

Cahiers de la recherche en éducation

Attentes des élèves du secondaire à l'égard de leurs enseignants

Lise Corriveau

Volume 5, numéro 2, 1998

Gestion de nouveaux horizons scolaires

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1018192ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1018192ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Corriveau, L. (1998). Attentes des élèves du secondaire à l'égard de leurs enseignants. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(2), 195–217.
<https://doi.org/10.7202/1018192ar>

Résumé de l'article

Cet article analyse les attentes des élèves du secondaire à l'égard de leurs enseignants. La première partie présente une recension d'écrits faisant état du profil de l'élève au secondaire, de celui de l'enseignant au secondaire et expose brièvement quelques théories qui permettent de mieux comprendre les attentes des élèves à l'égard de leurs enseignants. La deuxième partie porte sur la méthodologie de la recherche; il s'agit d'une enquête menée par questionnaire à laquelle ont répondu 436 élèves du secondaire. La troisième partie qui est consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats obtenus permet de dégager les traits négatifs et positifs concernant les qualités personnelles et les compétences que les élèves attribuent à leurs enseignants.



Attentes des élèves du secondaire à l'égard de leurs enseignants

Lise Corriveau
Université de Sherbrooke

Résumé – Cet article analyse les attentes des élèves du secondaire à l'égard de leurs enseignants. La première partie présente une recension d'écrits faisant état du profil de l'élève au secondaire, de celui de l'enseignant au secondaire et expose brièvement quelques théories qui permettent de mieux comprendre les attentes des élèves à l'égard de leurs enseignants. La deuxième partie porte sur la méthodologie de la recherche; il s'agit d'une enquête menée par questionnaire à laquelle ont répondu 436 élèves du secondaire. La troisième partie qui est consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats obtenus permet de dégager les traits négatifs et positifs concernant les qualités personnelles et les compétences que les élèves attribuent à leurs enseignants.

Introduction

À l'aube du XXI^e siècle, le système scolaire du Québec est en profonde mutation. La *Loi 180*, adoptée en décembre 1997, vient modifier la *Loi sur l'Instruction publique* en vue de favoriser une éducation de meilleure qualité et la réussite du plus grand nombre d'élèves. Par cette réforme, l'établissement scolaire

est dorénavant investi de pouvoirs qui devraient lui permettre de mieux répondre aux besoins des élèves de son milieu. Cependant, comme le fait remarquer le Conseil supérieur de l'Éducation (1998), de tels changements dans les structures scolaires ne sont guère suffisants si les relations entre les personnes ne sont pas améliorées. À cet égard, pour favoriser la réussite de l'élève, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Inchauspé *et al.*, 1997) considère primordiale la relation qui s'établit entre l'enseignant et l'élève :

La relation de l'enseignant à l'élève tient une place considérable presque anormale dans la réussite de l'élève, car elle est la condition nécessaire de l'activité d'enseigner. Si quelque chose se détraque dans cette relation, l'enseignant n'enseigne pas moins – il n'enseigne plus rien. (p. 115).

On apprend mieux d'un enseignant qu'on aime et le climat qui s'installe dans une école influence souvent la réussite scolaire des élèves (*Ibid.*). Considérant la portée de ces influences, le but de cet article est d'identifier, à l'aide d'une étude réalisée auprès de jeunes du secondaire de 1993 à 1996¹, les attentes qu'entretiennent des élèves du secondaire envers leurs enseignants et de préciser les rôles que peuvent jouer ces derniers pour motiver les élèves et favoriser leurs apprentissages.

Cet article se divise en trois parties. La première présente une recension d'écrits faisant état du profil de l'élève au secondaire, de celui de l'enseignant au secondaire et expose brièvement quelques théories permettant de mieux comprendre les attentes des élèves à l'égard de leurs enseignants. La deuxième partie porte sur la méthodologie de la recherche présentée. Enfin, la troisième analyse et discute les résultats obtenus.

1. Profil de l'élève au secondaire

Afin de mieux saisir et de comprendre les attentes des élèves du secondaire à l'égard de leurs enseignants, il est utile d'identifier certains traits qui les caractérisent.

Majoritairement âgés de 12 à 17 ans, les jeunes du secondaire couvrent deux des trois étapes de l'adolescence identifiées par la Society for Research

¹ Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention FCAR – Nouveaux chercheurs.

on Adolescence (Dornbusch, Petersen et Hetherington, 1991 *In* Claes, 1995). La première étape, période importante de transition, est la jeune adolescence (*early adolescence*). Elle englobe principalement les élèves de la première à la troisième année du secondaire âgés de 11 à 14 ans et est essentiellement marquée par les changements pubertaires. La deuxième, l'adolescence moyenne, regroupe surtout les élèves de quatrième et de cinquième secondaire, âgés de 15 à 17 ans. Cette période est dominée par des changements sur le plan social : le jeune se détache graduellement de ses parents et entreprend la création de liens avec des amis. La troisième étape est peu présente dans les écoles secondaires. Il s'agit de l'adolescence tardive qui se présente de 18 à 20-21 ans; elle est caractérisée, d'une part, par la consolidation de l'identité et, d'autre part, par l'engagement dans des projets à plus long terme.

À peine sortis de l'enfance et de l'école primaire, les jeunes du secondaire expérimentent des changements importants tant sur les plans physiologique, social que psychologique. Ne sachant trop comment réagir à cette profonde métamorphose, les adolescents se retrouvent aux prises avec un manque de confiance en eux-mêmes et une insécurité que la société québécoise, vivant elle-même de nombreux changements (éclatement des familles, crise de l'emploi, etc.), ne fait qu'accentuer (Grand'Maison, 1992 *In* Turcotte-Delisle, 1994). Vulnérables et manquants de sécurité, les adolescents sont donc à la recherche de leur identité personnelle, d'une manière plus précoce et plus prononcée qu'autrefois (Conseil supérieur de l'Éducation, 1994). En fait, qu'ils l'expriment d'une manière extérieure, par des goûts musicaux bien précis, des façons particulières de s'habiller, ou d'une manière plus intérieure, en vivant des expériences variées, les adolescents démontrent un grand désir de s'affirmer, de se détacher de leurs parents, du monde adulte, de se différencier. Paradoxalement, malgré leur désir de rompre avec les adultes, les adolescents ont besoin de se sentir appuyés et guidés; ils recherchent en ce sens la compagnie de personnes mûres, signifiantes, en dehors des liens familiaux, à qui ils peuvent se confier, qui peuvent à la fois les comprendre et les contester, les aider à faire des choix, à identifier leurs croyances et leurs valeurs; bref, à définir leur identité. Enfin, les adolescents sont également animés d'un désir profond d'apprendre, d'explorer leur potentiel professionnel et de s'ouvrir aux autres (Conseil supérieur de l'Éducation, 1994).

Par sa fréquentation obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, l'école devient le lieu tout désigné pour permettre à l'élève de bien construire sa personnalité auprès d'adultes signifiants (Inchauspé *et al.*, 1997), de se développer sur

le plan des compétences et de poursuivre sa socialisation. Il devient alors essentiel que l'école tienne compte des caractéristiques particulières des jeunes adolescents qu'elle accueille et qu'elle ajuste de façon adéquate ses moyens éducatifs au profit de leur épanouissement (Conseil supérieur de l'Éducation, 1994).

2. Profil recherché de l'enseignant au secondaire

Diverses études (Conseil supérieur de l'Éducation, 1994; Goupil et Lusignan, 1998; Lamarche, 1994) ont été réalisées afin de révéler le point de vue des élèves du secondaire quant aux enseignants qu'ils apprécient.

Réalisée auprès de 48 élèves de la première à la cinquième année du secondaire de trois écoles de la région de Montréal, l'étude de Goupil et Lusignan (1998) dresse un portrait de ce que ces élèves ont exprimé en entrevue quant à ce qu'ils trouvent de positif chez leurs enseignants. Sur le plan de la personnalité pédagogique, les élèves aiment des enseignants compétents, disponibles, respectueux et qui portent intérêt aux élèves en tant que personnes et apprenants. Ils affectionnent également des enseignants gentils, de bonne humeur, qui ont le sens de l'humour, qui aiment leur matière et qui sont passionnés. Ils savent également apprécier la sévérité des enseignants «à condition qu'ils voient qu'elle n'est pas gratuite, que les enseignants sont engagés et se soucient de leur réussite» (Goupil et Lusignan, 1998, p.24). En ce qui a trait au rôle de l'enseignant, les élèves aiment lorsque l'enseignant est structuré, qu'il leur fournit de bonnes explications, avec exemples et exercices, qu'il répond à leurs questions et qu'il est présent lorsqu'ils en ont besoin.

Une autre recherche effectuée par le Conseil supérieur de l'Éducation (1994) auprès de jeunes du secondaire vient compléter ces résultats. De manière générale, cette étude indique que les élèves sont particulièrement sensibles à l'accueil que leur fait le personnel scolaire et, notamment, les enseignants. Ils estiment un adulte qui les écoute, qui respecte leurs opinions et qui accepte les jeunes avec leurs différences culturelles (par exemple, leur tenue vestimentaire, leurs goûts musicaux, etc.). De même, les élèves apprécient les adultes qui sont justes, équitables et qui font preuve d'authenticité:

Un adulte est authentique pour les jeunes s'il fait preuve de compétence dans la matière qu'il enseigne mais également, et de façon inséparable, s'il témoigne de ses valeurs dans le respect de celles des autres, s'il est proche des élèves tout en restant lui-même et sans chercher à ressembler à un jeune [...] (Conseil supérieur de l'Éducation, 1994, p.6).

Sur la base de son expérience pratique de l'enseignement, Lamarche (1994) considère d'ailleurs l'authenticité de l'enseignant comme une constituante essentielle à l'apprentissage des élèves. En plus de bien maîtriser le contenu de la matière à enseigner, de pouvoir bien l'expliquer, de savoir parler et écrire une langue correcte, l'enseignant se doit, selon Lamarche (1994), d'être lui-même, tout en essayant d'exploiter le plus possible ses qualités et de corriger ses défauts: «La première qualité que doit posséder un professeur pour bien gérer une classe, c'est d'être lui-même. Les jeunes apprécient l'authenticité» (p. 37).

Les élèves du secondaire se montrent donc sensibles aux relations interpersonnelles qui s'installent entre eux et le personnel scolaire de même qu'aux compétences qu'ils perçoivent chez leurs enseignants. Qu'en est-il des relations entre les élèves et le personnel enseignant dans les écoles secondaires québécoises?

Plusieurs enquêtes effectuées dans les écoles (Paquette, 1996) témoignent de l'existence d'un écart entre les générations qui suscite l'apparition de tensions entre les jeunes et les adultes. Dans différents milieux scolaires, on répond à ces tensions en instituant une série d'obligations et de règlements qui renforcent l'autoritarisme des adultes sur les jeunes. Les élèves considèrent alors que leurs enseignants sont trop sévères, qu'ils ne les respectent pas, qu'ils ne les écoutent pas. De leur côté, les enseignants généralisent aussi leurs perceptions négatives envers les jeunes. À cet égard, selon Paquette (1996), on explique trop aisément les tensions entre les jeunes et les adultes par l'écart qui existe entre les générations, ce qui empêche de trouver des solutions à cette situation. On se dit: «Ils finiront bien par vieillir et s'ajuster à la société des adultes» (p. 7). À son avis, pour résoudre ces tensions, il serait préférable de délaissier cette explication et de revoir plutôt le projet éducatif de l'école à la lumière des attentes réciproques des jeunes et des adultes.

3. Quelques théories utiles

Pour mieux comprendre les attentes qu'ont les élèves envers leurs enseignants et les conditions qui favorisent un meilleur apprentissage chez les élèves, la théorie du contrôle (Glasser, 1997) et celle du fonctionnement cérébral (Laborit, 1974 *In* Morin, 1996; MacLean, 1949 *In* Bissonnette et Richard, 1998) seront brièvement présentées.

La théorie du contrôle (Glasser, 1997) est utile pour saisir l'attitude que les enseignants peuvent développer pour satisfaire les besoins fondamentaux de leurs élèves. Selon cette théorie, l'être humain possède cinq besoins fondamentaux : la survie, l'amour, le plaisir, l'autonomie et le pouvoir. En ce sens, pour obtenir ou améliorer sa qualité de vie, chaque personne doit trouver la satisfaction de ses besoins fondamentaux dans tout ce qu'elle expérimente. Par exemple, en milieu scolaire, selon la théorie du contrôle, les gens sont incités à croire que les élèves seront motivés à fournir des efforts pour des enseignants qu'ils apprécient (amour), pour ceux qui les respectent dans ce qu'ils sont (pouvoir), pour ceux qui vont créer une atmosphère sympathique dans la classe (plaisir), pour ceux qui vont les laisser prendre des initiatives (autonomie) et pour ceux qui vont leur fournir un milieu de vie sécuritaire (survie).

La compréhension du fonctionnement cérébral fournit également une explication intéressante quant aux conditions essentielles à mettre en place en salle de classe par l'enseignant afin de favoriser un meilleur apprentissage chez l'élève (Bissonnette et Richard, 1998).

Selon MacLean (1949 *In* Bissonnette et Richard, 1998), le cerveau humain comprend trois structures distinctes mais complémentaires : le cerveau reptilien, le cerveau limbique et le cortex. Les *stimulus* sensoriels accèdent d'abord à une région très primitive du cerveau, celle du cerveau reptilien, qui est responsable des comportements instinctifs, assurant la survie de l'individu (Laborit, 1974 *In* Morin, 1996). Cette région traite les *stimulus* sensoriels selon un registre sécurité-insécurité. Ensuite, ces derniers atteignent le deuxième niveau, le cerveau limbique qui comprend l'hypothalamus. Ce système joue un rôle important dans l'établissement de la mémoire à long terme, permettant à l'individu de répéter les expériences qui ont été agréables et d'éviter celles qui ont été désagréables (Laborit, 1974 *In* Morin, 1996). Le cerveau limbique traite donc les *stimulus* sensoriels selon un registre plaisir-déplaisir. Enfin, les *stimulus* parviennent au cortex qui agit comme un centre de traitement des données. Les informations sont captées, identifiées et organisées à partir d'un registre d'adaptabilité pour arriver à en comprendre le sens.

En transposant ces informations sur le plan pédagogique, cela signifie qu'en situation d'apprentissage, le cerveau reptilien suscitera chez l'élève un besoin de se sentir en sécurité, ce qui l'amènera à comparer ce qu'il a compris et accompli avec les autres (aspect social). Pour sa part, le cerveau limbique doit éprou-

ver ou anticiper un minimum de plaisir dans la tâche à effectuer; l'élève doit se sentir en confiance tant dans ses capacités pour accomplir la tâche que dans sa relation avec les autres (aspect affectif). Enfin, pour comprendre l'information qui lui est fournie (aspect cognitif), le cortex «doit être en mesure de saisir le sens de la tâche à accomplir pour que l'élève parvienne à comprendre et à intégrer la situation d'apprentissage réalisé» (Bissonnette et Richard, 1998, p. 13). Autrement dit, pour que l'apprentissage ait lieu, l'élève qui se sent en confiance et qui éprouve un minimum de plaisir à effectuer une tâche sera davantage en mesure de comprendre et d'intégrer la situation d'apprentissage.

À la suite d'une étude portant sur les résultats de recherches de toutes sortes en éducation, Wang, Haertel et Walberg (1993 *In* Bissonnette et Richard, 1998) concluent que la gestion de la classe qui inclut les techniques de maintien de l'intérêt des élèves, la responsabilisation de l'apprenant, les bonnes transitions et la présence d'esprit de l'enseignant (Wang, Haertel et Walberg, 1994) constitue le premier facteur favorisant l'apprentissage des élèves, les processus métacognitifs arrivant en deuxième. Ces résultats corroborent les données obtenues sur le fonctionnement du cerveau :

Ainsi, l'enseignement consiste d'abord à gérer le contexte d'apprentissage sur le plan socio-relationnel, en vue de sécuriser le cerveau reptilien et d'apporter au système limbique la signifiante dont il a besoin, puis à enseigner explicitement les processus métacognitifs indispensables au cortex pour comprendre et apprendre (Bissonnette et Richard, 1998, p. 13).

En ce sens, le rôle de l'enseignant et la relation qui se développe entre lui et ses élèves constituent des aspects primordiaux à considérer pour favoriser l'apprentissage des élèves, bien plus que la motivation, le milieu familial ou le potentiel intellectuel de l'élève qui figurent souvent parmi les premiers facteurs invoqués pour expliquer les difficultés que rencontrent les élèves (Bissonnette et Richard, 1998).

4. Méthodologie de la recherche

Les résultats proviennent d'une étude qui porte sur la culture organisationnelle et le cheminement des élèves au secondaire. Cette recherche a été réalisée de 1993 à 1996 auprès d'élèves de quatre écoles secondaires de la

première à la cinquième année du secondaire du secteur régulier de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Durant une période de classe, les élèves, choisis avec l'accord de la direction, de l'enseignant et des élèves identifiés, ont rempli individuellement un questionnaire écrit (version française du questionnaire de Steinhoff et Owens, 1989) leur demandant d'utiliser une métaphore, un mot pour décrire ce que représentait, pour eux, l'enseignant type de leur école, tout en spécifiant ce qui les incitait à répondre de cette façon. De même, les répondants ont ensuite écrit leur perception de l'enseignant idéal. Au total, 436 élèves ont répondu à ce questionnaire.

5. Analyse et discussion des résultats

Le tableau 1 rend compte de la fréquence et du pourcentage des élèves rencontrés par classe d'enseignement en fonction de leur opinion à l'égard de l'enseignant type de leur école. Ainsi, en pensant à l'enseignant type de leur école, c'est-à-dire à celui qui est le plus représentatif de l'ensemble des enseignants de leur école, il est intéressant de constater qu'au total, la moitié (49,8%) des élèves consultés décrivent de façon positive l'enseignant type de leur école. Une opinion défavorable est présente chez 34,6% d'entre eux alors que 16,5% des élèves utilisent des énoncés nuancés pour exprimer leur avis. Les énoncés nuancés comportent à la fois une qualité et un défaut, une opinion favorable et une opinion défavorable, représentant ainsi les enseignants qu'ils apprécient dans l'école et ceux qu'ils aiment moins. On retrouve, par exemple, «Les enseignants sont assez vieux jeu, mais heureusement, il y a des exceptions» (3^e secondaire). «Ils sont gentils, mais il y en a qui crient et qui nous comparent» (1^{re} secondaire).

De façon plus détaillée, en fonction de la classe d'enseignement, les résultats indiquent que les élèves de première secondaire ont donné une description majoritairement positive (54%) de l'enseignant type. En deuxième secondaire, les élèves s'expriment de façon plus partagée: 40% sont positifs et 44%, négatifs. Ceux de troisième secondaire formulent majoritairement (52%) des énoncés défavorables à l'endroit de l'enseignant type de leur école. Par ailleurs, la majorité des élèves de quatrième (59%) et de cinquième secondaire (55%) tiennent des propos favorables. Ainsi, selon ces résultats, il ressort que la perception des élèves qui s'avère plutôt positive en première secondaire devient plutôt négative en deuxième et troisième secondaires mais redevient nettement plus favorable à mesure que les élèves vieillissent (4^e et 5^e secondaires).

Est-ce dû à une plus grande maturité des élèves vers la fin du secondaire? Glasser (1997) propose une autre explication :

[...] le nombre de ceux qui ne leur font pas confiance [aux enseignants] augmente jusqu'au milieu du secondaire, où cela atteint un niveau élevé; au milieu secondaire, cependant, le nombre chute. À ce moment-là, ce n'est pas qu'ils vous fassent davantage confiance, quoique plusieurs le fassent maintenant, mais conscients qu'ils vont obtenir leur diplôme, ils trouvent l'école beaucoup moins menaçante (p. 22).

Tableau 1 – Fréquence et pourcentage des élèves répartis par classe d'enseignement en fonction de leur opinion à l'égard de l'enseignant type de leur école (N = 436)

Année d'enseignement	Opinion positive		Opinion nuancée		Opinion négative	
1 ^{re} secondaire 72 élèves	39/72	(54 %)	17/72	(24 %)	16/72	(22 %)
2 ^e secondaire 106 élèves	42/106	(40 %)	17/106	(16 %)	47/106	(44 %)
3 ^e secondaire 60 élèves	22/60	(37 %)	7/60	(12 %)	31/60	(52 %)
4 ^e secondaire 108 élèves	64/108	(59 %)	19/108	(18 %)	25/108	(23 %)
5 ^e secondaire 90 élèves	50/90	(55 %)	8/90	(9 %)	32/90	(36 %)
Total	217/436	(49,8 %)	68/436	(15,6 %)	151/436	(34,6 %)

Pour l'objet de cet article, seuls sont retenus les énoncés uniquement négatifs et les énoncés qui décrivent l'enseignant idéal. Ces énoncés permettront d'identifier ce que les élèves apprécient le moins chez leurs enseignants et ce qu'ils souhaitent retrouver chez ces derniers.

4.1 Portrait négatif de l'enseignant type

Les tableaux 2 et 3 présentent, selon la classe d'enseignement, la fréquence et le pourcentage des qualificatifs négatifs attribués par les élèves à l'enseignant type. Les divers qualificatifs ont été répartis en fonction des qualités

personnelles de l'enseignant (tableau 2) et en fonction de ses compétences (tableau 3). Il est à noter qu'un énoncé formulé par un élève peut contenir plus d'un qualificatif. Par exemple, l'enseignant type est «trop sévère et il explique mal». Alors que ce double énoncé compte pour un énoncé négatif au tableau 1, deux qualificatifs, «trop sévère» et «explique mal», sont compilés séparément (l'un au tableau 2, l'autre au tableau 3). En ce sens, la fréquence des caractéristiques ne correspond pas nécessairement au nombre d'élèves présenté au tableau 1.

Tableau 2 – Fréquence et pourcentage des traits négatifs concernant les qualités personnelles attribués par les élèves à l'enseignant type de leur école selon la classe d'enseignement (N = 436)

Nombre total de répondants	1 ^{re} sec.	2 ^e sec.	3 ^e sec.	4 ^e sec.	5 ^e sec.
436 élèves	72 élèves	106 élèves	60 élèves	108 élèves	90 élèves
Âgé 49/436 (11,2%)		10	12	7	20
Sévère 35/436 (8%)	3	16	7	5	4
«Chialeux» 19/436 (4,4%)	7	10			2
Peu attentif aux élèves 12/436 (2,8%)		5	1	5	1
Ennuyant 11/436 (2,5%)	1	3	1		6
Pas le sens de l'humour 7/436 (1,6%)		5	1		1
Peu motivé 6/436 (1,4%)				1	5
Total 139/436 (31,9%)					

Parmi les différents qualificatifs négatifs identifiés par les élèves, l'âge avancé des enseignants occupe le premier rang (11,2%) :

Ils sont vieux, ils sont encore sur les vieux principes. (3^e secondaire)

Il est dépassé parce qu'il est trop vieux; il croit encore que les élèves sont les mêmes qu'il y a 20 ans. Ils sont pour la plupart endormants. (4^e secondaire)

Fatigué parce qu'il est dépassé par les jeunes, n'a plus de motivation et de patience. (5^e secondaire)

Ces propos confirment le clivage qui existe entre les générations dans les établissements scolaires. Toutefois, le départ à la retraite massif, volontaire et prématuré d'enseignants âgés fait partie des changements profonds qui ont bousculé le système scolaire québécois ces dernières années. En effet, 9 000 nouveaux enseignants dont 5 000 jeunes ont fait leur arrivée lors de la rentrée scolaire en septembre 1997 (Ouimet, 1997). Dans certaines écoles, ce changement aura peut-être pour effet de modifier le portrait de l'enseignant type.

Tableau 3 – Fréquence et pourcentage des traits négatifs concernant les compétences attribués par les élèves à l'enseignant type de leur école selon la classe d'enseignement (N = 436)

Nombre total de répondants	1 ^{re} sec.	2 ^e sec.	3 ^e sec.	4 ^e sec.	5 ^e sec.
436 élèves	72 élèves	106 élèves	60 élèves	108 élèves	90 élèves
N°explique pas bien 11/436 (2,5%)	1	1	6	1	2

Selon Paquette (1996), les tensions qui surviennent entre les générations renforcent l'autoritarisme des adultes sur les jeunes, amenant ces derniers à considérer trop sévères leurs enseignants. Dans cette étude, la sévérité des enseignants constitue la deuxième caractéristique négative (8%) attribuée aux enseignants des quatre écoles :

Très sévères, ils se fient toujours aux règlements. (2^e secondaire)

Trop sévères, la plupart quand ils prennent quelqu'un à mâcher de la gomme, ils le jettent dehors seulement pour cela. (4^e secondaire)

Très sévère, on ne peut pas parler sinon on va en classe retrait. (1^{re} secondaire)
Sévère, il impose ses règles; on n'a pas beaucoup de liberté d'expression. (5^e secondaire)

Dans la même veine, des élèves (4,4%) trouvent aussi que l'enseignant type est «chialeux»:

Chialeux, à la moindre chose, ils chialent. (1^{re} secondaire)

Il veut qu'on ait 100% partout et nous crie toujours après. (1^{re} secondaire)

Plutôt chialeux, jamais contents, quant ils ont un pépin, ils se défoulent sur nous autres, les élèves. (2^e secondaire)

Les profs ne sont jamais contents de ce qu'on fait. (2^e secondaire)

Désagréables, ils nous chicanent pour rien; ça dépend de leur humeur, ils ont l'air bête. (2^e secondaire)

Les tensions qui se développent entre les générations provoquent chez les jeunes comme chez les adultes une vision négative des uns à l'égard des autres (Paquette, 1996). Peut-on, à l'aide de ces propos, expliquer le fait que quelques élèves considèrent leurs enseignants peu attentifs à leurs besoins (2,8%), ennuyants (2,5%), manquant d'humour (1,6%) et peu motivés (1,4%)? Leur discours indique ceci:

Ils ne sont préoccupés que par leur matière, ils ne se préoccupent pas vraiment de nos sentiments et du fait qu'on a dix autres matières, beaucoup de devoirs, des hauts et des bas. Ils fonctionnent et enseignent mais le reste... (5^e secondaire)

Les profs se préoccupent trop d'eux-mêmes; c'est le je, me, moi; ils doivent plus nous écouter, se lier avec nous. (5^e secondaire)

Ils sont ennuyants à écouter parce qu'ils restent toujours sur le même ton. (1^{re} secondaire) Il est monotone parce qu'il est sérieux et calme. (5^e secondaire)

Plat parce qu'il ne fait qu'enseigner sa matière et c'est tout. (5^e secondaire)

Un hypnotiseur, il est endormant. (2^e secondaire); L'enseignant de l'école manque de dynamisme et d'humour. (3^e secondaire)

Une personne vieille qui devrait quitter l'enseignement, la plupart sont démodés et n'ont pas le sens de l'humour. (2^e secondaire)

Il est trop âgé et moins motivé à enseigner parce qu'il est fatigué d'enseigner. (4^e secondaire)

Vieux, robot, ça fait longtemps qu'il enseigne la même matière, c'est de la routine. (5^e secondaire)

Par ailleurs, un élève de cinquième secondaire qui se montre sensible aux conditions dans lesquelles s'exerce la profession enseignante relève que certains sont démotivés, parce qu'«ils ont eu plusieurs programmes scolaires à enseigner, [et qu'] ils n'ont pas le temps d'en finir un que l'autre arrive par la poste».

Maintenant, en ce qui a trait aux compétences (tableau 3), certains élèves (2,3%) mentionnent que l'enseignant type n'explique que difficilement la matière: «Les professeurs de l'école n'expliquent pas bien, on dirait que certains expliquent pour se débarrasser.» (5^e secondaire); «Assez achalant, il nous explique juste une fois.» (1^{re} secondaire)

En un mot, huit caractéristiques ont contribué à dresser un portrait négatif de l'enseignant type dans les quatre écoles visitées. Il est toutefois intéressant de constater qu'elles n'ont été mentionnées que par une minorité d'élèves, soit 34,4% (150/436).

4.2 Le portrait de l'enseignant idéal

Le portrait de l'enseignant idéal rend compte à la fois des qualités personnelles (tableau 4) et des compétences (tableau 5) que les élèves souhaitent retrouver chez leurs enseignants.

Vraisemblablement, ce qui apparaît le plus important aux yeux de plusieurs des élèves rencontrés, c'est d'abord d'étudier dans un climat propice à l'apprentissage (tableau 4). Ainsi, près du quart des élèves (23,4%) souhaitent apprendre dans la joie et dans la bonne humeur; en ce sens, ils apprécient un enseignant qui met en place une telle atmosphère:

Il a le sens de l'humour, pour rendre ses cours plus agréables. (2^e secondaire)

C'est un clown: il détend l'atmosphère et j'apprends mieux ainsi. (4^e secondaire)

Un enseignant qui ferait quelques «jokes» de temps en temps, ça sortirait de la routine. (4^e secondaire)

Drôle qui aime faire des blagues, le cours passe plus vite. (4^e secondaire)

Il aime enseigner, il est souriant. (3^e secondaire)

Un enseignant qui peut rire quand c'est le temps, mais tout en gardant la discipline. (2^e secondaire)

Dynamique et drôle, s'il est tout ça, le cours va passer plus vite parce qu'on s'amuse tout en apprenant. (5^e secondaire)

Toujours de bonne humeur, intéressé par ses élèves, parce que ça rend le cours intéressant; ça donne aux élèves la force de persévérer. (5^e secondaire)

Tableau 4 – Fréquence et pourcentage des traits concernant les qualités personnelles attribués par les élèves à l’enseignant idéal de leur école selon la classe d’enseignement (N = 436)

Nombre total de répondants	1 ^{re} sec.	2 ^e sec.	3 ^e sec.	4 ^e sec.	5 ^e sec.
436 élèves	72 élèves	106 élèves	60 élèves	108 élèves	90 élèves
Sens de l’humour bonne humeur 102/436 (23,4%)	18	38	14	21	11
À l’écoute 53/436 (12,2%)	9	14	5	19	6
Compréhensif 51/436 (11,7%)	4	18	7	15	7
Jeune 33/436 (7,6%)	2	8	6	5	12
Gentil 29/436 (6,7%)	9	10	4	3	3
Ami 17/436 (3,9%)		2		10	5
Motivateur 9/436 (2,1%)			1	1	7
Respectueux 8/436 (1,8%)	1	1	3	3	
Motivé 6/436 (1,4%)				3	3
Dynamique 5/436 (1,1%)				2	3
Total 304/436 (69,7%)					

Par ailleurs, les écrits rapportent que les adolescents ont besoin de se confier, d'être compris par des adultes « matures » et signifiants, qu'ils ont aussi besoin d'évoluer dans un milieu sécuritaire et de développer des relations de confiance avec leur entourage. Les résultats de cette étude vont dans le même sens. Ainsi, 12,2% des élèves rencontrés désirent échanger avec des enseignants qui sont capables d'une bonne écoute :

Un enseignant qui parle beaucoup avec nous et qui rit aussi, parce qu'on a besoin de parler. (1^{re} secondaire)

Un enseignant qui nous écoute, qui nous parle, qui nous aide, parce que ça nous aide à vouloir plus réussir. (2^e secondaire)

Gentil, qui explique, qui nous parle, on pourrait mieux se connaître. (3^e secondaire)

Un enseignant qui écoute quand on veut parler, ça nous soulagerait. (1^{re} secondaire)

Un prof qui écoute les élèves et les apprécie à leur juste valeur parce que ça permettrait un meilleur milieu de travail. (2^e secondaire)

Aussi, l'enseignant idéal est perçu comme un être compréhensif par 11,7% des jeunes :

Compréhensif, l'enseignant doit aider ses élèves quand ils ont de la difficulté. (4^e secondaire)

Une personne compréhensive, quand quelqu'un nous comprend, on croit en lui et on est capable de se confier. (5^e secondaire)

Compréhensif et patient, ce n'est pas tout le monde qui a la même capacité d'apprendre. (2^e secondaire)

Compréhensif, on a besoin d'être compris et encouragé et les professeurs sont bien placés pour le faire. (4^e secondaire)

La documentation scientifique soutient également que, en quête de leur identité, les adolescents recherchent la compagnie d'adultes auxquels ils peuvent s'identifier et qui sont en mesure de comprendre les manières qu'ils ont choisies pour se démarquer du monde adulte. Dans cette étude, certains élèves (7,6%) considèrent que les jeunes enseignants sont plus aptes à jouer ce rôle :

Jeune, parce que ça nous ressemble. (5^e secondaire)

Jeune, impliqué, « cool », décontracté, il est important de se sentir à l'aise avec les enseignants et surtout de ne pas se sentir inférieur à eux. (5^e secondaire)

Jeune, parce qu'il comprendrait nos problèmes et les manières de se coiffer, de s'habiller. (2^e secondaire)

Un jeune de notre génération, il nous comprend, enseigne d'une manière plus moderne et est presque un ami. (5^e secondaire)

En complément, le besoin d'être aimé et d'entretenir des relations agréables et respectueuses avec les enseignants ressort de façon plus distincte chez certains élèves. Ainsi, la gentillesse est une qualité personnelle qui s'avère importante pour 6,7% des élèves :

Gentil, il faut que les élèves aient une bonne relation avec l'enseignant. (2^e secondaire)

Un enseignant gentil parce que ça nous motive. (2^e secondaire)

Des élèves (3,9%) souhaitent clairement que les enseignants soient leurs amis :

Un ami, parce qu'un ami sait te respecter, t'écouter et sait t'apprécier. On peut parler de tout avec nous. (4^e secondaire)

Un ami parce qu'il s'attache à nous et nous parle. (2^e secondaire)

Un ami, parce qu'on peut se confier à lui, il nous aide et nous supporte. (5^e secondaire)

Un ami, il nous écouterait, rirait avec nous, pratiquerait des sports avec nous, nous aiderait. (5^e secondaire)

D'autres (1,8%) expriment plus directement leur besoin d'être respectés par les enseignants :

Respectueux, parce que j'aimerais un prof qui nous respecte et qui n'essaie pas tout le temps de nous bafouer. (2^e secondaire)

Un prof qui nous respecte et qui nous apprécie : ça nous encourage à persévérer. (3^e secondaire)

Pour favoriser leur apprentissage et leur donner le goût de continuer, certains élèves apprécient également des enseignants qui les motivent (2%), qui sont eux-mêmes motivés (1,4%) et dynamiques (1,1%) :

Un motivateur, c'est une personne qui n'est pas endormante et qui nous pousse à continuer. (4^e secondaire)

Un enseignant qui a à cœur son métier parce qu'il nous motive et les cours sont plus intéressants. (5^e secondaire)

Motivé par son travail parce qu'un bon enseignant se doit de contrôler son cours avec tact et le rendre intéressant. Le contraire se produit lorsque l'enseignant n'est pas intéressé par son cours. (5^e secondaire)

Motivé parce qu'il nous motive à aimer la matière que lui aime enseigner. (5^e secondaire)

Un enseignant qui aime enseigner sa matière, parce que quelqu'un qui aime sa matière la livre bien. (4^e secondaire)

Un professeur à qui je peux parler ouvertement et qui est dynamique parce que je crois que c'est de cette manière que j'apprends le mieux. (4^e secondaire).

Bref, les résultats qui apparaissent au tableau 4 témoignent de l'importance que les élèves accordent à la création de relations interpersonnelles agréables avec leurs enseignants; ces relations sont fondées sur la confiance et la compréhension. L'école fournit en ce sens un lieu propice à la satisfaction de tels besoins chez les jeunes et les enseignants figurent parmi les personnes importantes pour eux à ce sujet.

En plus d'exprimer clairement leur besoin d'établir des relations étroites et intéressantes avec leurs enseignants pour créer un bon climat d'apprentissage, les élèves rencontrés formulent également des souhaits quant à certaines compétences (tableau 5) particulières qu'ils veulent voir chez leurs enseignants.

Pour eux, dans un premier temps, l'enseignant idéal est celui qui explique bien sa matière, qui aide les élèves et qui répond à leurs questions. Ainsi, plusieurs élèves (11 %) se sont montrés particulièrement sensibles à la capacité des enseignants d'expliquer clairement leur matière tout en respectant leur rythme d'apprentissage :

Un enseignant qui prend le temps d'expliquer, qui fait des exercices au tableau et qui ne donne pas trop de devoirs, c'est important pour réussir notre année. (4^e secondaire)

Un enseignant qui nous explique quand on n'a pas compris sans dire que nous avons juste à écouter (sans chialer) parce qu'il y a des profs partout qui nous renvoient nous asseoir. (1^{re} secondaire)

Un enseignant qui nous explique bien sa matière, la plupart des profs explique leur matière une fois et si tu ne comprends pas, c'est ton problème. (3^e secondaire)

Un professeur qui sait bien expliquer parce qu'il est essentiel de tout comprendre. (4^e secondaire)

Tableau 5 – Fréquence et pourcentage des traits concernant les compétences attribués par les élèves à l'enseignant idéal de leur école selon la classe d'enseignement (N = 436)

Nombre total de répondants	1 ^{re} sec.	2 ^e sec.	3 ^e sec.	4 ^e sec.	5 ^e sec.
436 élèves	72 élèves	106 élèves	60 élèves	108 élèves	90 élèves
Explique bien 48/436 (11%)	15	4	13	11	5
Aide 23/436 (5,3%)	4	6		7	6
Répond à nos questions 13/436 (3%)	1		4	4	4
Compétent 7/436 (1,6%)		2		2	3
Sait sa matière 6/436 (1,4%)		1		2	3
Utilise des approches pédagogiques variées 5/436 (1,1%)			3	1	1
Total 111/436 (25,5%)					

Dans le même sens, l'enseignant qui aide ses élèves est aussi bien apprécié par quelques-uns (5,3 %) :

Un enseignant qui n'arrête pas de nous aider, parce que ça remonterait les notes des élèves. (2^e secondaire)

Un ange, parce qu'il nous aide à réussir et il est toujours près de nous. (5^e secondaire)

Un professeur qui nous aide dans ce qu'on entreprend parce qu'il est important de bien savoir la matière. (4^e secondaire)

Pour compléter cette relation d'aide sur le plan scolaire, certains élèves (3 %) précisent leur désir d'avoir un enseignant qui répond à leurs questions :

Une source d'eau dans le désert, comme l'eau nous empêche de nous dessécher quand on a soif, il répondrait à nos questions quand on en a besoin. (5^e secondaire)

C'est un prof qui accepte facilement de sortir du contenu de son cours afin de répondre plus en profondeur aux questions des étudiants. (5^e secondaire)

Un enseignant qui m'écoute et qui répond à mes questions, parce que je veux apprendre. (1^{re} secondaire)

Un frère ou une mère parce qu'il va t'aider, t'encourager, répondre à tes questions pendant toutes tes études. (5^e secondaire)

Certains élèves (1,6 %) font directement allusion au savoir-faire des enseignants :

Compétent, attentif, le climat d'enseignement étant meilleur ainsi. (5^e secondaire)

Sympathique mais surtout compétent parce qu'il est important que les profs sachent enseigner correctement et aient une bonne méthode. (5^e secondaire).

D'autres précisent leur besoin d'avoir des enseignants qui maîtrisent leur matière (1,4%) et qui sont capables de varier leurs approches pédagogiques (1,1 %) :

Un prof qui connaît sa matière parce qu'un prof qui ne connaît pas sa matière est tout le temps mêlé. (4^e secondaire)

Intéressant, connaît sa matière, drôle, sait changer de méthodes d'enseignement quand les élèves sont fatigués parce qu'il faut changer de temps en temps pour être intéressant. (4^e secondaire)

Quelqu'un qui montre sa matière avec diversité parce que la routine est «dull» et on apprend moins bien dans la routine (problème de plusieurs profs). (4^e secondaire)

Somme toute, les résultats présentés au tableau 5 reflètent les compétences des enseignants qui pourraient aider les élèves à satisfaire leurs besoins d'apprendre et d'explorer leur potentiel professionnel.

Conclusion

Ce texte a permis de considérer les attentes qu'entretiennent des jeunes du secondaire à l'égard de leurs enseignants. Au cœur même de leur adolescence, les élèves de cette étude ont formulé des souhaits qui correspondent sans contredit aux préoccupations, aux forces et aux dynamismes qui caractérisent cette période.

À la recherche de leur identité et démontrant un désir profond d'apprendre et de vivre des expériences multiples, les élèves ont indiqué clairement leurs besoins de fréquenter, dans leur quotidien, un milieu scolaire riche en ce qui a trait aux relations interpersonnelles particulièrement entre eux et leurs enseignants, et aux compétences de leurs enseignants. Les jeunes veulent apprendre, oui, mais dans un climat accueillant, empreint de bonne humeur, dans lequel ils peuvent en toute confiance se développer. À ce sujet, les recherches effectuées par MacLean (1949 *In* Bissonnette et Richard, 1998) et Laborit (1974 *In* Morin, 1996) sont révélatrices. Pour favoriser l'apprentissage des élèves, il est important d'établir un climat de confiance et de faire en sorte que l'élève ressente un minimum de plaisir à effectuer la tâche demandée.

Ces résultats corroborent également la théorie du contrôle de Glasser (1997). Pour être motivés à apprendre et avoir le goût de persévérer, les élèves apprécient pouvoir étudier dans un climat de confiance (survie), développer des relations positives avec leurs enseignants (amour), apprendre tout en s'amusant (plaisir), recevoir toutes les explications nécessaires pour bien réussir (autonomie) et être respectés dans ce qu'ils sont (pouvoir).

L'âge des enseignants a maintes fois été évoqué, parfois directement, parfois en lien avec d'autres qualificatifs (manque d'humour, manque de motivation) que les élèves attribuaient à l'enseignant type. D'après ces résultats, certains élèves trouvent plus facile de s'identifier à de jeunes enseignants qu'à des enseignants plus âgés; ils se sentent plus à l'aise pour échanger avec eux à propos de leurs problèmes et se sentent mieux compris. Avec le départ massif

d'enseignants à la retraite, il sera intéressant de recueillir la perception qu'entretennent les élèves vis-à-vis le nouveau personnel rajeuni.

Les élèves ont aussi précisé les compétences qui apparaissent les plus importantes à leurs yeux. Ils souhaitent des enseignants qui expliquent bien, qui respectent leur rythme, qui les aident et qui répondent à leurs questions, qui connaissent bien leur matière et qui utilisent des approches pédagogiques variées.

Même si cette étude a été réalisée auprès d'un nombre restreint d'élèves du secondaire et ce, dans une seule région du Québec, les résultats laissent entrevoir des pistes intéressantes à considérer dans le cadre de la présente réforme scolaire. Ainsi, il est clair que les changements introduits devront être accompagnés d'une importante prise de conscience des personnels scolaires concernant l'établissement des relations interpersonnelles, notamment celles qui prévalent entre les élèves et les enseignants. Ces derniers devront également s'assurer d'une mise à jour continue de leurs compétences. Tout cela, en tenant compte des caractéristiques de leurs élèves et en mettant tout en œuvre pour leur présenter l'image d'un adulte authentique, signifiant et compétent, à la hauteur de leurs attentes.

Références

- BISSONNETTE, S. et RICHARD, M. (1998).
Vers un changement de nature pédagogique : l'enseignement par médiation. *Vie pédagogique*, 106, 12-14.
- CLAES, M. (1995).
Le développement à l'adolescence : fiction, faits et principaux enjeux. *Revue québécoise de psychologie*, 16(3), 63-86.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994).
Pour des apprentissages pertinents au secondaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998).
L'école, une communauté éducative. Québec : Gouvernement du Québec.
- GLASSER, W. (1997).
Enseigner à l'école qualité. Montréal : Les Éditions Logiques.
- GOUPIL, G. et LUSIGNAN, G. (1998).
Enseignants, activités d'apprentissage et programmes d'études : points de vue d'élèves du secondaire. *Vie pédagogique*, 106, 23-26.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997).

Loi sur l'Instruction publique. Québec: Ministère de l'Éducation.

INCHAUSPÉ, P., BEAULIEU, M., BERGER, J.P., LALONDE, C., DEROME, J.R., LEVY, C. et VACHON, P. (1997).

Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Québec : Gouvernement du Québec.

LAMARCHE, C. (1994).

Gérer l'éternel triangle. Élèves, professeurs, école. Laval : Beauchemin.

MORIN, E. M. (1996).

Psychologies au travail. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

OUMET, M. (1997).

La rentrée scolaire s'annonce agitée. *La Presse*, 303, A1-A2.

PAQUETTE, C. (1996).

Les grandes tendances sociales qui marqueront l'école au cours de la prochaine décennie. *Vie pédagogique*, 100, 6-10.

STEINHOFF, C. R. et OWENS, R. G. (1989).

The organizational culture assessment inventory : A metaphorical analysis in educational settings. *Journal of Educational Administration*, 27(3), 17-23.

TURCOTTE-DELISLE, M. (1994).

De quels enseignants les élèves du secondaire ont-ils besoin? *Vie pédagogique*, 90, 36-40.

WANG, M., HAERTEL, G. et WALBERG, H. (1994).

Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre? *Vie pédagogique*, 90, 45-49.

Abstract – This article analyses high school students' expectations regarding their teachers. Part one presents a review of the literature that deals with profiles of high school students and teachers and briefly presents some theories that offer an understanding of students' expectations of their teachers. Part two deals with the methodology used for the research: a questionnaire survey which had 436 high school student respondents. Part three presents and analyses the results of the survey and identifies negative and positive traits in the personal qualities and competencies that students ascribe to their teachers.

Resumen – Este artículo analiza las expectativas de los alumnos de secundaria con respecto a sus profesores. La primera parte presenta una reseña histórica del perfil del alumno y del profesor de secundaria, y expone brevemente algunas teorías que permiten comprender mejor las expectativas de los alumnos con respecto a sus profesores. La segunda parte se refiere a la metodología de la investigación; se trata de una encuesta llevada a cabo por cuestionario al cual respondieron 436 alumnos de secundaria. La tercera parte consagrada a la presentación y al análisis de los resultados obtenidos permite de extraer las características negativas y positivas concernientes a las cualidades personales y las competencias que los alumnos atribuyen a sus profesores.

Zusammenfassung – Dieser Artikel analysiert die Schülererwartungen im Sekundarschulbereich in Bezug auf ihre Lehrer. Im ersten Teil werden Arbeiten rezensiert, die sich mit dem Schüler- und Lehrerprofil im Sekundarbereich befassen; außerdem werden kurz einige Theorien skizziert, die zum besseren Verständnis der Schülererwartungen gegenüber den Lehrern notwendig sind. Der zweite Teil widmet sich den methodologischen Aspekten der Untersuchung: Es handelt sich um eine Umfrage mittels Fragebögen, auf die 436 Schüler von Sekundarschulen geantwortet haben. Der dritte Teil führt die Resultate vor, deren Analyse es erlaubt, positive und negative Züge zu identifizieren in Bezug auf die persönlichen Qualitäten und beruflichen Kompetenzen, welche die Schüler ihren Lehrern zuschreiben.