

## Analyse

### Un triptyque temporel de la communication professeure-Personne apprenante: récit et analyse de son expérience par une professeure-chercheure

Julia POYET, Ph.D.  
Université du Québec à Montréal

[poyet.julia@uqam.ca](mailto:poyet.julia@uqam.ca)

#### Pour citer cet article :

Poyet, J. (2017). Un triptyque temporel de la communication professeure-personne apprenante: récit et analyse de son expérience par une professeure-chercheure. *Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous?*, *Analyse*, 4(1), 72-86.

#### Résumé

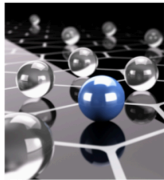
Dans ce texte, je témoigne de ma propre expérience de communication professeure-étudiants dans le contexte des cours de didactique que j'ai dispensés ces quinze dernières années au sein d'universités québécoises. Ce récit de vie se découpe en trois volets joints par des charnières qui les séparent et les lient. Sur ce tableau, je porte aujourd'hui un regard critique, riche d'un bagage théorique qui me permet de me distancer de l'action et de la situer a posteriori dans une démarche de pratique réfléchie.. Au fil du récit se réfléchissent les qualités dont devrait faire preuve le « bon prof. », la question du tutoiement, les normes et règles pouvant assurer un cadre favorable à l'apprentissage de toutes et tous, les modes de distribution de la parole, l'impact du temps et de l'espace et de leur gestion sur le contrat didactique, et la place que pourraient prendre la vidéoscopie et de l'éducation somatique dans une démarche d'autorégulation. Trois étapes dans une carrière pour définir mon style de professeure. Trois époques d'une histoire de vie partagée dans l'optique d'offrir à mes collègues universitaires un cas à étudier en formation des maîtres ou un matériau, une donnée pouvant prendre place dans le corpus d'une recherche plus vaste visant à définir les enjeux, les fondements et stratégies de la communication professeur-étudiant dans les contextes éducatifs contemporains.

**Mots clés :** Communication – étudiants – professeure - histoire de vie - temporalité

#### Abstract

In this review, I am testifying about my own teacher-to-student communication experience, acquired during the last 15 years of teaching didactic in 3 different universities in Quebec. Enriched by a theoretical background which help me to take some distance from the actual teaching process, today, I am developing a critical look on this "life story" composed of 3 separated sections that are sealed together like a triptych. Three periods in which are reflected the qualities making a good teacher, the question of being in first name terms, the standards and rules necessary to create a favorable environment for everyone's learning process, the way of sharing the right to speak, the impact of time and space and their management on the didactic contract and how to integrate tools such as videoscopy and somatic education. Three periods to define my own style as a professor. Three periods of a shared life story with the objective to offer my colleagues from university a case study or a piece of data that could be incorporated in a bigger research program aiming to define the stakes, the fundamentals and the strategy of the teacher-to-student communication in the educational contemporary contexts.

**Keywords :** Communication - students - professor - life history - temporality



## Introduction

La communication professeur-étudiant: quels sont les enjeux, fondements et stratégies dans les contextes éducatifs contemporains? Telle était formulée l'invitation à participer au colloque 509 du congrès de l'ACFAS 2017. Ensemble, chercheurs, étudiants, enseignants, nous nous sommes ainsi retrouvés autour d'enjeux communs, de constats divergents, d'outils à partager et de propositions de réflexions à mener. Dans le cadre de ce colloque, j'ai présenté une communication dont cet écrit est le prolongement.

Dans ce texte, je témoigne de mon expérience de communication dans le contexte des cours de didactique que j'ai dispensés ces quinze dernières années dans différents programmes de formations à l'enseignement de premier et deuxième cycles au sein de trois universités québécoises. Ce témoignage se découpe en trois volets joints par des charnières qui les séparent et les lient. Sur ce tableau en trois parties, je porte aujourd'hui un regard critique, riche d'un bagage théorique qui me permet de me distancer de l'action et de la situer a posteriori dans une démarche de pratique réfléchie (Perrenoud, 1994).

Étant donné certains des enjeux dont je témoigne ici et notamment l'utilisation des pronoms en situation de communication, ce texte est rédigé à la première personne du singulier. Par ailleurs, l'abréviation PA (« personne-apprenante ») qualifie les étudiantes et étudiants et les termes « professeur » et « enseignant » ont une fonction générique, les propos qui leur sont associés pourraient donc aussi concerner une professeure ou une enseignante.

Dans les pages qui suivent, je commencerai par préciser ce que j'entends par « communication professeure-étudiants » et resituerai ma démarche dans le champ de la recherche ac-

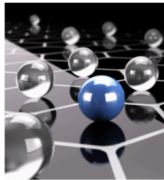
tuelle, en évoquant ses limites et fonctions. Par la suite, je dépeindrai chacun des trois volets et les charnières qui les relient en les plaçant sous l'éclairage de plusieurs études et outils à disposition des formateurs et formatrices universitaires. Enfin, pour conclure, j'évoquerai les perspectives de réflexion que cette démarche initie...

## Définir « communication professeure-PA »

Avant toute chose, il me semble nécessaire de définir la communication professeure-PA dont il est question ici.

Du latin *communicatio* « *mise en commun, échange de propos, action de faire part* » (Le nouveau petit Littré, 2005, p.147), la communication en général est définie comme le « fait de manifester sa pensée ou ses sentiments, par la parole, l'écriture, le geste, la mimique, dans le but de se faire comprendre » (Legendre, 1993, p.216). Réunies dans cette définition, communément, nous distinguons fréquemment la communication verbale de la communication non verbale; distinction que Watzlawick et al. (1972) affinent en formulant les concepts de communication digitale (le contenu partagé) et communication analogique (le comportement qui va induire la relation).

En ce qui concerne précisément la pédagogie, Legendre (1993) propose: « relation bidirectionnelle entre le sujet et l'agent dans une situation pédagogique » (p.216), définition que je ne retiens cependant pas, car ambiguë quant à la possibilité de l'intervention de plusieurs PA et de PA entre elles. Je retiens en revanche des pages du Legendre (1993) les conditions *sine qua non* de Bideau (1989): « Une intention, un interlocuteur, une situation (spatio-temporelle), un contexte (linguistique), un code (une langue), un message et une interaction verbale explicite ou implicite. » (p.218)



Je définis donc la communication professeure-PA de la façon suivante: relation d'échanges verbaux et non verbaux qui s'établit entre les interlocutrices et interlocuteurs dans un contexte d'enseignement suggérant une intention, une situation spatio-temporelle délimitée et un contexte linguistique déterminé.

Je suis la professeure, une femme dans la quarantaine, d'origine française, vivant au Québec depuis plus de quinze ans. Les PA sont l'ensemble des personnes inscrites dans les cours de didactique de l'histoire au secondaire ou didactique des sciences humaines au primaire (contexte d'enseignement), que j'ai dispensés depuis 2002 au sein de trois institutions québécoises francophones (situation spatio-temporelle et linguistique).

C'est cette situation de communication que j'ai souhaité interroger : que dire de la communication professeure-PA dans ma pratique de formation à l'enseignement?

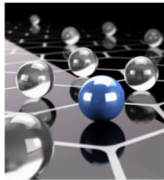
### **Méthodologie, limites et fonctions de la recherche**

Pour répondre à cette question, étant donné la singularité de ma démarche, je me suis naturellement tournée vers la recherche qualitative. En effet, confrontée à cette question centrale, sujet de ma propre étude, je me suis répondu presque instantanément par l'expression d'un récit en trois volets, sans avoir au préalable resitué ladite question ni ma démarche dans un cadre théorique et méthodologique. Ainsi posé, c'est seulement alors que j'ai pris de la distance par rapport à ce matériau pour l'ériger en objet d'étude et porter sur lui un regard analytique. Pour ce faire, j'ai donc dû définir une méthode de recherche documentaire double qui devait me permettre de récolter les informations (les résultats de recherche, les outils didactiques,

etc.) qui me permettraient de porter un regard critique sur mon récit, récit qu'il me fallait avant toute chose inscrire dans un cadre méthodologique approprié.

C'est dans un numéro hors-série de la revue *Recherches qualitatives* qu'un article en particulier retient mon attention. Burrick (2010), son auteure, y évoque notamment les travaux de Bertaux (2001, 2003) qui, dans un premier temps, m'invitent à considérer ma démarche comme un récit de vie: la narration de son expérience par une personne en réponse à une demande extérieure. Mais c'est dans ce que je ne partage pas avec Bertaux que je trouve finalement comment définir mon approche. En effet, le sociologue utilise comme synonymes récit de vie et histoire de vie. Or, pour ma part, j'envisage une nuance entre les deux expressions. Ainsi, si comme Bertaux (2016) et d'autres, je pense que le récit de vie sous-entend tout autant un produit (une narration) que la démarche réflexive qui en permet la construction, j'adhère volontiers à l'idée que « le récit devient histoire grâce à l'analyse, la réflexion et la construction d'une « totalité intelligible » (Legendre, 1993, cité par Burrick, 2010, p.9). En introduisant cette nuance, j'identifie ainsi deux étapes distinctes dans ma démarche: la narration de mon expérience (récit de vie) et l'analyse de cette narration (histoire de vie) au regard d'études et outils concernant la communication en situation d'enseignement.

Pour identifier les études et outils pertinents pour ma démarche, j'ai dans un premier temps cherché à définir la formule « communication professeure-PA » dans des ouvrages de référence qui m'avaient certainement influencée lors de l'écriture de mon récit: des dictionnaires usuels et le dictionnaire de l'éducation Legendre évoqués précédemment. Le cadre de ma réflexion ainsi délimité, j'ai isolé dans chacun des



trois volets du récit, les thèmes évidents à leur lecture (figure 1) devenus alors autant d'entrées soumises aux bases de données ERIC, Virtuose et Google Scholar et à ma bibliothèque personnelle afin d'identifier les sources utiles à mon

analyse. Riche de la lecture de ces sources, j'ai pu ainsi porter un regard critique sur mon propos (récit), pour l'expliquer et parfois le questionner davantage.

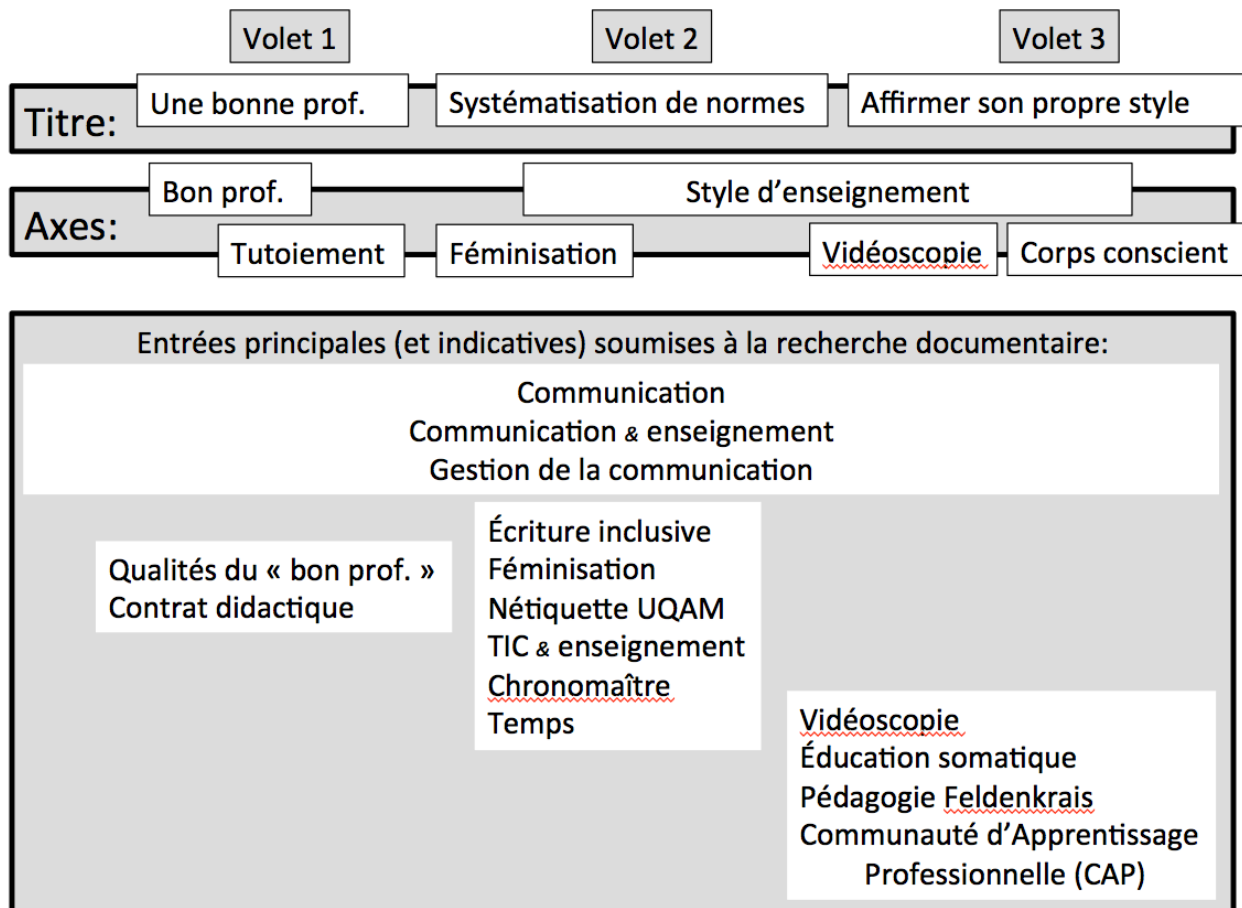
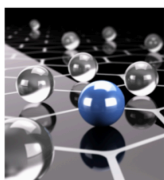


Figure 1: Entrées retenues pour chaque volet

Cette démarche en deux temps m'a permis de prendre du recul par rapport à mon propos, à m'en détacher émotionnellement et à porter sur lui un regard le plus objectif possible. Il n'en demeure pas moins que pour construire mon récit de vie,

j'ai certainement mêlé suppositions et souvenirs, choisis, omis et inventés. J'ai bâti des ponts pour passer outre mes trous de mémoire ou je les ai comblés d'hypothèses érigées en faits vécus. C'est pourtant à partir de cette source,



subjective et arbitraire (Burrick, 2010), que je me propose d'écrire mon histoire de vie. Mais l'Histoire elle-même, discipline scientifique, procède ainsi. Dans son ouvrage *L'histoire continue*, Duby (1991) avoue qu'accéder à la vérité historique est impossible, mais que le regard rigoureux de l'historien sur les traces du passé lui permet cependant de s'en approcher. Le travail des sources permet l'identification de dates, de noms, de lieux, de faits presque indiscutables, que l'historien, fort de sa science, organise ensuite dans une dynamique interprétative pour rendre l'ensemble intelligible. L'Histoire n'est pas objective, elle est interprétation, mon histoire de vie l'est tout autant. Je la construis à partir de l'identification de faits récurrents dans ma pratique, d'évènements ayant engendré des ruptures -et donc un changement d'« époque »- et d'hypothèses interprétatives offrant une cohérence à mon propos. Mais dans quels buts ?

Bertaux (2016) entrevoit trois fonctions possibles au récit de vie selon l'étape de la recherche dans laquelle il se situe. D'une fonction exploratoire du même ordre que l'observation directe, à une fonction expressive à l'étape de la synthèse où il se trouve alors en concurrence et complémentarité avec le discours théorique en passant par une fonction analytique s'il prend le statut de donnée empirique au stade de l'analyse. De la fonction que j'attribue à mon récit et à son analyse découle la pertinence de mon propos.

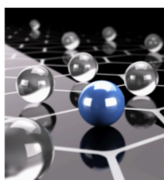
Or, mon récit de vie peut s'inscrire dans ces trois fonctions. Si je le regarde d'un point de vue de chercheuse, je considère mon récit comme le produit de l'auto observation d'une pratique. Pris comme tel, témoignage livré sans commentaires le situant dans un cadre théorique, mon récit représente une donnée pouvant être traitée dans une perspective exploratoire et/ou analytique, ce que je me propose de faire

en l'érigeant en histoire de vie. En effet, au stade analytique, en m'intéressant aux référents de mon récit dans une perspective ethnosociologique (Bertaux, 2016), bien qu'égocentrée, je pourrais identifier les normes, les structures de la « réalité sociale » dont il témoigne. Pourtant, selon moi, dans son unicité l'histoire de vie que je propose ici ne peut y prétendre totalement. Elle le pourrait si elle était comparée à elle-même dans quelques temps ou croisée à d'autres démarches similaires; mais, en m'engageant dans cet exercice, telle n'était pas mon intention. En effet, si je n'exclus pas de poursuivre cette démarche dans l'avenir et d'intégrer ce récit au corpus plus vaste d'une recherche objectiviste, au moment d'écrire ces lignes, la fonction que j'accorde à mon histoire de vie, malgré la dimension analytique qu'elle suggère, est fondamentalement expressive (Bertaux, 2016). Ainsi, le tableau en trois volets que je m'appête à dépeindre doit être lu comme l'illustration critique d'une pratique de communication professeure-PA dont chaque lectrice ou lecteur pourra se saisir selon l'intention de lecture qu'il ou elle souhaite lui accorder. Pour ce faire, chacun des trois points suivants se présentera selon une structure systématique qui, volet après volet, suit le fil du texte in extenso du récit de vie entrecoupé des propositions de la lecture analytique de son contenu.

### **Premier volet: j'ai l'âge de mes étudiants**

#### *Le récit*

Automne 2002, je suis une jeune chargée de cours. J'ai l'âge de mes étudiants ou presque. Je viens d'arriver au Québec, cela s'entend à mon accent. Du haut de mes 1,53 mètre, je me jette dans cette nouvelle aventure. Dois-je les



vouvoyer? Confiante, je rentre dans la salle de cours: « Bonjourouououour », un sac rose en forme d'arrosoir à la main.

J'ai abordé l'enseignement universitaire sans aucune formation. J'ai donc tâtonné vers la professeure que je voulais être en empruntant à mes institutrices de primaire, mes « profs » de collège et lycée et peut-être même universitaires, des attitudes, des « bons coups » comme on dit. Ainsi, je peux supposer que je me suis construite à partir d'un important bagage de pédagogie Freinet, d'un dynamisme revanchard sur mon enseignante de français de collège, du soutien systématique de mes profs. d'histoire-géo. à qui j'ai emprunté quelques stratégies d'enseignement et une fervente intention de sortir de l'anonymat auquel les amphithéâtres bondés de mes études universitaires m'avaient réduite..

C'est un jeudi après-midi que je rentre dans un amphi. pour la première fois, avec en tête l'idée que l'université désignait une communauté (universitas) formée de professeurs étudiants, souvenir de mes études en histoire médiévale. Riche de la lecture de milliers de pages en psychologie, sciences de l'éducation, etc. je connaissais la théorie, je m'apprêtais à la mettre en pratique. Or, dans les faits, ce ne sont pas ces modèles et théories de l'action qui m'animaient, mais bien un idéal que je cherchais à atteindre.

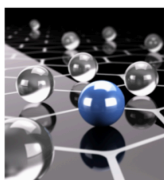
*L'analyse: une « bonne prof »*

À ce propos, l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) offre deux pages en ligne fort intéressantes. Se fondant sur diverses études menées entre 1980 et 2000, l'auteur y décrit le « bon prof. »: il a de l'empathie, le sens de l'humour et sait maintenir la discipline (Pedagogical Info Pédagogique, 1990; Spallanzany et Tousignant, 1990). Il doit être expert dans son

domaine (Blondin, 1980, Charlebois,1981) et faire le lien entre la théorie et la pratique, dans un contexte universitaire de plus en plus soucieux de répondre aux besoins du marché par la mise en place de programmes professionnalisants (Langevin, 2000). Il est méthodique et structuré, notamment dans l'organisation et la communication du savoir (Blondin, 1980) pour qu'il soit compris et appris (Proulx, 1993). Le bon professeur « accorde une grande importance à la forme de sa communication, aux formules pédagogiques à privilégier et aux techniques de transmission pertinentes et variées du contenu. » (UQTR, 2017, p. 1). Pour être une bonne prof, il faut savoir mettre en scène le Savoir avec panache!

Dans un document en ligne en deux parties, le RIDE (2017) offre précisément quelques « pistes pour mieux gérer la communication avec les étudiants » (p.1). Mêlant témoignages anecdotiques et résultats de recherche, dans un texte très concret, l'auteur suggère des stratégies pour faire face aux situations problématiques (Partie 2) ou tout simplement « Créer un cadre pour la communication » (RIDE, 2017, p. 1). Je retrouve dans ma pratique certaines des stratégies suggérées. Elles relèvent du bon sens (se présenter lors du premier cours) ou me sont imposées par l'institution (« écrire et diffuser un syllabus », p.4), d'autres pourraient davantage être considérées comme un trait de caractère (« faire de l'humour », p.4). « (...) un « bon prof » est un enseignant qui est aussi capable de développer des « relations humaines en cours et en dehors du cours » (Coulon, Paivandi, 2008) » affirme l'auteur (p.2) et de la façon dont il communique, dépendent ces relations. Les pistes que l'auteur suggère au fil des pages visent donc la construction de ces relations in et out, dans une « juste mesure entre sympathie et distance pédagogique » (p.2)...





En raison sans doute de mon âge et de mon statut d'étudiante (au doctorat), cette juste mesure représente sans doute ce qui me fut le plus difficile à trouver. Devais-je les vouvoyer, pour instaurer une distance telle que j'en avais l'expérience dans le contexte universitaire français? Je les ai tutoyés. « Les enseignants (...) « jeunes » (...), utilisent systématiquement le tutoiement. L'utilisation de ce mode d'adresse est grandement facilitée par le fait d'appartenir à la même génération que les apprenants. (Loiseau, 2003, p.417).

Mais le tutoiement peut aussi se comprendre comme l'expression d'un souci de cohérence dans ma pratique: dans des cours où je prône un discours et présente des stratégies d'enseignement socioconstructivistes, il aurait été incongru que je ne m'y contraigne pas moi-même. Or, « L'enseignant a besoin de se mettre au même niveau hiérarchique que l'apprenant pour établir une communication basée sur un échange égalitaire et de s'intégrer au groupe-classe pour ne plus être le centre des activités de la classe. » (Loiseau, 2003, p.417-418). D'adulte à adulte, dans un contexte d'activités de formation visant à placer chaque PA au centre de son apprentissage, il m'était donc sans doute plus naturel de les tutoyer.

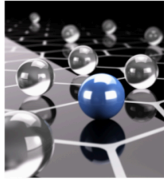
Depuis mes débuts, cette recherche de cohérence est déterminante dans le contrat didactique (Brousseau, 1998) passé entre mes groupes et moi; et, puisque le contrat didactique peut être envisagé « comme « un cas de figure de contrat de communication », ainsi que le propose Maria-Luisa Schubauer-Léoni » (Raynal & Rieunier, 1997, p. 62), je m'y arrête un instant.

« Le contrat didactique est l'ensemble des régulations et de leurs effets, reconstruits à partir des interactions entre enseignants et élèves, issus de la situation et liés aux objets de savoirs disciplinaires mis en jeu dans cette situation. »

(Raynal & Rieunier, 1997, p.59) Il se définit et se redéfinit en fonction de variations dans la situation et notamment du temps et de l'espace qui induisent les rôles (topos) des personnes à chaque instant de la situation en fonction de leur « identité situationnelle » (Lipiansky, 1993) ou statut. Il revient à l'enseignant de gérer la chronogénèse et topogénèse (temps et espace didactiques) et, ce faisant, d'attribuer implicitement les rôles (Sensevy, 2001). À ces rôles correspondent des attitudes attendues, définies par un contexte culturel, institutionnel, etc., et implicitement ou explicitement transmises dès le plus jeune âge, par l'école notamment: si l'enseignant parle, les élèves doivent se taire et écouter (Perrenoud, 1994), il peut prendre la parole à tout moment, les PA doivent lever la main, même à l'université et attendre que l'enseignant, chef d'orchestre (Perrenoud, 1994) décide de l'ordonnance de la prise de parole. Il est l'enseignant, ils sont les élèves, ces statuts suffisent à instaurer de façon tacite une sorte de rapport hiérarchique (Perrenoud, 1994). Et même si ce rapport de quasi-vassalité (FORÉO, 2017) a tendance à se résorber au profit de pédagogies participatives induisant la négociation du contrat didactique, du contrat de communication (Guillain, 1997), l'enseignant, la professeure, je... demeure l'autorité, garante d'un climat propice à l'apprentissage.

#### *Première charnière du récit: gérer le temps et l'espace*

Maitre de la situation de par mon statut, je dois l'être dans les faits! Consciente de cet état aujourd'hui, je ne l'étais pleinement alors, jusqu'à un après-midi de février 2009, où, confrontée à un groupe trop nombreux, étalé dans une salle trop profonde, je pris possession de l'espace et du temps.



Lors d'une pause, un étudiant vint me suggérer de circuler davantage dans la salle pour que ses collègues assis au fond se sentent plus « proches » de moi. Frappée par la perspicacité de cette remarque, j'investis dans une télécommande qui me libérait de mon clavier placé à l'avant de la salle dans un rapport frontal à mon auditoire. D'un clic, je pouvais désormais changer mes diapositives où que je sois. À cette même période, je décidai aussi de devancer d'une heure ma présence en salle de cours et de séparer le groupe en deux pour enseigner deux fois deux heures consécutives plutôt que trois heures peu productives. Je faisais ce choix pour des raisons pédagogiques et faisant fi des normes de l'institution; je sortais à présent du cadre...

Et puis tout à coup, au détour d'une session, je suis devenue une « Madame! »

## **Deuxième volet: « Madame » !**

### *Le récit*

Aux alentours de 2009-2010, année de la soutenance de ma thèse de doctorat et de l'obtention de mon poste de professeure, j'ai vieilli. L'écart entre mon âge et le leur s'est creusé. Je suis citoyenne canadienne. J'ai fait miennes certaines expressions québécoises, mais j'ai gardé mon accent. Je n'ai pas grandi. Je poursuis cette aventure avec autant de passion et plus de confiance. Dois-je les vouvoyer? Ils m'appellent « Madame, vous », mais m'écrivent des courriels dépourvus de la plus rudimentaire des politesses. Comment y remédier? Je rentre dans la salle de cours: « Bonjour à toutes et tous », j'ai dans les bras une caisse pleine de livres à présenter à la pause et une

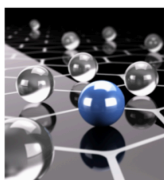
boîte de feutres pour écrire au tableau devenu blanc.

À cette époque, je précise mes travaux sur la construction de l'identité sociale des élèves et m'intéresse à l'identité professionnelle des enseignantes et enseignants. Je propose à mes groupes des activités de réflexion à ce sujet.

### *L'analyse: systématisation de normes*

Après un premier panneau qui témoigne d'une recherche tous azimuts de mon style de professeure (RIDE, 2017), dans un état d'équilibre instable (Perrenoud, 1994) entre idéologie libertaire et responsabilité morale, entre valeurs personnelles et normes imposées, je lis dans ce deuxième volet, la volonté de mise en place d'une structure normative choisie autour de laquelle construire ma pratique. J'investis davantage le plan de cours et le moodle comme outils de communication en y fixant par écrit les normes et règles qui, selon moi, garantiront un contexte relationnel favorable à l'apprentissage. Notamment, je systématise la féminisation de mon propos, norme sociale et institutionnelle explicite, mais rarement concrètement appliquée. Dans mes écrits scientifiques, je « gagne des mots » en utilisant l'abréviation « PA », ou des formules épicènes d'apparence neutre ou dites « autonomes », inclusives d'une pluralité (Berthelet, 2014). Mais lorsque je m'exprime oralement et dans mes écrits à destination en formation ou à destination de revues professionnelles, j'utilise systématiquement la féminisation par dédoublement (Berthelet, 2014) jugée comme le mode le plus efficace à l'oral et que pour ma part, j'éprouve comme le plus inclusif; quoi que ce soit discutable, étant donné la pré-





sence parmi le lectorat ou l'auditoire de personnes ne s'identifiant pas à un genre polarisé.

J'instaure aussi à cette époque des règles plus pragmatiques visant à gérer la chronogénèse. En effet, le présentisme dans lequel nous évoluons (Poyet, 2010), renforcé par la démocratisation des TIC (Ranucci, 2007), bouleverse les temporalités professionnelles du professeur (Walder, 2016), hors et dans la classe. L'immédiateté de l'information -ou du besoin d'information- exige de la part du professeur qu'il fasse preuve de flexibilité, c'est-à-dire qu'il soit toujours présent dans l'instant (Hartog, 2003) et via les TIC, le professionnel s'invite dorénavant dans le privé, ignorant le jour et l'heure. Le règne de l'instant et l'éclatement des espaces suggèrent ainsi l'abolition du recul, du

silence, des temps que les formules consacrées nous intimement de prendre pour écouter ou penser...

Ralentir! Il faut ralentir. Ralentir les temporalités d'enseignement et de communication en général, réintroduire le recul et le silence comme nécessités pédagogiques et valeurs sociales dans mon contrat didactique.

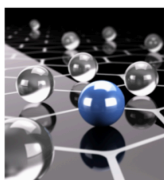
En définissant, pour commencer, des règles de communication: sur la première page du plan de cours, j'inscris désormais que les prises de rendez-vous se font uniquement par courriel et qu'une réponse sera envoyée dans un délai que je juge raisonnable (72h). Ce protocole est accompagné d'un encadré, une nétiquette (figure 2).

#### Nétiquette du courrier UQAM

La nétiquette, ce sont des règles d'utilisation pour communiquer par courriel dans le respect de chacun. Chaque message de nature professionnelle que vous envoyez devra être poli et respectueux. Voici quelques consignes à suivre pour envoyer un message professionnel de votre boîte de courrier UQAM à un professeur, un chargé de cours ou au département, par exemple.

- Donnez un **titre** significatif et clair à votre message afin de faire connaître l'idée principale de celui-ci.
- N'oubliez pas les **salutations** au début et à la fin de votre message. Ce sont des marques de politesse nécessaires.
- **Présentez-vous** à l'aide de votre nom complet et de votre code permanent. Si vous écrivez à un professeur ou chargé de cours, donnez le sigle du cours ainsi que le groupe auquel vous appartenez.
- **Relisez** votre message avant de l'envoyer afin d'éviter les erreurs d'orthographe ou de syntaxe.
- **Attendez** la réponse. N'espérez pas recevoir une réponse dans la prochaine heure ou durant les fins de semaine. Soyez patientes ! Ne renvoyez un courriel comme rappel que lorsqu'un délai raisonnable est passé et restez courtoise.

Figure 2: la nétiquette – guide des études ÉPEP UQAM



En imposant une prise de distances temporelle et spatiale par la contrainte de la formulation écrite de leur demande, je cherche à établir une relation plus posée entre les PA et moi et surtout à les responsabiliser. En effet, sans avoir mené une étude ou pu me référer à une recherche qui m'aurait confirmé mes observations, je remarque que depuis la mise en place de ce protocole, les relations entre les PA et moi sont moins émotives, le temps de réflexion imposé leur permettant sans doute de désamorcer leur réaction spontanée, d'évaluer la pertinence de leur demande et s'il n'est pas possible d'y répondre sans mon aide. Ce faisant, je ne vise pas uniquement la régulation de la relation communicationnelle entre nous, mais aussi le développement de leurs capacités d'autonomie et de responsabilisation dans leur formation, termes explicites du contrat didactique passé entre nous. Ralentir pour développer des capacités donc, mais aussi pour créer un climat propice aux apprentissages de toutes et tous.

Je l'ai évoqué plus haut, le chronomètre (Sensevy, 2001) gère le silence, il l'impose et le rompt (Perrenoud, 1994, Alexander, 2009) dans les termes implicites du contrat didactique. Or, non seulement le silence comme durée est nécessaire à la compréhension, mais il offre aussi la possibilité de modifier les relations dans le groupe. Pendant longtemps, j'ai donné la parole à la première personne levant la main. Mais, depuis quelques années, j'apprivoise le silence en laissant s'écouler environ 45 secondes entre l'annonce d'une question et la désignation de la personne qui entamera le tour de parole. Ce faisant, je pense favoriser l'apprentissage de toutes et tous en leur laissant le temps d'intégrer la question avant d'y répondre, mais j'instaure aussi une nouvelle dynamique entre les

membres du groupe en offrant l'occasion aux personnes moins prompts habituellement à se manifester rapidement à prendre leur place.

#### *Seconde charnière du récit*

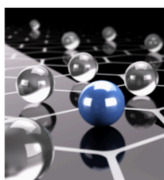
Et paradoxalement, en affirmant mon autorité, le climat change et je retrouve petit à petit ma chère universitas: je délègue l'animation des périodes de discussion, je m'assois parmi les PA, je m'entends dire « nous ». Un matin de 2015, je suis en formation; je prends conscience...

#### **Troisième panneau: je, objet d'analyse**

##### *Le récit*

Je suis directrice d'un programme de premier cycle, je dirige plusieurs étudiantes de cycles supérieurs et dispense un séminaire de maîtrise chaque année. J'ai l'âge de certains de mes étudiants... de maîtrise. Je viens de renouveler mon passeport canadien. Je poursuis cette aventure avec encore plus de passion, de confiance et de nouvelles certitudes. Dois-je les vouvoyer? Je rentre dans la salle de cours, un sac dans les tons roses, cousu à partir du recyclage d'affiches plastifiées à l'effigie de mon institution, en bandoulière: « Bonjour tout le monde ».

À cette époque, je travaille sur les représentations sociales et les pratiques d'enseignement. Je donne les mêmes cours depuis plusieurs années maintenant. Dès que mon agenda me le permet, je m'inscris aux ateliers du Centre de Formation et de Soutien Académique de l'UQAM.



*L'analyse: affirmer son propre « style »*

Je lis dans ce troisième volet, celui dans lequel je m'inscris au présent, l'affirmation de mon style de professeure, la maturité sans doute, l'expérience sûrement. Cette affirmation passe, paradoxalement, par une remise en question de soi dans l'ensemble de ma posture de professeure et en particulier de ma posture au sens premier du terme: la place que je prends dans l'espace. Car, « En éducation surtout, être et faire comptent plus que dire » (De Landsheere et Delchambre, 1979, p.9) et non seulement la posture du professeur joue un rôle essentiel dans la relation qu'il établit avec ses groupes, mais elle influence aussi le rapport de ses élèves aux objets de savoirs (Forest, 2008).

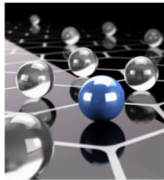
J'avais déjà conscience du fait que je bougeais beaucoup les mains; je commence à présent à m'interroger au sens que ces gestes peuvent prendre et au fait qu'ils puissent parasiter mon propos ou même le contredire. Mais, garder mes mains dans mes poches ne serait pas une solution puisque « *tout comportement est communication* » (Watzlawick et al., 1972, p.47) et que cette inertie serait elle aussi porteuse de sens.

Inspirée par les démarches de vidéoscopie expérimentées en recherche collaborative et par l'atelier « corps conscient » suivi au sein de mon institution, à présent je m'observe et agis en conscience. Si j'ai découvert et expérimenté la vidéoscopie et l'éducation somatique de façon distincte et que je les présente ci-dessous séparément, elles sont pourtant étrangement complémentaires: la première permet de se voir (littéralement), la seconde nous ramène à l'intérieur de soi.

Entre 2013 et 2015, j'ai participé à une recherche financée par le ministère de l'Éducation du Québec (Chantier VII) qui regroupait au sein

d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) (Dionne et al., 2010), plusieurs collègues universitaires et une dizaine d'enseignantes et d'enseignants du secondaire. L'intention d'une CAP est d'engager dans un but commun, l'ensemble des personnes la formant, quel que soit leur statut, sans hiérarchie. Dans cette CAP donc, nous avons déterminé, adapté et mis à l'essai des modèles de pratiques dans la perspective de favoriser la réussite des élèves de quatrième année à l'épreuve d'histoire. Puisque nous souhaitons bâtir à partir des pratiques effectives des membres de la CAP sans pouvoir nous présenter dans leur classe, nous avons opté pour « l'observation indirecte à partir de l'enregistrement des conduites observées sur support audiovisuel. » (Maubant et al., 2005, p. 68) ou vidéoscopie (Leblanc & Veyrunes, 2011). Lors des séances d'analyse de ces séances filmées, les liens tissés entre les modèles théoriques et les faits observés, les prises de conscience, etc. m'ont confirmé la pertinence de cette stratégie dans une démarche de formation ou d'autoformation.

J'ai donc proposé aux PA inscrites à mon cours de didactique de l'histoire de la Maîtrise en enseignement secondaire de se confronter à une démarche similaire. À l'aide d'une grille bâtie préalablement pour elle, chaque PA devait visionner un extrait de séance qu'elle avait pris en charge pour porter un regard sur sa façon de communiquer avec les autres membres du groupe. Or, j'apparaissais parfois quelques instants sur ces enregistrements. Ce fut ainsi pour moi l'occasion de porter, presque par accident, un regard partiel sur ma propre façon de communiquer avec les PA. L'accident est devenu volontaire et l'exercice répété, m'observant à mon tour à l'aide d'une sorte de journal de bord où je note les différents aspects de ma prise de parole et de ma posture sur lesquels je juge qu'il



serait nécessaire que je porte une attention particulière: mon débit, la façon dont je me déplace dans la pièce, mes tics verbaux, etc.

Mais comment modifier ces habitudes? C'est ce à quoi la formation « Corps conscient », offerte au personnel enseignant de l'UQAM par ma collègue Lucie Beaudry m'a initiée.

L'enseignant gesticule tout le temps (Calbris & Porcher, 1989). Or, le corps est un outil pédagogique, qu'il faut apprendre à utiliser (Teller, 2008). C'est ce que nous proposait Lucie Beaudry dans le cadre d'une formation de trois heures inspirée de la pédagogie Feldenkrais d'éducation somatique. « L'éducation somatique est le nouveau champ disciplinaire d'un ensemble de méthodes qui ont pour objet l'apprentissage de la conscience du corps en mouvement dans son environnement » (RES, 2015). Après la formation, à l'aide de plusieurs écrits (Hanna, 1989; Feldenkrais, 1993; Joly, 2015) suggérés par Madame Beaudry j'ai ainsi construit mon propre modèle de progression visant à m'organiser, m'adapter et me transformer (Varela et al., 1974). Premièrement je dois prendre conscience de ce que je fais et dis (le journal de bord) pour, dans un second temps, modifier ce qui pourrait parasiter la compréhension des PA, la circulation de l'information, etc. Cette modification nécessite la proposition d'autres attitudes et donc idéalement l'aide d'Autrui (groupe ou coach). Or, depuis l'hiver 2017, je fais partie d'un groupe de codéveloppement professionnel (Uwamariya, & Mukamurera, 2005) en pédagogie universitaire auquel je pourrais confier ce mandat. Je peux néanmoins aussi agir seule (autorégulation) par l'expérimentation de propositions que je formule moi-même et inspirées par exemple du visionnement de documentaires ou de la lecture de témoignages tels que le texte que je propose ici. J'ai ainsi expérimenté: tenir le regard d'une per-

sonne plutôt que chercher à les voir toutes, prendre des pauses dans mon débit verbal, rester assise sur un coin de table pour éviter les mouvements de balancier, varier les expressions qui ponctuent mon discours et interpellent l'auditoire (« ok ? », « est-ce que c'est clair pour tout le monde ? », « Avez-vous des questions ? » etc.).

J'ai aussi commencé à utiliser en cours la première personne du pluriel. Un Nous inclusif, qui me définit donc comme un membre du groupe. Je retrouve ici l'idée de « (...) s'intégrer au groupe-classe pour ne plus être le centre des activités de la classe. » de Loiseau (2003, p.418), que j'avais réduit plus tôt à l'utilisation du tutoiement. Par ailleurs, par ce jeu de pronom, j'encourage les PA à penser leur rôle dans une double posture: en rentrant en salle de cours, chaque personne est « apprenante », devant témoigner des attitudes attendues de sa part dans un contexte d'enseignement, mais elle est aussi membre du Nous et doit dans ce contexte adopter la posture d'un professionnel ou d'une professionnelle de l'enseignement. Le passage du Nous au Je des PA suggère de ma part un passage du Nous au Vous/Tu, m'intégrant et m'excluant de la communauté selon les instants de la situation, adoptant la posture d'une collègue ou du Maître et parfois de la personne-apprenante.

### **Synthèse et perspectives**

Depuis quinze ans, la façon dont je communique avec les PA dans mes cours a foncièrement évolué. Alors que je cherchais avant tout à plaire, à être « une bonne prof. » à mes débuts, passant du tutoiement à l'utilisation du Nous, j'ai petit à petit affirmé mon propre style d'enseignement en intégrant à ma pratique un certain nombre de normes (féminisation, normes de rédaction de courriels, etc.) régissant la



## **Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?**

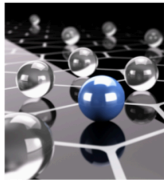
La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

84  
Volume 4 – Numéro 1  
15 octobre 2017  
ISSN 2297-1882

communication entre les PA et moi et en m'appropriant des outils pratiques (télécommande) et didactiques (vidéoscopie) soutenant mon approche pédagogique. Ce faisant, je me suis moi-même engagée dans une démarche de formation me conduisant à la prise de conscience et à l'affirmation de la professeure que je suis tout en remettant en question ma posture afin d'enrichir ma pratique.

En me confrontant moi-même à l'écriture d'un récit de vie et a fortiori d'une histoire de vie, je mesure tous les possibles de cette démarche en formation initiale et continuée et j'envisage à présent d'intégrer le récit de formation (Legrand, 1993) aux outils didactiques de mes prochains séminaires.

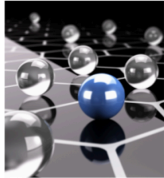
Mais cet exercice m'invite aussi à penser au-delà de ma propre expérience ou de sa transposition didactique dans mes enseignements. Je m'interroge notamment sur le fait que si je m'y suis contrainte, c'est que j'étais par ailleurs déjà engagée dans une démarche personnelle de formation continuée. Mais, qu'en est-il de mes collègues universitaires? Qu'en est-il de la formation en pédagogie des universitaires? À l'heure où la France (République française, 2017) réfléchit à l'obligation d'une formation minimum en pédagogie pour tous les maîtres de conférences qui seront embauchés à l'avenir, qu'en est-il au Québec?



## Références

- Alexander, R. (2009). De l'usage de la parole en classe. Une comparaison internationale. *Revue internationale de l'éducation de Sèvres*, (50), 35-47
- Bertaux, D. (2001). La méthode des récits de vie. Définition, propriétés, fonctions. *Recherche en soins infirmiers*, (64), 16-27
- Bertaux, D. (2003). *Les récits de vie*. Paris: Nathan Université
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie*. 4<sup>e</sup> édition, Paris: Armand Colin
- Berthelet, C. (2014). Le langage n'est pas neutre: petit guide de féminisation féministe. *Revue FéminÉtudes*, Hors-Série, septembre 2014
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des Situations didactiques: didactique des mathématiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage
- Burric, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. Dans Racine, M. et Royer, c. (Dir.) (2010), Recherche qualitatives et temporalités, *Recherches qualitatives, numéro 8*, Collection hors série « Les actes », Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) organisé dans le cadre du 77<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, 12 mai 2009, Université d'Ottawa
- Calbris, G. & Porcher, L. (1989). *Geste et communication*. Paris: Hatier
- De Landsheere, G., & Delchambre, A. (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant: comment les maîtres enseignent II*. Labor/Nathan
- Dionne, L., Lemyre, F., & Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 36(1), 25-43
- Duby, G. (1991). *L'histoire continue*. Paris: Odile Jacob
- Feldenkrais, M. (1993). *Énergie et bien-être par le mouvement : le classique de la méthode Feldenkrais*. France: Dangles
- Forest, D. (2008). Agencements didactiques: pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (165), 77-89
- Guillain, A. (1997). L'école moderne, lieu d'une négociation permanente. *Communication et langages*, Retz, no 113, 3<sup>e</sup> trimestre, pp. 67-72
- Hanna, T. (1989). *La somatique*. Paris: Inter-éditions
- Joly, Y. (2015). L'éducation somatique. [En ligne]. Accès : [http://fr.yvanjoly.com/index.php/Éducation\\_somatique](http://fr.yvanjoly.com/index.php/Éducation_somatique)
- Leblanc, S., & Veyrunes, P. (2011). «Vidéoscopie» et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (68), 139-152.
- Legendre, R. (1993, 2<sup>e</sup>ème éd.). *Dictionnaire actuel de l'éducation, Le défi éducatif*. Montréal-Paris: Collection Guérin/Eska
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique. Théorie, clinique*. Paris: Éditions Presses Internationales
- Le nouveau petit Littré (2005). *Le dictionnaire de la langue française*. Paris: Éditions Garnier
- Lipiansky, E-M. (1993). L'Identité dans la communication. *Communication et langages*, Vol. 97, no 1, pp. 31-37
- Loiseau, Y. (2003). Du mode d'adresse dans la relation enseignant-apprenant. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (4), 415-428
- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhler, S., Oliveira, A. A., Lisée, V., & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement: le recours à la vidéoscopie. Les pratiques enseignantes: analyse des données empiriques. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (14), 61-75
- Poyet, J. (2010). *Dimensions des représentations du concept de Temps dans treize classes du préscolaire et du premier cycle du primaire au Québec*. (Thèse de doctorat de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3587>
- Racine, M. et Royer, c. (Dir.) (2010), Recherche qualitatives et temporalités, *Recherches qualitatives, numéro 8*, Collection hors série « Les actes », Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) organisé dans le cadre du 77<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, 12 mai 2009, Université d'Ottawa





## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

86  
Volume 4 – Numéro 1  
15 octobre 2017  
ISSN 2297-1882

- Ranucci, J-F (2007), Veille et réseau de communication: quels changements pour la formation continue des enseignants? *Journal International des Sciences de l'Information et de la Communication*. Isdm. no 29, article 460. Accès: <http://isdsm.univ-tln.fr>
- Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF
- Regroupement pour l'éducation somatique (RES). (2015, juin). *Nature et limites de l'éducation somatique*. Accès: [http://education-somatique.ca/?page\\_id=50](http://education-somatique.ca/?page_id=50) )
- République française (2017). Décret n° 2017-854 du 9 mai 2017 modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 modifié fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences. Accès : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/5/9/MENH1704494D/jo>
- RIDE (2017) Accès: <http://www.ride-association.fr/index.php/articles-menu/18-pedagogie/60-gerer-la-communication-avec-les-etudiants-premiere-partie>
- Robert, P., Rey, A., & Rey-Debove, J. (2007). *Le nouveau Petit Robert de la langue française*. Dictionnaires Le Robert/VUEF
- Sensevy, G. (2001). *Théories de l'action et action du professeur*. Bruxelles: De Boeck
- Tellier, M. (2009). Dire avec des gestes. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, (44), 40-50
- FORÉO (2017). Négocier un contrat de communication. Accès: <http://www.fltr.ucl.ac.be/FLTR/ROM/FOREO/fiche/s/fichespratiques2.htm#>
- UQTR (2017). Un bon professeur, selon les étudiants. Accès: [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa\\_no\\_site=47&owa\\_no\\_fiche=237](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=47&owa_no_fiche=237)
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155
- Varela, F., Maturana, H. et Uribe, R. (1974). Autopoiesis : the organization of living systems, its characterization and a model. *Biosystems* (5), 187-196
- Walder, A. M. (2016). Les innovations technologiques sont-elles à l'origine des nouveaux rythmes et temporalités de l'université contemporaine?. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (16).
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson D. D. (1972). Une logique de communication (traduit par J. Morche). Paris: Seuil.