

QUELQUES SOUFFRANCES DE L'ÊTRE-ÉLÈVE » DU POINT DE VUE D'ENFANTS DE ONZE ANS

Caroline Chartrand

Enseignante, École St-Émile
Commission scolaire de Montréal, Canada

Résumé

À partir de notre mémoire, *Comprendre l'expérience de la relation maître-élève(s) selon l'approche phénoménologique : points de vue d'enfants de cinquième année du primaire*, nous proposons une exploration de la souffrance à l'école vécue par l'élève du primaire, du point de vue, encore si peu exploré dans le domaine des sciences de l'éducation, de l'enfant en classe. Des entretiens individuels non directifs menés auprès de quatre enfants de 11 ans nous ont permis de cueillir une parole libre et globale de l'expérience de leurs relations maître-élève(s), comportant des sections relatives à leur souffrance se caractérisant notamment par leur absence de manifestation extérieure et leur ressenti corporel ; la communication entre enfants de leur souffrance individuelle ou collective ; l'injustice, la peur et le rejet comme causes de la souffrance ; le refuge dans l'imaginaire pour mieux la vivre. En conclusion, nous exposerons une analyse phénoménologique des relations maître-élève(s) qui ne vont pas et qui sont notamment porteuses de la souffrance chez l'enfant à l'école.

Introduction

Interroger les enfants afin de comprendre leur vécu scolaire, c'est lever le voile sur l'envers du décor de la classe, un envers de la classe qui est l'*endroit* des élèves. Nous proposons ici une exploration de la souffrance à l'école du point de vue encore si peu exploité dans le domaine des sciences de l'Éducation, soit le point de vue de l'enfant en classe. Cet article repose sur notre mémoire de recherche intitulé « Comprendre l'expérience de la relation maître-élève(s) selon l'approche phénoménologique : points de vue d'enfants de cinquième année du primaire », dont les objectifs de recherche étaient de mettre au jour le point de vue d'enfants sur leur vécu scolaire en leur donnant la parole et de comprendre leur expérience de la relation maître-élève(s).

Dans les lignes qui suivent, nous cernerons d'abord la relation maître-élève(s) qui a été l'épicentre de compréhension du point de vue de l'« être-élève » ; c'est à partir de ce pôle que l'expérience scolaire de l'enfant a été abordée, c'est à partir de ce pivot que les enfants l'ont racontée, que l'expérience de la souffrance à l'école a été exprimée. Il sera ensuite question de notre outil de cueillette de données, l'entretien individuel non directif mené auprès d'enfants, ainsi que des modalités particulières que nous avons adoptées afin de cueillir une parole libre chez ces derniers. Nous présenterons également

notre méthode d'analyse phénoménologique, ses considérations et ses étapes avant de développer le thème de la souffrance chez l'élève du primaire du point de vue de l'enfant. Pour terminer, nous discuterons de la capacité de répondre des enfants, pointerons quelques nouveaux éléments de compréhension issus de notre analyse et proposerons une piste de réflexion à l'égard de l'apport de la recherche théorique liée à la pratique des enseignants en regard de la souffrance.

Sujet de recherche

Les propos du présent article prenant racine dans notre recherche exploratoire, c'est à partir du phénomène de la relation maître-élève(s) que l'expérience scolaire d'enfants y a été abordée. La relation maître-élève(s) a été campée selon la perspective que la relation maître-élève(s) est la rencontre « globale » entre la personne humaine de l'enfant et celle de l'enseignant, relation qui a pour contexte et prétexte la relation pédagogique qui est elle-même la triade entre l'élève, les savoirs et l'enseignant. Cette relation désigne « maître et élève » lorsque l'enfant vit lui-même une relation ou intervention dyadique avec l'un de ses enseignants ou lorsqu'un enfant est témoin d'une intervention entre l'enseignant et un autre élève, puis « maître et élèves » lorsque l'enseignant interagit avec l'ensemble de la classe ou lorsque le maître s'adresse à une partie du groupe d'enfants (dans lequel se trouve ou non l'enfant rencontré), d'où l'orthographe particulière adoptée. Ces relations avaient été vécues auprès de titulaires comme d'enseignants de « spécialité » (anglais, éducation physique, arts plastiques, etc.) dans l'année scolaire en cours ou lors de celles passées.

Cueillette et entrevues

Puisque notre recherche visait à mettre au jour le point de vue d'enfants sur leur vécu scolaire en leur donnant la parole, nous avons mené des entretiens en profondeur, au cours de l'hiver 2007, auprès de dix enfants âgés d'environ 11 ans, des élèves « ordinaires »¹ et volontaires, qui nous ont permis de recueillir des échantillons d'expérience quotidienne de la classe et des relations maître-élève(s). Afin de recueillir une parole libre, entière et non dirigée, nous commençons nos entretiens de recherche individuels par la question « Comment ça se passe avec tes profs ? », puis suivions le fil de pensée des co-chercheurs par des relances, des reformulations ou des demandes d'éclaircissements. Nous avons retenu, aléatoirement, quatre témoignages aux fins d'analyse ; ces entrevues ont respectivement duré 32, 49, 59 et 72 minutes.

Les entrevues ont eu lieu dans l'école primaire des enfants rencontrés, dans une classe réaménagée par souci de modifier l'organisation spatiale du local afin de marquer une différence entre ce qui s'y passe habituellement, soit l'enseignement, et ce qui s'y passait alors, les entrevues de recherche. Nos entretiens se sont déroulés en marge du temps scolaire, pendant que les élèves fréquentaient le service de garde de l'école. Ces dispositions ont permis de créer 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). Nous avons rencontré les enfants *dans une classe, mais après la classe*, car, 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, leurs discours sont anti-institutionnels (Imbert, 1983). Selon nous, ces dispositions, jumelées à notre complicité de la vie de classe acquise à titre d'enseignante, ont contribué à établir un lien de confiance auprès du jeune et à recueillir des témoignages nuancés. À l'instar de Montandon et Osiek (1996), nous avons confiance en la capacité de répondre des enfants de cet âge.

L'enregistrement vidéo des entretiens contribue également à la richesse des données permettant l'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). Lors des entretiens, les enfants ont mimé quelques éléments clefs de leur témoignage, ce qui, s'il n'avait été filmé, aurait pu, pour plusieurs raisons, échapper à l'analyse : le regard d'un enseignant, la façon dont ils sont assis en classe quand l'enseignement est ennuyant, ce qui se passe dans leur tête, etc.

C'est lors de ces entretiens que les enfants ont naturellement parlé de la souffrance qu'ils vivaient à l'école et, partant de nos objectifs de recherche, la souffrance pointée dans cet article concerne ces relations².

La méthode phénoménologique

Le contenu des entrevues a été analysé selon la méthode phénoménologique qui, grâce à son ouverture, permet de rendre compte du vécu des enfants dans toute leur densité afin d'en saisir l'expérience sans *a priori* théoriques, lesquels auraient été nécessairement d'un point de vue d'adultes, donc contraires à notre objectif de départ de mettre au jour le point de vue d'enfants.

La méthode d'analyse phénoménologique étant plutôt récente, aucune convention définitive n'est établie à propos de sa structure, de sa procédure et de la présentation de ses résultats. 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). Elle 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, puisqu'il est évolutif (Savoie-Zajc, 2004). Voici comment nous avons bâti les étapes de notre méthode :

- a) la collecte des données et la transcription des verbatims ;
- b) des lectures, des visionnements et des écoutes répétés des témoignages permettant une perception du sens général du phénomène exploré tel que livré par le(s) co-chercheur(s) ;
- c) une identification et une division des données en unités de sens respectant le langage des enfants ;
- d) l'organisation et le regroupement des unités de sens en thématiques ;
- e) la rédaction d'un compte rendu spécifique à chacun de nos co-chercheurs, construit à partir des étapes précédentes ;
- f) la 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.

Ces étapes correspondent à celles habituellement présentées par les auteurs en sciences sociales. Voici comment nous les avons adaptées afin de répondre aux objectifs particuliers de notre recherche. Nous avons décidé de ne pas présenter les unités de sens « dans le langage de la discipline » (étape c), d'abord, parce que nos co-chercheurs étaient 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)³ et que ce transfert aurait pu biaiser les résultats par « adultocentrisme » (Chaput Waksler, 1991) : les idées et les mots des enfants n'ont donc pas été *traduits*. Puis, cette idée de traduire les unités de sens dans le langage « de la discipline » nous laissait perplexe. D'une part parce que l'analyse phénoménologique ne doit reposer sur aucun cadre théorique particulier et d'autre part 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. C'est par le truchement de quatre personnalités distinctes, mais toujours selon le même point de vue, celui de l'enfant de 11 ans qui est élève, que nous avons bâti notre analyse. Les deux dernières étapes ont été construites parallèlement, par une analyse se nourrissant d'un mouvement itératif de pensée tenant compte d'un tout et dont les parties sont solidaires les unes des autres tout en restant solidaires du tout. Pour conclure, contrairement à Giorgi (1997) qui croit que l'analyse phénoménologique doit être uniquement descriptive, nous avons opté pour le parti pris que l'analyse phénoménologique (étape f) est une co-construction de compréhension par le chercheur s'enracinant dans le vécu des co-chercheurs, d'où l'idée de considérer les participants à la recherche comme des co-chercheurs et ce, 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).

Résultats de recherche

L'analyse phénoménologique qui suit puise ses sources dans l'expérience même des enfants et suivra le fil de deux idées maîtresses : « être élève » pour l'enfant, c'est d'une part être apprenant, d'autre part être enfant. Nous avons inséré des commentaires et des extraits des verbatims d'entretiens offrant un peu de la teinte de la matière première, un peu de la parole d'enfants.

« Être élève »

Du point de vue des enfants rencontrés, « être élève du primaire », c'est être apprenant, une identité qui comporte des devoirs et des droits. Ceux-ci ont *droit* à l'Éducation et, en retour, il est de leur *devoir* d'écouter en classe. L'enfant est un être en pleine croissance, qui se développe sur tous les plans. Il a foi en l'École qui le prépare à quelque chose de plus grand, à quelque chose qui le dépasse, à sa vie adulte, en l'initiant aux savoirs du monde. L'enseignant, dans la relation pédagogique, incarne ce lien entre lui et ces savoirs si importants. De cette assise découle qu'« écouter les enseignants est la règle numéro un » et qu'« écouter les enseignants, c'est s'aider » (Jules).

Pour l'enfant, l'enseignement a deux principales composantes : gérer le groupe d'élèves et enseigner. D'abord, la gestion de classe permet la création d'un lieu de rencontre entre les élèves et l'enseignant, un lieu où pourra se développer ensuite la relation pédagogique. C'est en effet dans un cadre que les enfants se bâtissent, sinon ils risquent, au sens figuré ou non, de se blesser :

Interviewer : Ouin... 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.

L'enfant s'attend à ce que l'enseignant balise le comportement des enfants.

L'enseignant, par son métier, est le « leader » de la relation entre le groupe d'enfants et lui, de la relation pédagogique. C'est notamment lorsqu'il y a absence de relation pédagogique issue d'une mauvaise gestion de classe qu'il peut y avoir souffrance chez l'enfant. L'enfant ressent alors une injustice, car on le prive, cette *personne* le prive, de son *droit* d'apprendre et de se développer. Une situation frustrante pour l'élève, puisqu'il s'attend à vivre une relation avec celui qui lui enseigne, car

la personne est payée pour « s'occuper » des élèves et « leur donner ce dont ils ont besoin », pour répondre aux besoins personnels de l'apprenant. Si l'enseignant passe à côté d'un enfant « comme s'il n'existait pas » alors que l'enfant avait la main levée et demandait de l'aide, il en souffre. Une co-chercheuse exprime l'importance d'apprendre : « Le professeur de xxx, moi, je l'aime pas. (Interviewer : Hum, hum). Ben pas que je l'aime pas, mais elle parle toujours pendant le cours pis on n'apprend quasiment rien » (Florence).

Or, les enfants n'exigent pas que leurs enseignants répondent toujours parfaitement aux attentes associées à leur métier, c'est-à-dire gérer le groupe d'élèves et enseigner ; comme tout le monde, ils ont droit à leurs mauvaises journées. Ils ne sont pas obligés de vivre une (bonne) relation personnelle avec des enseignants « un peu comme des amis, mais pas vraiment » ; une relation dite « moyenne », une relation se limitant à la relation pédagogique est considérée « correcte ». C'est l'absence de lien pédagogique qui cause les mauvaises relations maître-élève(s).

La personne de l'enseignant enseigne *par* et *selon* ce qu'elle est. C'est son corps qui se présente au groupe d'élèves, c'est par cette chair que l'élève reçoit l'enseignement. L'air de la personne qui enseigne, c'est l'air de l'enseignant, c'est ce dont *a l'air* l'enseignement. Une présence principalement affichée - et perçue - par les regards, la voix. C'est en un seul coup d'œil que les enfants disent savoir s'ils s'entendront bien ou non avec un enseignant.

Pour toutes sortes de raisons, il arrive que l'enseignant ne soit pas bien dans sa peau d'enseignant, qu'il souffre. Dans ce type de relation, une fermeture est perçue par l'attitude, affichée par le corps, l'air, les regards et la parole de l'enseignant. Une fermeture qui sabote la relation pédagogique. 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, puisque, en fin de compte, ce sont eux qui vivent en classe les retombées d'une « colère » qui ne leur est pas destinée et qui les prive de leur droit à l'éducation, car le « leadership » de la relation pédagogique est assumé par l'enseignant. Une « colère » qui, du point de vue de l'enfant, ne vient pas du fait que les élèves sont plus petits, mais une « colère » liée à une souffrance : peut-être une mésentente avec des collègues, de la fatigue causée par les corrections ou la réception d'une mauvaise nouvelle ?

Comme cela a été évoqué précédemment, ce n'est pas l'encadrement qui crée souffrance pour l'enfant, c'est la façon dont il est mené. Si l'élève est puni parce qu'il a nié, c'est correct, il en accepte personnellement la faute. Quand la relation maître-élève(s) ne va pas, l'enseignant crie, même lors des explications, il lance des regards mauvais au groupe d'élèves et a l'air bête. L'enfant en classe ressent personnellement ces manifestations de ce qu'il nomme une « colère » de l'enseignant, même si ces gestes ne lui sont pas directement adressés. L'air bête de son professeur lui envoie comme message « *Tu m'énerves* », ce qui fait souffrir l'élève. Par ailleurs, un regard « mauvais » d'un enseignant adressé à toute la classe 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 ». Cette souffrance le désincarne, le dépossède de soi.

La relation maître-élèves est également maître-élève, ce qui se vit entre l'enseignant et le groupe d'élèves se vit également entre l'enseignant et l'enfant. Or, quand cela ne va pas, comment *écouter* quelqu'un, comment donner sens à ses paroles, si l'on ne *s'entend* pas bien avec cette personne ?

L'éducation étant un devoir, voire une obligation dont le jeune citoyen ne peut se soustraire, les enfants ne peuvent quitter une relation maître-élève(s) qui ne va pas et qui cause souffrance. Selon

leur personnalité, l'enseignant impliqué ou le groupe de pairs présent, ils la vivent différemment. Ils peuvent vivre des situations de souffrances de façon muette. Certains 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 « Agwhrrr » (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)

D'autres fois, par exemple, si la parole d'enseignement est trop longue ou déplacée, ils parlent à l'enseignant dans leur tête, en ménageant parfois les politesses : « Arrête de parler, là ! Je veux travailler ! » ; « Tu vas-tu bientôt finir ? » ; « Boooouh ! C'est plate ! » ; ou même « Va au y'iable ! » s'ils trouvent que l'intervention de l'enseignant est exagérée. Ils peuvent également être « stressé[s] dans [leur] corps » et s'imaginer mentalement en train de s'enfuir en courant, en criant et en agitant les bras dans les airs au-dessus de leur tête. Pour une co-chercheuse, c'est l'écriture qui la libère d'un trop-plein. Lorsque la relation maître-élève(s) se vit vraiment mal, il arrive que, pour l'enfant, il y ait même une « zone interdite » autour de l'enseignant : on « prend ses gardes », s'y retrouver, c'est se rapprocher d'une menace. 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. Son corps ne lui répond plus : il essaie de baisser la tête, mais ça ne marche pas, il n'ose pas regarder l'enseignant. Voici un extrait décrivant l'état dans lequel l'enfant se trouve alors :

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. Pis là, je ne sais pas, on dirait que quand je m'approche d'elle, là, je ne sais pas, je ne suis pas capable ! (Intervieweur : 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 la regarde, il ne faut pas que je la 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. Faque moi j'aime pas ça. (Catherine)

La très mauvaise relation maître-élève(s) crée une souffrance, une angoisse, un malaise psychique et physique réel pour l'enfant.

Ainsi, bien que, d'un point de vue extérieur, rien ne se manifeste, cueillir la parole d'enfants a permis la mise au jour d'une vie parallèle intérieure montrant que les élèves du primaire, même si rien n'y paraît, n'ont pas une confiance aveugle en leurs enseignants, qu'ils ne consentent pas à tout ce que font ces derniers et qu'ils sont parfois en désaccord avec eux.

En outre, lors de l'expérience d'une mauvaise relation maître-élève(s), les enfants n'ont pas pour seule option de se réfugier dans leur imaginaire ou se conformer (Mollo, 1975) : ils (ré)agissent aussi. En solo, l'élève insatisfait de la personne qui lui enseigne peut le manifester silencieusement, à l'aide de signes à ses pairs, par exemple en faisant des grimaces et des oreilles de lapin à l'enseignant, en le « traitant de poisson », en signifiant aux autres que ce dernier est un peu dérangé, en refermant le poing mis à part le pouce qui pointe vers le bas, ou alors en se cachant sous une table, le tout alors que l'enseignant a le dos tourné. Ainsi, les manifestations de mécontentement de l'enfant ne sont peut-être 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, lorsqu'ils en souffrent, ils se le communiquent entre eux, que ce soit en classe ou

lors des récréations durant lesquelles ils se défoulent en parlant à des amis « pour se vider le cœur », pour se moquer de la personne de l'enseignant, par exemple en commentant l'aspect de ses souliers ou alors en la traitant d'extra-terrestre.

Parfois aussi, 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. Ces derniers gestes sont ce qu'appellent les enfants « niaiser l'enseignant ». Quand la relation maître-élève(s) ne va pas, les enfants « niaisent » l'enseignant.

Nous l'avons exprimé, « être-élève » au primaire, c'est être là pour apprendre. La seconde idée maîtresse liée à l'« être-élève » au primaire, c'est être là en tant qu'enfant. Ces identités se confondent, se superposent, sont incarnées par un seul être. Les souffrances exprimées par nos co-chercheurs naissent en ces dernières. Elles sont ressenties quand on ne reconnaît pas ou ne satisfait pas leurs besoins d'apprentissage et peuvent être également liées à une non-reconnaissance de leur statut d'enfant ; ou, tout simplement, à l'ennui.

« Être enfant »

Du point de vue de ces élèves du primaire, c'est dans la nature des enfants de « niaiser », c'est-à-dire d'être excités et de chercher à s'amuser, à bouger, à jouer et à rire. D'ailleurs, les enfants disent apprendre plus vite quand c'est amusant et apprécient l'enseignant qui sait blaguer. Il y a donc une différence entre « niaiser » et « niaiser l'enseignant ». Niaiser en classe, c'est un jeu. « Niaiser », c'est, par exemple, lancer des bouts de papier ou une gomme à mâcher à un autre élève, faire des blagues avec un ami ou parler à ses voisins. Un jeu qui dure jusqu'à ce que l'enseignant les attrape, car l'enseignant les attrape toujours. Les enfants « niaisent » plus en classe quand ils s'ennuient ou quand ils ne comprennent pas. Ces gestes ont alors pour but l'amusement ou peut-être le souhait de dévier de la souffrance liée au contexte scolaire et ne sont pas dirigés contre la personne qui enseigne. Par contre, lorsque la relation maître-élève(s) ne va pas, l'élève qui « niaise » le fait dans le but avoué de nuire ou de rire de l'enseignant.

Parce que les enfants sont en plein apprentissage, qu'ils sont à l'école pour apprendre, ils s'attendent à ce que, en ce qui touche la gestion de classe, les enseignants leur laissent des chances, donc qu'ils ne les punissent pas tout de suite dès le premier comportement déviant : trois avertissements semblent être la norme (car l'enfant « joue » à l'intérieur de ses balises).

Pour terminer, plus que le contenu des apprentissages, c'est la *façon* dont se vit la classe et le processus d'enseignement-apprentissage qui influencent le vécu de l'enfant. 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)

Ainsi, les choix pédagogiques de l'enseignant influencent eux aussi l'état de l'élève du primaire, peuvent lui apporter souffrance ou non. Un état que ce dernier peut transporter jusque chez lui. L'enfant apprécie de petites variations qui teintent de magie l'apprentissage ou ajoute du volume à la matière enseignée de par la *façon de faire* (blagues, mimes, toucher à la tête au lieu de nommer) ou de par la *façon de faire faire* (présenter les tâches à réaliser comme un jeu, participation des élèves dans les exemples).

Les apprenants au primaire sont des enfants, l'enseignement devrait donc offrir un espace à l'enfance pour qu'elle puisse se vivre. L'élève du primaire est là pour apprendre et c'est en tant qu'enfant qu'il apprend.

Discussion

Puisque la parole d'enfants est encore si peu exploitée en recherche, nous trouvons pertinent d'y revenir. En premier lieu, les discours des enfants rencontrés dénotent, par leur générosité, une implication réelle dans la démarche de compréhension du phénomène. Ils dévoilent, par ailleurs, que ces derniers, peut-être grâce à la candeur de leur jeune âge, s'expriment avec profondeur, sensibilité et discernement à propos de leur expérience : ils l'illustraient à l'aide d'exemples concrets, mis en scène, tout en affirmant ne pas se prononcer sur ce qu'ils ne savaient pas et n'esquivaient pas les questions. Les enfants rencontrés ne semblaient pas être victimes d'un interdit de dire causé par l'autorité des enseignants, adultes plénipotentiaires (Mannoni, 2002), même si, dans notre cas, ces derniers connaissaient notre double identité de chercheuse et enseignante.

Par ailleurs, écouter cette parole d'enfants a, entre autres, permis de mettre au jour une vie intérieure, un univers parallèle qui se vit en eux, et qui se manifeste autant « mentalement » que « corporellement ». Or, les corps des enseignants et des élèves occupent une grande place dans le discours des enfants alors que traditionnellement la présence même du corps en classe est tue, contournée ou oubliée (Pujade-Renaud, 1984, p.18). Si l'enseignant enseigne par et selon ce qu'il est, l'élève apprend par et selon ce qu'il est également.

De plus, écouter cette parole a également permis de lever le voile sur des souffrances de l'élève au primaire qui ne se perçoivent parfois pas de l'extérieur, mais qui existent, qui sont ressenties pleinement dans leur corps et communiquée entre enfants en la classe ou entre pairs à la récréation, et ce, que l'enseignant en ait conscience ou non.

Finalement, ces résultats de recherche nuancent, éclairent d'une autre lumière les approches les plus courantes en sciences sociales qui expliquent toutes à leur façon la complexe relation maître-élève(s)... d'un point de vue d'adultes. Les enfants rencontrés ont exprimé leur besoin de balises, de récompenses et de punitions afin de bien se construire, ce qui vient relativiser l'approche existentielle-humaniste qui présente le rôle de l'enseignant comme un guide, un accompagnateur, ne devant pas contraindre l'apprenant. Par ailleurs, l'expérience de la relation maître-élève(s) de ce nouveau point de vue/vie n'est pas perçue comme une lutte de classe entre l'enfant du primaire et l'adulte institutionnellement le plus fort tel que peut l'aborder la sociologie (Mollo, 1975 ; Pujade-Renaud, 1983 ; Imbert, 1983 ; Coudray, 1988 ; Chaput Waksler, 1991 ; Oldman, 1994 ; Lerbet-Séréni, 1997 ; Sirota, 1998). Notre analyse montre également que les enfants n'adoptent pas une attitude fataliste devant l'enseignant ou relativement aux souffrances qu'ils vivent à l'école. Lorsque ça ne va pas, ils ne sont pas des victimes passives, ils (ré)agissent et, si c'est là que le bât blesse, ils ont un pouvoir dans la relation maître-élève(s).

Conclusion

En guise de conclusion, nous nous permettons de reprendre une des questions de ce colloque : « Que peut apprendre la recherche aux enseignants en regard de la souffrance ? ». C'est en tant qu'enseignante et chercheuse que nous tentons une réponse. Partant de la prémisse que, et tel que cela a été soulevé par nos co-chercheurs, l'enseignant se présente à la classe d'abord et avant tout *par* et *selon* ce qu'il est, on ne peut donc imposer une façon de faire à celui qui enseigne. Nous croyons

qu'une prise en compte personnelle de portraits de la quotidienneté de la classe, rendus possibles par l'analyse de résultats de recherches phénoménologiques telles que celle-ci, peut enclencher chez celui qui enseigne une compréhension nouvelle du vécu de sa pratique, dans le cas échéant, de la relation maître-élève(s), l'impliquant lui aussi de chair et d'esprit.

Et comme la méthode phénoménologique offre un essai de compréhension du phénomène, ses conclusions ne sont pas prescriptives, elles sont descriptives et ne proposent donc pas des pistes d'action destinées à l'enseignant en vue d'améliorer ses propres relations maître-élève(s). Selon nous, c'est de mieux comprendre la dynamique de la classe qui permettra à l'enseignant de réagir différemment. Prenons-nous pour exemple. De comprendre qu'il y a une différence entre « niaiser » et « niaiser l'enseignant » nous a permis de relativiser les gestes « inappropriés » de l'enfant en classe. Nous en avons conclu qu'un geste « déviant » n'a pas lieu afin de remettre en cause notre autorité d'enseignante (et donc, notre pertinence personnelle en tant que lien entre les savoirs et l'élève), mais que ce comportement de l'enfant est... un jeu. Dans le même ordre d'idées, prendre en compte le fait que les enfants ne s'attendent pas à ce que nous soyons « amis », qu'ils s'attendent à ce que nous leur enseignions et que, pour ce faire, il faut établir par la gestion de classe un lieu qui permettra la relation pédagogique, nous déculpabilise de les punir s'ils le méritent.

La présentation d'un autre point de vue d'une même réalité permet à l'enseignant de « rebondir » sur les résultats de recherche et de tirer ses propres conclusions en puisant dans l'analyse des données des éléments de compréhension qui viennent secouer ou conforter ses propres forces et limites de « personne qui enseigne ». De passer de l'autre côté du miroir de la relation maître-élève(s) nous a apaisée et stimulée dans nos relations avec les élèves, c'est pourquoi nous croyons tant en l'approche phénoménologique ancrée dans la pratique et utilisée en sciences de l'Éducation.

Notes

- 1 Nous nommons élève ordinaire tout élève se trouvant en classe. La pertinence du témoignage des enfants rencontrés tenait du fait que le vécu exprimé avait bel et bien lieu dans un contexte « normal » de classe, dans une « normalité » de commission scolaire publique en milieu urbain québécois. La présence quotidienne de ces enfants en classe, dans ce contexte courant, banal ou normal, justifiait la valeur de leurs témoignages. Des témoins d'une réalité commune, multiple et complexe. C'est pourquoi nous ne souhaitons pas tenir compte de variables telles que l'origine ethnique, le niveau de réussite académique, le comportement de l'enfant en classe, le milieu socio-économique d'origine de celui-ci, etc.
- 2 Nous supposons que les enseignants ne sont pas la seule et unique cause de souffrance des élèves du primaire, ce que l'analyse de nos entretiens a par ailleurs permis de laisser poindre. Nous tenons à spécifier que, en dépit des réelles souffrances évoquées, du point de vue de tous les enfants rencontrés, cela se passe bien avec les enseignants et c'est « cool » d'être et de travailler avec eux.
- 3 Ce qui a d'ailleurs été amené en entrevue par une de nos co-chercheurs.

Bibliographie

- Bordeleau, L.-P. (2005). Quelle phénoménologie pour quels phénomènes ? *Recherches qualitatives*, 25(1), 103-127.
- Bourg, W., Broderick, R., Flagor, R., Kelly, D. M., Ervin, D. L. et Butter, J. (1999). *A Child Interviewer's Guidebook*. Thousand Oaks : SAGE Publications.
- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Chaput Waksler, F. (dir.). (1991). Studying Children : Phenomenological Insights. Dans *Studying the Social Worlds of Children : Sociological readings* (p. 60-69). New York : The Falmer Press.

- Chartand, C. (2008). *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 de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Coudray, L. (1989). *Améliorer la relation enseignants-enseignés*. Paris : Éditions d'organisation.
- Deschamps, C. (1989, automne). Considérations éthiques sur les difficultés méthodologiques rencontrées dans la conduite d'une approche phénoménologique. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 2, 19-26.
- Ghiglione, R., et Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique*. Paris : Armand Colin.
- Giorgi, A. (1997). La méthode phénoménologique utilisée comme méthode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 341-364). Montréal : Gaétan Morin.
- Imbert, F. (1983). *Si tu pouvais changer l'école : l'enfant stratège*. Paris : Éditions du Centurion.
- Lerbet-Séréni, F. (1997). *Les régulations de la relation pédagogique*. Montréal : L'Harmattan.
- Mannoni, P. (2002). Souffrance dite, souffrance tue. L'école où l'on souffre, l'école dont on souffre. Dans, J.-P. Pourtois, et N. Mosconi (dir.), *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation* (p. 29-43). Paris : Presses Universitaires de France.
- Mollo, S. (1975). *Les muets parlent aux sourds : les discours de l'enfant sur l'école*. Paris : Casterman.
- Montandon C. et F. Osiek. (1996). La socialisation familiale : du côté des enfants. Dans R. Dandurand, R. Hurtubise et C. Le Bourdais (dir.), *Enfances : perspectives sociales et pluriculturelles* (p. 321-341). Sainte-Foy : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Oldman, D. (1994). Adult-Child Relations as Class Relations. Dans J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta et H. Wintersberger (dir.), *Childhood matters : Social Theory, Practice and Politics*, (p. 43-58). Brookfield : Avebury.
- Pauzé, É. (dir.) (1984). Les divers autres types d'entrevue. Dans *Techniques d'entretien et d'entrevue* (p. 204-222). Mont-Royal : Modulo Éditeur.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : Les Éditions ESF.
- Pujade-Renaud, C. (1984). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : Les Éditions ESF.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Sirota, R. (1998). L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard. *Sociologie de l'enfance*, 1(2), 9-34.
- Walford, G. (2001). *Doing Qualitative Educational Research : A Personal Guide to the Research Process*. New York : Continuum.
- Wilson, C., et Powell, M. (2001). *A Guide to Interviewing Children : Essential skills for counsellors, police, lawyers and social workers*. New York : Routledge.

Notice professionnelle

Enseignante au primaire depuis 2003, Caroline Chartrand a présenté les résultats de son mémoire de maîtrise intitulé au 76^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) à Québec ainsi qu'au 36^e Congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'Éducation (SCÉÉ) à Vancouver. Mlle Chartrand diffuse également occasionnellement ses résultats de recherche à des collègues enseignants. Elle a par ailleurs remporté en 2008 le prix du public au concours de vulgarisation scientifique de l'Association des étudiantes et étudiants de la faculté d'éducation (ADEESE) de l'UQAM.

10011001@hotmail.com