est bien que tu niaises, là, nous aussi on a été enfant, on a niaisé, mais il faut que tu saches t'arrêter. » (I : Hum, hum.) « À un moment donné, je vais dire : Jacob, arrête. Je vais me retourner pis tu vas recommencer là. Ce n'est pas bien. Ok, tu niaises, c'est bien. Mais après quand on dit d'arrêter, il faut que tu arrêtes. » Pis des trucs comme ça.</p>	<p>146) L'élève niaise en classe parce que c'est drôle des fois</p> <p>147) L'interviewé niaise et fait des blagues avec son ami : parfois c'est vraiment drôle !</p> <p>148) Ça vaut la peine de niaiser</p> <p>149) Ça vaut la peine de niaiser, mais il faut que l'interviewé arrête aussi parfois : ses enseignants lui disent que c'est bien qu'il niaise, qu'eux aussi ont déjà été enfants, eux aussi ont déjà niaisé, mais qu'il faut qu'il sache s'arrêter</p> <p>150) L'élève rapporte un exemple de conversation avec un enseignant : l'enseignant lui dit qu'à un moment il lui demandera d'arrêter de niaiser, et que si l'élève recommence une fois que l'enseignant a le dos tourné, ce n'est pas bien; qu'il niaise ça peut aller, mais lorsqu'un enseignant lui demande d'arrêter, il doit arrêter</p>
<p>I : Ok, faque tes professeurs te disent ça. Pis qu'est-ce que... comment tu le prends, toi, quand ils te disent ça ?</p> <p>E : C'est vrai là, eux ils sont... ils n'ont pas à être payés pour te dire d'arrêter là. Une classe, pour de vrai, c'est comme... Admettons si j'étais au travail là pis toute est bien, c'est comme si un professeur c'est payé un peu pour apprendre aux élèves. (I : Hum, hum.) Faque une classe normale, tout le monde est à son affaire, personne parle. Tout le monde écoute au tableau, tout le monde écrit. Pis là, quand que la prof parle, tout le monde presque lève la main. (I : Hum, hum.) C'est un classe parfaite un peu là que les profs attendent de nous là (I : Hum, hum.) mais... C'est tout le temps bien aussi quand, quand le professeur il fait des blagues comme je te le disais, j'aime ça quand il fait des jeux, des trucs comme ça (I : Ok.) Des fois, j'aime bien bouger pis rire là...</p>	<p>151) L'élève pense que c'est vrai ce que les enseignants qui lui disent, c'est-à-dire que c'est bien de niaiser, mais qu'il doit arrêter lorsque l'enseignant le demande parce que les enseignants n'ont pas à être payé pour lui dire d'arrêter (de niaiser)</p> <p>152) Si l'élève travaillait et que tout était bien, c'est comme si un enseignant était payé pour apprendre aux élèves (?)</p> <p>153) Une classe normale, c'est une classe où tout le monde est à son affaire, personne ne parle, tous les élèves écoutent au tableau, tous écrivent et quand l'enseignant parle presque tous les élèves lèvent la main</p> <p>154) Les enseignants attendent des élèves une classe parfaite</p> <p>155) C'est toujours apprécié quand un enseignant fait des blagues, l'élève aime quand un</p>

	enseignant fait des jeux : parfois il aime bouger et rire
<p>I : Oui ? Pis, tu aimes bien bouger pis rire... quand ça arrive, est-ce que c'est à cause du professeur ?</p> <p>E : De quoi ?</p> <p>I : Quand mettons tu peux bouger et rire dans une classe, qu'est-ce qui fait que tu peux faire ça ?</p> <p>E : Ben, je ne sais pas là... comme, quand le professeur. C'est surtout quand le professeur va être de dos. (I : Ok.) qu'il nous regarde pas qu'on va avoir tendance à niaiser là (I : Hum, hum.). Parce que c'est comme notre but ultime à nous, c'est pas, c'est pas qu'on se fasse attraper par le professeur. (I : Ok.) Comme, on niaise, on fait plein d'affaires, mais, le but premier c'est pas de se faire attraper par le professeur. C'est comme, tu niaises : « Oh, <i>nice</i> ! » elle nous a pas pogné là comme... on peut recommencer. Mais, à un moment donné, c'est sûr, tu te fais pogné là, mais avec le temps (I : Hum, hum.)... C'est ça.</p>	<p>156) Les élèves peuvent bouger et rire en classe surtout quand l'enseignant est de dos</p> <p>157) C'est surtout quand l'enseignant est de dos, qu'il ne regarde pas les élèves, que les élèves auront tendance à niaiser</p> <p>158) Le but ultime des élèves qui niaient, c'est de ne pas se faire attraper par l'enseignant</p> <p>159) Les élèves niaient, font plein d'affaires, mais le but premier c'est de ne pas se faire attraper</p> <p>160) Lorsque l'enseignant n'attrape pas les élèves qui niaient, ils se disent « Oh, <i>nice</i> ! » et qu'il peuvent recommencer, mais c'est certain qu'ils se feront attraper à un moment ou l'autre</p>
<p>I : Moi, je ne suis pas là pour te juger là, tu peux toute me raconter. Je ne sais pas, tu niaises parce que c'est plate ? Tu niaises... Moi, mettons quand je niaise, c'est parce que c'est... mais tu me le dis, hein, si c'est pas ça ! C'est parce que c'est plate (E : Ouais, c'est ça.), c'est parce que... Pourquoi, toi, tu niaises ?</p> <p>E : Ça m'intéresse pas des fois là. Comme admettons on fait du français, mais comme... parce que nous on est avec une classe de 5^e-6^e mélangées (I : Hum, hum.) pis comme une classe ici pis une classe plus loin. Ben, c'est ça. Mais là, comme des fois ils vont parler plus de la matière des 6^e, c'est comme tu comprends rien là ! Faque là, tu es comme... tu as tendance à niaiser là, comme à faire des niaiseries. C'est ça. (I : Ok.) Plus quand c'est comme, quand admettons, ça va te captiver pis ils vont parler, admettons du soccer, j'aime beaucoup le soccer (I : Hum, hum.) pis là, je suis comme, je vais être plus intéressé que admettons on parle du français ou des trucs comme ça là... C'est ça.</p>	<p>161) L'interviewé niaise en classe parce que ça ne l'intéresse pas des fois</p> <p>162) L'élève, de 5^e année, est dans une classe combinée de 5^e et 6^e année et, lorsque l'enseignante parle plus de la matière des 6^e année, l'élève ne comprend rien et il aura plus tendance à niaiser, à faire des niaiseries</p> <p>163) Lorsque l'élève est captivé par ce que l'enseignant raconte, par exemple s'il est question de soccer, l'élève aime beaucoup le soccer, il sera plus intéressé que s'il est question de français ou d'autres trucs comme ça</p>
<p>I : Ok, faque quand tu es moins intéressé, ben tu cherches plus à niaiser.</p>	<p>164) Lorsque l'élève est moins intéressé par ce qui se passe en classe, il cherche plus à niaiser</p>

<p>E : Oui, c'est ça parce que je ne veux pas comme m'ennuyer là, je ne veux pas rester comme ça pis comprendre rien là. Ça passe par une oreille, ça sort par l'autre. Comme, je vais taquiner mon autre ami pis là on va jouer.</p> <p>I : Ok, merci.</p> <p>(...)</p>	<p>parce qu'il ne veut pas s'ennuyer</p> <p>165) L'élève niaise en classe pour ne pas rester comme ça (<i>rester assis et ne pas bouger</i>) et ne rien comprendre puisque ce dont l'enseignant parle passe par une oreille et sort par l'autre</p> <p>166) Lorsque l'interviewé s'ennuie en classe, il taquine son ami et ils jouent ensemble</p>
--	--

APPENDICE D**TABLEAUX DE VÉRIFICATION DE LA PRÉSENCE DES UNITÉS DE SENS DANS
LES COMPTES RENDUS DES CO-CHERCHEURS**

D.1	Pertinence des tableaux de vérification et présentation des codes utilisés.....	175
D.2	Tableau de vérification des unités de sens du témoignage de Louis.....	176
D.3	Tableau de vérification des unités de sens du témoignage de Catherine...	177
D.4	Tableau de vérification des unités de sens du témoignage de Florence...	178
D.5	Tableau de vérification des unités de sens du témoignage de Jacob.....	179

D.1 PERTINENCE DES TABLEAUX DE VÉRIFICATION ET PRÉSENTATION DES CODES UTILISÉS

Les prochains tableaux rendent compte de la présence exhaustive de toutes les unités de sens de chacun des co-chercheurs dans les comptes rendus. Le symbole (*) présent dans les tableaux signifie que l'unité de signification ou une partie de cette unité est présentée plus d'une fois. Le nombre de fois où ce symbole apparaît correspond au nombre de fois où l'unité a été présentée. Par ailleurs, en dessous de chacun des tableaux, nous avons noté quelques spécifications propres à ce dernier.

D.2 TABLEAU DE VÉRIFICATION DE LA PRÉSENCE DES UNITÉS DE SENS DU
TÉMOIGNAGE DE LOUIS DANS LE COMPTE RENDU

1	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
2	11	21	31	41*	51	61	71	81	91	101
3	12	22*	32	42	52	62	72	82	92	102
4	13	23	33	43	53	63	73	83	93	103
5	14	24	34	44	54	64	74	84	94	104
6	15	25	35	45	55	65	75	85*	95	105
7	16	26	36	46	56	66	75-B	86	96	106
8	17	27	37	47	57	67	76	87	97	107
9	18	28	38	48	58	68	77	88	98*	108
	19	29	39	49	59	69	78* 79*	88-B 89 89-B	99*	109*
110**	120	130	140							
111	121	131	141							
112	122*	132	142							
113	123	133	143							
114	124	134	144							
115*	125*	135	145							
116	126	136								
117*	127	137								
118	128	138								
119	129*	139*								

NOTES

- Lors de la mise en forme de l'analyse, les unités de signification 75, 88 et 89 ont été divisées en deux unités : 75 et 75-B, 88 et 88-B puis 89 et 89-B.

D.3 TABLEAU DE VÉRIFICATION DE LA PRÉSENCE DES UNITÉS DE SENS DU
TÉMOIGNAGE DE CATHERINE DANS LE COMPTE RENDU

1	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
2	11	21	31	41	51	61	71	81	91*	101*
3	12	22	32	42	52	62	72	82*	92*	102*
4	13	23	33	43	53*	63	73*	83	93	103
5	14*	24**	34	44	54	64	74	84	94	104
6	15	25	35	45	55	65	75*	85**	95	105
7	16	26	36	46	56	66	76*	86	96*	106
8	17	27	37	47	57	67	77	87	96-B*	107
9	18	28	38	48	58	68	78	88	97*	108
	19	29	39	49	59	69	79*	89	98	109
									99*	
110*	120	130	140	150*	160	170	180	190		
111	121	131	141	151*	161	170-B	181*	191		
112	122	132	142	152	162	171	182	192		
113	123	133	143	153	163	172	183	193		
114	124	134	144	154	164	173	184	194		
115*	125*	135	145	155	165	174*	185			
116	126	136	146	156	166	175	186			
117	127	137	147	157	167	176	187			
118	128*	138	148	158	168	177	188			
119	129	138-B*	149	159	169	178***	189			
		139				179				

NOTES

- Lors de la mise en forme de l'analyse, les unités de signification 96, 138 et 170 ont été divisées en deux unités, qui sont devenues 96 et 96-B, 138 et 138-B ainsi que 170 et 170-B.
- Les unités de signification 134, 135 et 136 n'existent pas, elles ont été sautées par erreur par la chercheuse lors de la numérotation.

D.4 TABLEAU DE VÉRIFICATION DE LA PRÉSENCE DES UNITÉS DE SENS DU
TÉMOIGNAGE DE FLORENCE DANS LE COMPTE RENDU

1	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
2	11	21	31	41	51	61	71	81*	91	101
3	12	22	32	42	52	62	72	82	92	102
4	13	23	33	43	53	63	73	83	93	103
5	14	24	34	44	54	64	74	84	94	104
6	15	25	35	45	55	65	75	85	95	105
7	16	26	36	46	56	65-B	76	86*	96	106
8	17	27	37	47	57	66	77	87	97	107
9	18	28	38	48	58	67	78	88*	98	108
	19	29	39	49	59	68	79	89	98-B	109
						69			99*	
110	120	130	140	150	160					
111	121	131	141	151	161					
112*	122	132	142	152	162					
113	123	133	143	153	163					
114	124	134	144	154	164					
115	125	135	145	155	165					
116	126	136	146	156	166					
117	127	137	147	157	167					
118	128	138	148	158	167-B					
119	129*	139	149	159	168					
					169					

NOTES

- Lors de la mise en forme de l'analyse, les unités de signification 65, 98 et 167 ont été divisées en deux unités, qui sont devenues 65 et 65-B, 98 et 98-B puis 167 et 167-B.

D.5 TABLEAU DE VÉRIFICATION DE LA PRÉSENCE DES UNITÉS DE SENS DU
TÉMOIGNAGE DE JACOB DANS LE COMPTE RENDU

1	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
2	11	21	31	41	51	61	71	81	91	101
3	12	22	32	42	52*	62	72	82	92	102
4	13	23	33	43	53	63	73	83*	92-B	103
5	13-B	24	34	44	54	64	74	84	93	104
6	14*	25*	35	45	55	65	75	85	94*	105
7	15	26	36	46	56	66	76	86	95*	106
8	16	27	37	47	57	67*	77	87	96	107
9	17	28	38	48	58	68	78	88	97	108
	18	29	39	49	59	69	78-B	89	98	109
	19						79		99	
110	120	130	140	150	160	170	180	190	200	210
111	121	131	141	151	161	171	181	191	201	211
112	122	132	142	152	162	172	182*	192	202	212
113	123	133	143	153	163	173	183	192-B	203	213
114	124	134	144	154	164	174	184	193	204	214
115	125	135	145	155	165	175	185	194	205	215
116	126	136	146	156	166	176	186	195	206	216
117	127	137	147*	157	167	177	187	196	207	217
118	128	138	148	158	168	178	188*	197	208	218
119	129	139	149	159	169	179	189	198	209	219
								199		
220	230	240	250	260	270	280				
221	231	241	251	261	271	281				
222	232	242	252	262	272	282				
223	233	243	253	263	272-B	283				
224	234	244	254	264	273	284				
225	235	245	255	265	274	285				
226	236	246	256	266	275	286				
227	237	247	257	267	276	287				
228	238	248	258	268	277					
229	239	249	259	269	278					
					279					

NOTES

- Lors de la mise en forme de l'analyse, les unités de signification 13, 78, 92, 192 et 272 et ont été divisées en deux unités, qui sont devenues 13 et 13-B, 78 et 78-B, 92 et 92-B, 192 et 192-B puis 272 et 272-B.

BIBLIOGRAPHIE

Alerby, E. 2003. « 'During the break we have fun': a study concerning pupils' experience of school ». *Educational Research*, vol. 45, no 1 (printemps), p. 17-28.

Bachelord, A. et J. Purushottam. 1986. *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie : guide pratique*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, 123 p.

Bénassis, M.-S. 1997. « Les dimensions institutionnelles réelles et leurs effets sur la relation pédagogique ». In *Malaises dans l'institution scolaire : problématique de la relation pédagogique*, sous la dir. de J-P Vidal, p. 153-174. Paris : Presses Universitaires de Perpignan.

Blankemeyer, M., D. J. Flannery et A. T. Vazsonyi. 2002. « The Role of Agression and Social Competence in Children's Perceptions of the Child-Teacher Relationship ». *Psychology in the Schools*, vol. 39, no 3, p. 293-304.

Boissy, J. 2005. *Dictionnaire pratique de l'école à l'usage des étudiants et des professionnels*. Paris : Librairie Vuibert, 274 p.

Bon, D. 2004. *Dictionnaire des termes de l'éducation*. Paris : Éditions de Vecchi, 136 p.

Bordeleau, L.-P. 2005. « Quelle phénoménologie pour quels phénomènes? » *Recherches qualitatives*, vol. 25, no 1, p. 103-127.

Bouchard, P., J.-C. Saint-Amant, N. Bouchard et J. Tondreau. 1997. *De l'amour de l'école: points de vue de jeunes de 15 ans*. Montréal: Éditions du remue-ménage, 190 p.

Bourdieu, P., et J.-C. Passeron. 1964. *Les héritiers*. Paris: Éditions de Minuit, 189 p.

Bourg, W., R. et al. 1999. *A Child Interviewer's Guidebook*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 250 p.

Boutin, G. 2000. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université du Québec, 166 p.

Chaput Waksler, F. 1991. « Studying Children: Phenomenological Insights ». Chap. in *Studying the Social Worlds of Children: Sociological readings*, p. 60-69. New York: The Falmer Press.

Chébaux, F. 2001. « Le secret de l'entretien ». In *L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines*, sous la dir. de L. Marmoz, p. 91-132. Montréal: l'Harmattan.

Chombart de Lauwe, M.-J. 1979. *Un autre monde : l'enfance*. Paris: Payot, 451 p.

Coudray, L. 1989. *Améliorer la relation enseignants-enseignés*. Paris: Éditions d'organisation, 154 p.

Corsaro, W. 2003. *We're friends, right ? Inside Kid's Culture*. Washington: Joseph Henry Press, 248 p.

Cullingford, C. 1992. *Children and Society: Children's Attitudes to Politics and Power*. New York: Cassell, 164 p.

Cyrułnik, B. 2002. « École. Une histoire naturelle de souffrance et de plaisir » In *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*, sous la dir. de J.-P. Pourtois, et N. Mosconi, p. 229-237. Paris: Les Presses Universitaires de France.

Dandurand, R., R. Hurtubise et C. Le Bourdais (dir.publ.). 1996. *Enfances : perspectives sociales et pluriculturelles*. Sainte-Foy: Institut Québécois de Recherche sur la culture. 354 p.

Daniels, D. H., D. Kalkman et B. L. McCombs. 2001. « Young Children's Perspectives on Learning and Teacher Practices in Different Classroom Contexts: Implications for Motivation ». *Early Education & Development*, vol. 12, no 2, p. 253-273

Delalande, J. 2001. *La cour de récréation: pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes: Les Presses universitaires de Rennes, 278 p.

De Monticelli, R. 2000. *L'avenir de la phénoménologie : méditations sur la connaissance personnelle*. Paris : Aubier. 266 p.

Deschamps, C. 1987. « L'expérience du chaos dans l'acte de création artistique : étude phénoménologique d'un mouvement du processus créateur ». Thèse de doctorat, Montréal, Université Laval, 313 p. [Micro-Fiches]

-----, 1989. « Considérations éthiques sur les difficultés méthodologiques rencontrées dans la conduite d'une approche phénoménologique ». *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol. 2, automne, p. 19-26.

Dewey, J. 1991. *How we think*. New York: Prometheus Book, 302 p.

Flavell, J. H. 1985. *Cognitive Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 424 p.

Frønes, I. 1994. « Dimensions of Childhood ». In *Childhood Matters : Social Theory, Practice and Politics*, sous la dir. de J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta et H. Wintersberger, p. 24-46. Brookfield: Avebury.

Ghiglione, R., et B. Matalon. 1978. *Les enquêtes sociologiques : Théories et pratique*. Paris: Armand Colin, 302 p.

Gilly, M. 1980. *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France, 380 p.

-----, 1988. « Les représentations sociales dans le champ éducatif ». In *Actes du colloque : La relation maître-élève* (Montréal, 24 mars 1988), p. 7-25. Montréal : Centre Interdisciplinaire de Recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE).

Giorgi, A. 1997. « La méthode phénoménologique utilisée comme méthode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation ». In *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la dir. de J. Poupart, p. 341-364. Montréal : Gaétan Morin.

Gusdorf, G. 1963. *Pourquoi les professeurs ?* Paris: Payot, 262 p.

Hess, R. et G. Weigand. 1994. *La relation pédagogique*. Paris: Colin, 154 p.

Hohl, J. 1996. « Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires » In *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, sous la dir. de F. Gagnon, M. McAndrew et M. Pagé, p. 337-347. Paris: L'Harmattan.

Howard, T. C. 2001. « Telling Their Side of the Story : African-American Students' Perceptions of Culturally Relevant Teaching ». *The Urban Review*, vol. 33, no, 2, p. 131-149.

Imbert, F. 1983. *Si tu pouvais changer l'école: l'enfant stratège*. Paris: Éditions du Centurion, 240 p.

Javeau, C. 2000. « Enfant, Enfance(s), enfants : quel objet pour une science sociale du jeune âge ? » In *Sociétés et cultures enfantines*, sous la dir. de D. Saadi-Mokrane, p. 25-29. Paris: Édition du Conseil Scientifique et l'Université Charles-de-Gaulle-Lille 3.

Jeffrey, B., et P. Woods. 1997. « The Revelance of Creative Teaching: Pupils' Views ». In *Children and their Curriculum: the Perspectives of Primary and Elementary School Children*, sous la dir. de A. Pollard, D. Thiessen et A. Filer, p. 15-33. Washington: The Falmer Press.

Krathwohl, D. 1998. *Methods of Educational & Social Science Research: an Integrated Approach*. New York: Longman, 742 p.

Lamarre, A.-M. 2003. « Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique ». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 380 p.

Leahey, J., Y. Marcoux, J. Sauvageau et A. Spain. 1989. « L'élaboration de la méthode d'une recherche d'inspiration phénoménologique : quiproquos et imbroglio ». *Recherches qualitatives*, vol. 2, p. 29-43.

Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin. 1500 p.

Lerbet-Séréni, F. 1997. *Les régulations de la relation pédagogique*. Montréal : l'Harmattan, 216 p.

Lessard-Hébert, M., G. Goyette et G. Boutin. 1995. *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, 2^e éd. Montréal: Éditions Nouvelles, 124 p.

Maguire, M. 1997. « Shared and Negotiated Territories : The Socio-cultural Embeddedness of Children's Acts of Meaning ». In *Children and their Curriculum : the Perspectives of Primary and Elementary School Children*, sous la dir. A. de Pollard, D. Thiessen et A. Filer, p. 51-80. Washington: The Falmer Press.

Mandell, N. 1991. « The Least-Adult Role in Studying Children ». In *Studying the Social Worlds of Children: Sociological readings*, sous la dir. de F. Chaput Waksler, p. 38-59. New York: The Falmer Press.

Mannoni, P. 2002. « Souffrance dite, souffrance tue. L'école où l'on souffre, l'école dont on souffre ». In *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*, sous la dir. de J.-P. Pourtois, et N. Mosconi, p. 29-43. Paris: Les Presses Universitaires de France.

Marmoz, L. 2001. « L'outil, l'objet et le sujet : les entretiens de recherche, entre le secret et la connaissance ». Chap. in *L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines : la place du secret*, p. 11-68. Montréal: L'Harmattan.

Mauco, G. 1967. « Psychanalyse et école ». Chap. in *Psychanalyse et éducation*, p. 146-220. Paris: Aubier-Montaigne.

Mayall, B. 1994. « Children in Action at Home and School ». Chap. in *Children's Childhoods Observed and Experienced*, p. 114-127. Washington : The Falmer Press.

Merleau-Ponty. 1964. *L'oeil et l'esprit*. Paris: Gallimard, 93 p.

Meyor, C. 2002. *L'affectivité en éducation : pour une pensée de la sensibilité*. Sainte-Foy: Les Presses de L'Université Laval, 264 p.

-----, 2005. « La phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité ». *Recherches qualitatives*, vol. 25, no 1, p. 25-42.

Mollo, S. 1975. *Les muets parlent aux sourds: les discours de l'enfant sur l'école*. Paris: Casterman, 161 p.

Montandon C. et F. Osiek. 1996. « La socialisation familiale : du côté des enfants » In *Enfances : perspectives sociales et pluriculturelles*, sous la dir. de R. Dandurand, R. Hurtubise et C. Le Bourdais, p. 321-341. Sainte-Foy : Institut québécois de recherche sur la culture.

Montandon, C. 1997. *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris: L'Harmattan, 256 p.

-----, 1998. « La sociologie de l'enfance : l'essor des travaux en langue anglaise ». *Sociologie de l'enfance*, vol. 1, no 2, p. 91-118.

-----, 2002. « Le monde émotionnel des enfants à l'école : Pauline, Laura, Nicolas, Sébastien et les autres » In *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*, sous la dir. de J.-P. Pourtois, et N. Mosconi, p. 45-57. Paris: Les Presses Universitaires de France.

Mucchielli, A. 1983. *L'analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines*. Paris: Les Presses Universitaires de France, 324 p.

-----, (dir. publ.). 2004. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin, 304 p.

Oldman, D. 1994. « Adult-Child Relations as Class Relations ». In *Childhood matters: Social Theory, Practice and Politics*, sous la dir. de J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta et H. Wintersberger, p. 43-58. Brookfield: Avebury.

Paillé, P. 2004. « Fidélité en recherche qualitative » et « Validité en recherche qualitative ». Déf. In *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, p. 102 et p. 294. Paris : Armand Colin.

Pauzé, É. 1984. « Les divers autres types d'entrevue ». Chap. in *Techniques d'entretien et d'entrevue*, p. 204-222. Mont-Royal: Modulo Éditeur.

Picquenot, A. 2002. *Il fait moins noir quand quelqu'un parle : éducation et psychanalyse aujourd'hui*. Desmet-Laire (Belgique): Scérén. 190 p.

Pollard, A., Thiessen, D. et A. Filer. 1997. « Introduction: New Challenges in Taking Children's Curricular Perspectives Seriously ». Chap. in *Children and their Curriculum: the Perspectives of Primary and Elementary School Children*, p. 1-12. Washington: The Falmer Press.

Postic, M. 1979. *La relation éducative*. Paris: Les Presses universitaires de France, 308 p.

Potvin, P., et R. Rousseau. 1991. *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire : un modèle d'analyse des facteurs reliés aux attitudes et à leur évolution chez les enseignants et les élèves de sixième année primaire, de présecondaire, de cheminement particulier et des premières et deuxièmes secondaires*. Département de psychologie: Université du Québec à Trois-Rivières, 194 p.

Pourtois, J.-P. et N. Mosconi. 2002. *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*. Paris: Les Presses universitaires de France, 250 p.

Pujade-Renaud, C. 1983. *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris: Les Éditions ESF, 164 p.

----- 1984. *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : Les Éditions ESF, 152 p.

Qvortrup, J. 1995. « Childhood in Europe : a new field of social research », In *Growing-up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*, sous la dir. de L. Chisholm, P. Büchner, H.-H. Krüger et M. Du Bois-Reymond, p. 7-20. New York: Walter de Gruyter.

Rayou, P. 1998. « Un monde pour de vrai : la construction des compétences enfantines à la "grande école" ». *Sociologie de l'enfance*, vol. 1, no 2, p. 35-53.

René, D. et P. Frappier. 1989. « Étude phénoménologique d'une expérience complexe : la manifestation de la sollicitude envers les mourants ». *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol. 2, automne, p. 73-85.

- Rey, B. 1999. *Les relations dans la classe : du collège au lycée*. Paris: ESF éditeur, 126 p.
- Richir, M. 1993. *Le corps : essai sur l'intériorité*. Paris : Éditions Hatier, 76 p.
- Rochex, J.-Y. 1995. *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses universitaires de France, 300 p.
- Rogers, C. 1969. « La relation personnelle dans la facilitation de l'apprentissage ». Chap. in *Liberté pour apprendre*, p. 100-127. Paris: Dunod.
- Sauvageau, J. 1989. « Historicité, corporalité et « présence » du chercheur dans le processus de recherche : quelques problèmes liés à la pratique de la réduction phénoménologique ». *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol.2, automne, p. 89-105.
- Savoie-Zajc, L. 2004. « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». In *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la dir. de T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, p. 123-150. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Sax, G. 1968. *Foundations of Educational Research*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 434 p.
- Schostak, J. 2002. *Understanding, designing, and conducting qualitative research in education: framing the project*. Buckingham: Open University Press, 250 p.
- Simard, D. 2005. « Carl Rogers et la pédagogie ouverte ». In *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. 2^e édition, sous la dir. de C. Gauthier, et M. Tardif, p. 209-235. Montréal: Gaëtan Morin.
- Sirota, R. 1988. *L'école primaire au quotidien*. Paris: Les Presses Universitaires de France, 196 p.
- . 1998. « L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard ». *Sociologie de l'enfance*, vol. 1, no 2, p. 9-34.

Snyders, G. 1999. *Des élèves heureux... Réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires*. Paris: L'Harmattan, 160 p.

Spaulding, A. 1997. « The Politics of Primaries : the Micropolitical Perspectives of 7-year-olds ». In *Children and their Curriculum: the Perspectives of Primary and Elementary School Children*, sous la dir. de A. Pollard, D. Thiessen et A. Filer, p. 101-121. Washington: The Falmer Press.

Vander Zanden, J. 1996. *Introduction à la psychologie du développement*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, 390 p.

Vayer, P., et C. Roncin. 1999. *La face cachée de la classe : Et si nous écoutions les enfants?* Sherbrooke: GGC Éditions, 164 p.

Vermersch, P. 2000. *L'entretien d'explicitation*. 3^e édition, Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur, 182 p.

Vidal, J.-P. (dir. publ.). 1997. *Malaises dans l'institution scolaire : problématique de la relation pédagogique*. Saint-Estève: Les Presses universitaires de Perpignan, 248 p.

Vulbeau, A. 2000. « Faire des bêtises, est-ce bien raisonnable ? Contribution pour une sociologie de l'enfance » In *Sociétés et cultures enfantines*, sous la dir. de D. Saadi-Mokrane, p. 219-224. Paris: Édition du Conseil Scientifique et l'Université Charles-de-Gaulle- Lille 3.

Walford, G. 2001. *Doing Qualitative Educational Research: A Personal Guide to the Research Process*. New York: Continuum, 200 p.

Wallen, N., et J. Fraenkel. 1991. *Educational Research: A Guide to the Process*. Toronto: McGraw-Hill, 364 p.

Westling Allodi, M. 2002. « Children's Experience of School: narratives of Swedish children with and without learning difficulties ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol.46, no 2, p.181-205.

Wilson, C., et M. Powell. 2001. *A Guide to Interviewing Children: Essential skills for counsellors, police, lawyers and social workers*. New York: Routledge, 136 p.

Zaidman, C. 1996. *La mixité à l'école primaire*. Paris: L'Harmattan, 238 p.

Le Petit Robert (dictionnaire). 1994. Dictionnaires Le Robert : Paris, 2840 p.

CIRADE-UQAM. 1988. *La relation maître-élève*. (Montréal, 24 mars 1988). Montréal : Centre disciplinaire de Recherches sur l'Apprentissage et le développement en Éducation, 54 p.

Gouvernement du Québec. 2007. *La loi sur l'instruction publique* : <http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/legislation/index.asp?page=lois>. (dernière mise à jour 1^{er} octobre 2007)