

[Page de garde]



HEC MONTRÉAL

Dynamiques d'exclusion à l'université et pratiques pédagogiques émancipatrices

par

Étienne Fugère-Smith

Anne Mesny

HEC Montréal

Directrice de recherche

Sciences de la gestion

(Spécialisation Gestion de l'innovation sociale)

Mémoire présenté en vue de l'obtention  
du grade de maîtrise ès sciences en gestion  
(M. Sc.)

Mai 2024

© Étienne Fugère-Smith, 2024

## Résumé

L'université se veut inclusive, visant à permettre à chacun de devenir un « sujet » du monde. Pourtant, certaines personnes qui s'y engagent finissent par s'en désaffilier, alors même qu'elles bénéficient de conditions propices à la réussite, ce qui les place dans la catégorie des « privilégiés ». Dans cette recherche, nous posons les deux questions suivantes : (1) Quelles sont les dynamiques d'exclusion à l'université vécues par des étudiant.e.s « apparemment » privilégié.e.s ? et (2) Quelles pratiques et méthodes pédagogiques favorisent l'inclusion émancipatrice des étudiant.e.s à l'université ? Pour adresser ces questions, nous nous sommes appuyés sur la conception de l'éducation de Gert Biesta, qui distingue notamment trois finalités éducatives : la qualification, la socialisation et la subjectivation. Pour tenter de répondre à la première question, nous avons mené des entrevues semi-dirigées avec 17 étudiant.e.s qui, tout en se percevant comme « privilégiés », considéraient qu'ils avaient été « exclus » de l'université. Nos résultats montrent qu'en fait d'exclusion, il s'agit plutôt d'une autoexclusion qui prend la forme d'une désaffiliation de l'université, en raison notamment d'un grand déficit de subjectivation. Pour répondre à la seconde question, nous nous sommes intéressés à un cours hors-norme donné à la maîtrise à HEC Montréal, lequel explore une alternative à l'enseignement traditionnel universitaire sous la forme d'une enquête de terrain autogérée. En plus de notre propre expérience de ce cours dont nous rendons compte de façon autoethnographique, nous avons mené des entretiens en profondeur avec quatre étudiant.e.s qui ont suivi le cours à l'été 2022, ainsi qu'avec l'enseignant et son accompagnateur.

Ces approches peuvent être qualifiées d'« émancipatrices » dans la mesure où elles encouragent l'autodétermination au sein d'un collectif, permettant aux participants d'apprendre à naviguer la tension entre la subjectivation et la socialisation, tout en atténuant la dynamique asymétrique entre l'enseignant et l'apprenant présente dans les méthodes plus « traditionnelles ». En mettant en évidence l'impact de la subjectivation sur le sentiment de désaffiliation des étudiants « privilégiés », nous exposons ensuite comment les pratiques et méthodes pédagogiques de ce cours alternatif ont été vécues et perçues par certains participants. Cette recherche met également de l'avant la notion de « risque » dans un cours qui favorise une structure plus libre et une mise en

relation avec le monde, tant sur l'exclusion, sur l'émancipation et la souffrance qui peut en ressortir.

**Mots clés :** Exclusion, privilège, désaffiliation, subjectivation, émancipation, pédagogie

## Abstract

The university aims to be inclusive, striving to enable everyone to become a "subject" of the world. Yet, some individuals who engage in it eventually disaffiliate, even though they benefit from conducive conditions for success, placing them in the category of "privileged." In this research, we pose the following two questions: (1) What are the exclusion dynamics experienced by "apparently" privileged students at the university? and (2) What practices and pedagogical methods promote emancipatory inclusion of students at the university? To address these questions, we drew on Gert Biesta's conception of education, which notably distinguishes three educational purposes: qualification, socialization, and subjectification. To attempt to answer the first question, we conducted semi-structured interviews with 17 students who, while perceiving themselves as "privileged," felt they had been "excluded" from the university. Our results show that instead of exclusion, it is rather a self-exclusion taking the form of disaffiliation from the university, notably due to a significant deficit in subjectification. To address the second question, we focused on an unconventional course offered in the master's program at HEC Montréal, which explores an alternative to traditional university teaching in the form of a self-managed field investigation. In addition to our own experience of this course, which we report autoethnographically, we conducted in-depth interviews with four students who took the course in the summer of 2022, as well as with the teacher and his assistant.

These approaches can be termed "emancipatory" insofar as they encourage self-determination within a collective, enabling participants to learn to navigate the tension between subjectification and socialization while mitigating the asymmetrical dynamic between teacher and learner present in more "traditional" methods. By highlighting the impact of subjectification on the sense of disaffiliation among "privileged" students, we then illustrate how the practices and pedagogical methods of this alternative course were experienced and perceived by some participants. This research also emphasizes the notion of "risk" in a course that favors a more open structure and connection with the world, addressing exclusion, emancipation, and the suffering that may ensue.

**Keywords:** Exclusion, privilege, disaffiliation, subjectivation, emancipation, pedagogy



# Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract.....	v
Liste des tableaux et des figures .....	xiii
Remerciements.....	xv
Introduction.....	1
<b>Chapitre 1 – Revue de littérature.....</b>	<b>5</b>
1.1 Réussite éducative (au Québec) .....	5
1.1.1 Contexte historique .....	5
1.1.2 Réussite scolaire et réussite éducative .....	6
1.2 Diversité, inclusion, exclusion et privilège.....	8
1.2.1 Diversité et inclusion.....	8
1.2.2 Le privilège .....	9
1.2.3 L'exclusion sociale.....	10
1.2.4 L'exclusion comme désaffiliation.....	12
1.2.5 L'exclusion scolaire et universitaire .....	13
1.2.6 Le sentiment d'appartenance à l'université.....	14
1.3 Pédagogie, réussite éducative et inclusion .....	16
1.3.1 Forme universitaire et pédagogie traditionnelle.....	16
1.3.2 Pédagogie centrée sur l'apprenant .....	19
1.3.3 Pédagogie inclusive et universelle .....	21
1.4 Pédagogies critiques : au-delà de l'inclusion, l'émancipation.....	21
1.4.1 L'éducation pour démonter les systèmes d'oppression .....	22
1.4.2 L'éducation pour sortir du néolibéralisme .....	23



## **Chapitre 2 - Cadre Conceptuel.....26**

2.1 Une théorie de l'éducation en opposition au « nouveau langage de l'apprentissage ».....	26
2.2 Les finalités éducatives : qualification, socialisation, subjectivation .....	28
2.2.1 La qualification .....	28
2.2.2 La socialisation.....	29
2.2.3 La subjectivation .....	29
2.3 Une éducation centrée sur le monde .....	34
2.3.1 Une pédagogie de l'interruption.....	36
2.3.2 La résistance.....	37
2.3.3 L'unicité .....	39
2.3.4 La participation .....	40
2.4 Enseigner.....	42
2.4.1 Le rôle de l'enseignant .....	42
2.4.2 La virtuosité .....	44
2.4.3 L'émancipation .....	45
2.4.4 Le risque.....	49

## **Chapitre 3 - Méthodologie .....53**

3.1 - Phase 1 – Les dynamiques d'exclusion à l'université d'étudiants apparemment « privilégiés »53	
3.1.1 Le recrutement des participants .....	54
3.1.2 Description et profil des participants .....	55
3.1.3 La collecte de données : les entrevues individuelles semi-dirigées .....	56
3.1.4 L'analyse des données .....	58
3.1.5 Limites des choix méthodologiques.....	59
3.1.6 Enjeux éthiques .....	59

3.2 - Phase 2 – L'étude d'un cours universitaire hors-normes et des pratiques pédagogiques associées .....	60
3.2.1 Les participants : étudiants, enseignant et accompagnateur.....	60
3.2.2 Croiser les expériences : récit auto-ethnographique et entrevues semi-dirigées.....	61
3.2.3 L'analyse des données .....	64
3.2.4 Limites et enjeux éthiques.....	64
<b>Chapitre 4 - Présentation et analyse des résultats de la Phase 1.....</b>	<b>66</b>
4.1 Vue d'ensemble des participants.....	66
4.2. Le rapport au privilège .....	70
4.3 Exclusion, auto-exclusion, désaffiliation? .....	74
4.4 L'exclusion comme conséquence d'attentes déçues en matière de qualification, socialisation ou subjectivation .....	78
4.4.1 Les promesses non tenues de la qualification.....	78
4.4.2 Une socialisation manquée.....	82
4.4.3 Un déficit de subjectivation .....	86
4.5 L'importance de la subjectivation et ses rapports étroits avec la socialisation.....	92
4.5.1 Ulli .....	93
4.5.2 Morgane .....	94
4.6 L'importance des enseignants et de la pédagogie.....	96
<b>Chapitre 5 – Présentation et analyse des résultats de la Phase 2.....</b>	<b>101</b>
5.1 Le cours.....	102
5.1.1 Objectifs pédagogiques, étapes, modalités d'évaluation et coûts .....	102
5.1.2 Recrutement des participants .....	104
5.1.3 Rencontres pré-enquête de terrain (étape 1).....	105
5.1.4 L'enquête terrain à Charlevoix (13 au 23 juin 2022) (étape 2).....	107
5.1.5 Le travail post enquête et la restitution (étape 3).....	110

5.2 Un cours en décalage avec la « forme universitaire ».....	111
5.2.1 L'espace et le temps.....	112
5.2.2 Les règles et les rapports sociaux.....	113
5.2.3 Le rapport au savoir.....	115
5.2.4 L'autogestion et le travail invisible.....	116
5.2.5 « Redescendre » / tempérer l'intensité.....	121
5.2.6 Un engagement au-delà des « crédits » et des notes.....	123
5.3 L'expérience des étudiant.e.s : les différentes facettes de la « résistance » et de « l'unicité »...	123
5.3.1 L'expérience de Martine.....	124
5.3.2 Mon expérience du CB.....	129
5.4 L'expérience de l'enseignant : entre virtuosité et risque.....	132
5.4.1 Quitter le rôle de « maître explicateur ».....	132
5.4.2 La « virtuosité » au jour le jour.....	136
5.4.3 Le « risque » de la dimension humaine.....	137
5.4.4 L'importance de la « confiance ».....	140
5.5 Pédagogie de l'interruption et émancipation.....	140
5.5.1 Le CB comme mobilisant une pédagogie de l'interruption.....	140
5.5.2 Le potentiel émancipateur du CB.....	142
<b>Chapitre 6 - Discussion.....</b>	<b>146</b>
6.1 Le levier pédagogique et les facteurs « non-pédagogiques ».....	147
6.2 L'émancipation pédagogique : risque et souffrance.....	147
6.3 Les conditions humaines et institutionnelles d'existence d'un cours comme le CB 2022.....	148
6.4 Une approche humaine de l'enseignant comme point de départ de la subjectivation.....	150
6.5 Les mots et leur importance.....	151
6.6 Les limites de la démarche.....	152
Conclusion.....	153

Bibliographie.....	155
Annexe 1 - Guide d'entrevue – Phase 1.....	163
Annexe 2 - Guide d'entrevue – Phase 2 – Étudiant.e.s et accompagnateur.....	164
Annexe 3 - Guide d'entrevue – Phase 2 – Enseignant.....	165
Annexe 4 - Réponse des étudiants du CB à l'article paru dans <i>Le Charlevoisien</i> .....	166



# Liste des tableaux et des figures

## Liste des tableaux

Tableau 1 - Nombre d'étudiants au Québec de 1950 à 1971. Source : (Leclerc, 1989). .....	6
Tableau 2 - Profils des participants à la phase 1 .....	56
Tableau 3 - Profil des participants étudiants à la phase 2 .....	61
Tableau 4 - Présentation synoptique des participants .....	69
Tableau 5 - États des études des participants .....	70
Tableau 6 - Dimensions du « privilège » selon les participants.....	72
Tableau 7 - Activités et évènements de l'enquête terrain .....	109

## Liste des figures

Figure 1 - Modèle de désaffiliation sociale de R. Castel (1991; 1992).....	13
Figure 2 - Schéma de la théorie de l'éducation selon Gert Biesta .....	27
Figure 3 - Diagramme de Venn des finalités éducatives.....	33
Figure 4 - Finalités éducatives à l'origine de la désaffiliation des participants .....	92



## Remerciements

Ce mémoire est pour moi une manière de reconnaître la responsabilité que je ressens vis-à-vis de mes avantages acquis. Mes privilèges qui m'ont supporté dans l'écriture de ce mémoire ont aussi orienté ses questions de recherche. Très loin de répondre au mythe du « *self-made man* », ce que je suis, je le dois à des personnes fortes et aimantes qui m'ont nourri, soutenu et inspiré. Le privilège, tout comme ce support de l'ombre, est souvent invisible. C'est pourquoi je tiens à dédier ce mémoire à ces personnes exceptionnelles.

À Anne, qui a su donner une direction à tous mes questionnements et idées initialement décousues, et qui n'a jamais douté de mes capacités, même lorsque moi, j'ai douté. Merci de m'avoir encouragé à imprégner ce projet de ma couleur personnelle. Nos longues discussions qui dépassaient toujours l'heure prévue vont me manquer. Je n'aurais pas pu rêver d'une meilleure mentore. Pour tout cela, merci sincèrement.

À Yves-Marie, de m'avoir montré qu'une relation professeur et étudiant peut prendre différentes formes, matérialisant cette symétrie pédagogique que je doutais possible.

À Adrien, pour ta bonté et ton audace qui m'inspirent à agir différemment.

À Xavier G, mon plus vieil ami qui m'a tendu la main à chaque étape de ma vie.

À Marin, pour m'avoir montré que la folie est une force à exploiter.

À Louis, pour avoir été un modèle de rigueur, de stoïcisme et de partage.

À Xavier P, pour ton oreille, ta sagesse et ta sensibilité.

À Olivier, pour m'avoir toujours fait sentir unique et protégé.

À Elsa, pour ta présence précieuse qui m'a permis de garder le cap.

À Harold et Michèle, pour votre confiance et l'amour parental dont j'ai toujours débordé.

Finalement, à tous les humains fascinants qui ont accepté de participer à cette recherche et à la confiance que vous m'avez accordée en me partageant vos riches récits de vie, et vos émotions sincères.



## Introduction

Mon intérêt pour l'éducation, en particulier l'éducation universitaire, naît d'un malaise profond dans la manière dont elle est vécue, tant par moi-même que par mes proches. Des individus « allumés », capables de discussions approfondies, de créativité, d'ouverture d'esprit et de sens critique, mais qui estiment que l'éducation universitaire ne leur convient pas. Une constatation intrigante, d'autant plus que ces personnes, tout comme moi, ont grandi dans des conditions « théoriques » de réussite, semblent loin d'appartenir à des minorités discriminées, et semblent plutôt faire partie des « privilégiés ». Alors, comment se fait-il qu'elles ne se sentent pas à leur place à l'école et à l'université?

Dans notre société libérale, l'éducation supérieure est souvent présentée comme un choix, bien que tous ne le détiennent pas. Certains choisissent délibérément de ne pas poursuivre d'études universitaires, une décision qui n'est pas sans conséquences, dans un monde où les diplômes deviennent des indicateurs cruciaux de la valeur sociale d'un individu. Souvent, renoncer à des études universitaires équivaut à renoncer à des opportunités professionnelles et de socialisation importantes. Les personnes de mon entourage ayant fait ce choix ne l'ont pas fait par conviction, mais plutôt par dépit. Certaines de ces personnes ont plutôt choisi de persister dans leurs études universitaires et de se rendre jusqu'à la diplomation, alors même qu'elles y étaient malheureuses et à bout de souffle. L'abandon ou l'échec ne sont pas les seuls indicateurs valides de l'expérience d'exclusion pouvant être vécue par des étudiants à l'université; ceux et celles qui persistent tout en se sentant exclus sont aussi à considérer.

Mon propre parcours scolaire a toujours été marqué par une affection pour l'idée de l'école comme moteur de développement personnel. L'institution scolaire faisait partie intégrante de mon quotidien, et ma facilité à répondre aux exigences m'apportait la satisfaction d'un sentiment de progression. Cependant, dès le secondaire, j'ai commencé à ressentir que j'avais cessé d'exister au sein de l'école. Ma présence en classe ne semblait utile que pour prononcer le traditionnel « présent » lorsque le professeur énonçait mon nom. À mon collègue privé, cette dynamique s'est exacerbée, on m'apprenait à écouter, retranscrire et obéir. À l'époque, cela ne semblait pas

problématique, car d'autres éléments de ma vie me préoccupaient davantage. Cette passivité m'a toutefois accompagné jusqu'à la fin de mon baccalauréat.

Mon entrée à la maîtrise a été marquée par la chance d'être entouré d'une petite cohorte d'une vingtaine d'étudiants. Avec eux, j'ai découvert que nous partageons des valeurs communes et un intérêt profond pour la justice sociale et certaines critiques de notre société. Cette expérience a été déterminante pour me redéfinir face à notre monde, en prenant conscience de l'insoutenabilité de nos modes de vie. Cela s'est réalisé en grande partie à l'occasion d'un cours sur la décroissance donné par le professeur Yves-Marie Abraham. Ce cours m'a amené à revisiter mon parcours scolaire, suscitant une interrogation fondamentale sur le rôle de l'éducation dans la conscientisation du monde et sur l'urgence écologique. Il m'est apparu évident que les institutions scolaires ne nous préparent pas à adopter une posture critique envers l'ordre social. Cela soulève des questions cruciales : à quoi et à qui sert réellement l'éducation ? Est-il possible d'établir un lien entre le sentiment d'exclusion à l'université vécu par certains de mes proches et la socialisation à la société néolibérale? Cette socialisation empêche-t-elle la remise en question de nos modes de vies?

Afin de répondre à ces questions, ce mémoire a été l'occasion de mieux comprendre les personnes qui, tout en bénéficiant de conditions a priori propices à la réussite scolaire, ont éprouvé un fort inconfort à l'université, au point de s'en exclure ou d'y demeurer sans aucun sentiment d'épanouissement. En particulier, mon questionnement s'est resserré au niveau des pratiques et des méthodes pédagogiques qui peuvent faire une différence sur ce sentiment d'exclusion ressenti par des étudiants « apparemment » privilégiés. Alors que la littérature sur l'exclusion à l'université se centre sur les personnes marginalisées susceptibles d'être discriminées et les minorités, peu de recherches ont abordé l'exclusion de personnes non marginalisées et qui n'appartiennent pas à des minorités. La question de départ de ma recherche est donc la suivante : Quelles sont les dynamiques d'exclusion à l'université vécues par des étudiants « apparemment » privilégiés ?

À la différence des nombreuses recherches portant sur le privilège, celle-ci ne cherche pas à le déconstruire. Ce que nous tentons de démontrer, c'est que bien qu'un individu puisse se sentir privilégié au niveau de ses conditions de réussite à l'université, il peut également s'y sentir exclu. Ainsi, alors que les politiques sur les « écoles inclusives » s'adressent (à juste titre) à des

populations marginalisées qui sont victimes de facteurs limitant leur possibilité de s'épanouir à l'université, nous nous intéressons à la façon dont des personnes « privilégiées » peuvent aussi sentir que l'université ne répond pas à sa promesse d'inclusivité.

Quand est venu le temps de réfléchir à l'élaboration de ce mémoire, j'avais en tête que je voulais que ce mémoire soit « utile ». Au-delà de la compréhension de ces dynamiques d'exclusion, mon intérêt s'est donc porté sur les manières de les combattre ou, pour le dire autrement, les pratiques susceptibles de favoriser une plus grande inclusion, en particulier les pratiques et les méthodes pédagogiques. Cependant, ma conception de « l'inclusion » a une connotation particulière qui la distingue du discours actuel sur la « pédagogie inclusive ». Dans une perspective de pédagogie critique, l'inclusion n'est souvent que l'intégration visant à rendre les étudiants dociles à recevoir les savoirs de l'ordre dominant. Dans la perspective développée dans ce mémoire, l'inclusion « émancipatrice » signifie que l'éducation universitaire promeut la capacité des étudiants à pouvoir éventuellement s'émanciper de l'ordre dominant et à le mettre en question. La seconde question à laquelle ce mémoire tente de répondre est donc la suivante : Quelles pratiques et méthodes pédagogiques favorisent l'inclusion émancipatrice des étudiant.e.s à l'université ?

Pour répondre à ces deux questions, le mémoire est structuré comme suit. D'abord, nous présentons une revue de littérature qui aborde l'état de la situation éducative au Québec et les différents mouvements pédagogiques qui visent à répondre à des besoins d'inclusion. Ensuite, nous présentons notre cadre conceptuel qui s'appuie sur la pensée de Gert Biesta et ce qu'il considère comme étant les trois finalités de l'éducation (qualification, socialisation et subjectivation). Le chapitre suivant présente la démarche méthodologique en deux temps qui a été utilisée pour répondre à nos deux questions de départ. La présentation et l'analyse des résultats sont scindées en deux chapitres. Afin de répondre à la question « Quelles sont les dynamiques d'exclusion à l'université vécues par des étudiants apparemment privilégiés? », nous avons recueilli les récits d'étudiants qui se sont sentis exclus à l'université tout en se considérant « privilégiés ». Le chapitre 4 présente les résultats de cette première collecte de données. Le chapitre suivant présente les résultats relatifs à la seconde phase de la recherche au sujet des pratiques et méthodes pédagogiques qui favorisent l'inclusion émancipatrice des étudiant.e.s à l'université. Nous nous sommes intéressés à un cours « hors norme » appelé « Campus buissonnier », faisant partie de la maîtrise en gestion de l'innovation sociale à HEC Montréal, axé

sur la réflexion de la décroissance à travers une enquête terrain. Ayant moi-même participé à ce cours, j'ai pu expérimenter directement l'impact de cette pédagogie, non seulement sur moi-même, mais également sur mes pairs. J'ai émis l'hypothèse que ce cours, avec sa forme pédagogique qui diverge grandement des méthodes traditionnelles universitaires, pourrait constituer un terrain intéressant pour explorer ma seconde question de recherche. Finalement, le chapitre 6 présente une discussion de ces résultats, ainsi que les implications et les principales pistes de réflexion soulevées par cette recherche.

## Chapitre 1 – Revue de littérature

Pour tenter de répondre à la première question concernant les dynamiques d'exclusion vécues par des étudiants « apparemment » privilégiés à l'université, nous débuterons par définir la réussite éducative, en rendant compte du contexte historique de l'éducation au Québec. Ensuite, nous examinerons comment les notions de diversité, d'inclusion, d'exclusion et de privilège sont abordées dans la littérature. En ce qui concerne la deuxième question de recherche portant sur les pratiques et méthodes pédagogiques favorisant une inclusion émancipatrice des étudiant.e.s à l'université, nous explorerons la dimension éducative de l'exclusion en examinant les critiques portées à l'éducation « traditionnelle », ainsi que certains mouvements pédagogiques qui ont émergé pour y répondre.

### 1.1 Réussite éducative (au Québec)

#### *1.1.1 Contexte historique*

L'éducation au Québec dans ses débuts en 1635 était exclusivement prise en charge par les autorités religieuses catholiques. Ceci va être le cas jusqu'à la « grande noirceur », marquée par les 19 années au pouvoir du premier ministre Maurice Duplessis, qui se terminent en 1959. Le Parti Libéral de Jean-Lesage est alors porté au pouvoir en proposant un éventail de réformes sociales, économiques et politiques majeures, notamment une part importante de promesses sur l'éducation qui devient la grande entreprise des années 60. L'éducation devient alors une priorité au Québec (Leclerc, 1989). Avant les années 60, sous le règne de Maurice Duplessis, 50 % des enfants quittaient l'école avant l'âge de 15 ans, alors la plus basse fréquentation scolaire au Canada, avec 93 % des écoliers qui ne parvenaient pas à l'université (Lessard, 2021).

En 1961, symbole marquant de la Révolution tranquille, le rapport Parent analyse l'état du système d'éducation québécois de la maternelle jusqu'à l'université et propose de le repenser autour de trois objectifs : (1) donner à chacun la possibilité de s'instruire; (2) rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts et (3) préparer l'individu à la vie en société. Pour que l'État puisse se mobiliser autour de ces objectifs, le ministère de

l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation sont créés en 1964. La commission Parent mène également à la création des Cégeps, qui sera bénéfique pour les universités puisqu'elle suscite un nouvel intérêt envers la poursuite d'études supérieures.

La réforme de l'éducation québécoise et la croissance démographique importante mènent à une augmentation significative de la fréquentation scolaire dans les années 60, y compris à l'université :

	Nombre d'étudiants			% d'augmentation entre 1950 et 1971
	1950	1961	1971	
Écoles primaires et secondaires	640 000	1 158 000	1 375 000	114,8%
Cégeps (autrefois collèges classiques)	12 480	22 987	117 663	842,8%
<b>Universités</b>	21 284	43 156	76 774	<b>260,7%</b>

*Tableau 1 - Nombre d'étudiants au Québec de 1950 à 1971. Source : (Leclerc, 1989).*

Plus de 30 ans plus tard, « Les États généraux sur l'éducation au Québec » (1995-1996), sous le gouvernement de Jacques Parizeau, proposent une analyse du nouvel état de la situation éducative au Québec. Le rapport montre que la réforme scolaire amorcée dans les années 60 pour favoriser l'égalité des chances a eu des effets bénéfiques, notamment en matière de scolarisation de masse et de rattrapage éducatif du Québec, mais que cet élan semble s'être essoufflé. Alors que l'accessibilité dans une perspective d'égalité des chances était un point central de la commission Parent, ce nouveau rapport vise à passer de « l'accès au succès » (Cordeau, 2020). Il s'agit non seulement de garantir le droit à l'éducation pour tous, mais aussi de porter une attention particulière à la « réussite ».

### ***1.1.2 Réussite scolaire et réussite éducative***

La réussite scolaire est liée à la notion de performance mesurée par les notes :

*« La notion de réussite scolaire est associée à la conformité aux normes scolaires, lesquelles mettent en exergue les notes, les résultats aux examens, le passage en classe supérieure et l'obtention des diplômes. » (Demba & Laferrière, 2016)*

La réussite scolaire porte les valeurs de productivité, d'efficacité et de compétition. Elle est souvent mesurée en fonction de critères quantitatifs et mesure la capacité de l'apprenant à répondre aux attentes et exigences du système éducatif.

Cette conception de la réussite scolaire peut s'avérer limitative pour bien comprendre les parcours des étudiants et les effets de l'école et de l'université. C'est pourquoi la notion de « réussite éducative » apparaît plus appropriée, qui invite à une interprétation plus globale, mais plus difficilement mesurable du développement visé par l'École :

*« La réussite éducative comprend le développement du plein potentiel du jeune qui n'exclut pas la réussite scolaire. Autrement dit, elle englobe l'intégration de savoirs académiques, l'acquisition d'attitudes et de valeurs utiles au fonctionnement en société, le développement des compétences nécessaires à l'insertion professionnelle et la réussite d'objectifs personnels (autonomie, bien-être, mobilité sociale, etc.). » (Demba & Laferrière, 2016)*

La définition de Potvin (2004) sur la réussite éducative renvoie également au développement global des apprenants au niveau physique, intellectuel, affectif, social, moral (spirituel) afin de viser le bien-être, l'accomplissement de soi, ou le bonheur. Elle est appréhendée en fonction de critères qualitatifs tels que l'engagement de l'élève dans son parcours, la motivation, la confiance en soi, l'estime de soi, les compétences sociales et la capacité à résoudre des problèmes de manière autonome.

Au niveau de l'éducation supérieure, la « réussite », comme définie aujourd'hui par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) dans le Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026, met l'emphase sur la réussite scolaire, mais englobe aussi plus largement l'idée de réussite éducative :

*« [...] l'acquisition et l'intégration par l'étudiant ou l'étudiante de connaissances et de compétences en lien avec une formation de haut niveau s'inscrivant dans son projet personnel et contribuant tout à la fois à son développement sur les plans professionnel, artistique, scientifique, culturel, civique et personnel. » (Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026)*

Le passage d'une conception étroite de la réussite scolaire à une vision plus globale de la réussite éducative revient à interroger les objectifs mêmes de l'éducation, et à inclure explicitement dans les finalités éducatives celles en lien avec la socialisation et avec la préparation au rôle de citoyen prêt à prendre sa place dans l'ordre social.

Le CSE conçoit la réussite comme un processus en quatre étapes : (1) l'accès aux études supérieures, (2) le cheminement des étudiantes et des étudiants (la persévérance) ; (3) l'obtention du diplôme et (4) l'insertion socioprofessionnelle (l'accès à l'emploi et la construction de l'appartenance sociale et de l'identité sociale).

## **1.2 Diversité, inclusion, exclusion et privilège**

### ***1.2.1 Diversité et inclusion***

La transition d'une logique d'accessibilité à une logique de réussite passe par les notions de diversité et d'inclusion. Les réformes qui étaient centrées sur l'accessibilité universelle ne faisaient que très peu d'efforts explicites pour tenir compte de la diversité des étudiants au sein d'un même groupe en offrant un enseignement généralement identique à tous les élèves (Prud'homme et al., 2012). Depuis une vingtaine d'années, au Québec et ailleurs, les réformes mettent en avant l'idée que la reconnaissance de la diversité est essentielle pour améliorer la réussite éducative. Prud'homme et ses collaborateurs (2012) proposent une conception de la diversité selon trois axes : éthique, épistémologique et idéologique. Sur le plan éthique, la diversité implique de percevoir les caractéristiques humaines ou les choix exprimés par l'apprenant comme des manifestations de l'unicité de chaque individu. Cette posture repose sur la reconnaissance que tous les participants aux activités éducatives sont porteurs de sens, ce qui implique une responsabilité de tenter de comprendre les sens qui sont exprimés par chacun. La posture épistémologique met l'accent sur l'importance du contexte dans lequel la diversité se manifeste, cherchant à souligner son caractère changeant et contextuel (Prud'homme et al., 2012). La diversité est vue comme résultant de l'interaction entre l'élève et un environnement physique et humain spécifique. La perspective est socioconstructiviste, soulignant l'importance des interactions sociales et de l'environnement humain et culturel dans la compréhension des caractéristiques et des préférences des apprenants. Finalement, sur le plan idéologique, la diversité



renvoie à un projet éducatif visant la réussite, la justice sociale et l'équité, nécessitant une culture favorisant les échanges et l'interdépendance afin d'assurer la légitimité de son expression (Prud'homme et al., 2012). La diversité permet de considérer l'hétérogénéité comme un élément constitutif et constructif de l'équilibre d'une communauté.

Des stratégies de différenciation pédagogique structurelle ont été mises en place pour faire face au problème de l'échec scolaire chez les élèves pour qui l'école est un défi. Cela a conduit à la création de divers services spécialisés tels que l'orientation scolaire, la psychologie, l'orthopédagogie, la psychoéducation, les classes à effectifs réduits, etc. Cependant, des chercheurs dénoncent que ces services ne parviennent que rarement à aider les élèves en difficulté à surmonter leurs problèmes et à réussir à l'école (Doudin et Lafortune, 2006; Ramel et Lonchamp, 2009).

### ***1.2.2 Le privilège***

Le privilège peut être défini comme « *les avantages automatiques non mérités accordés aux membres perçus des groupes dominants en fonction de leur identité sociale* » (Case, 2013). Peggy McIntosh (1988) illustre le privilège comme un « *sac à dos invisible et sans poids rempli de privilèges spéciaux, de garanties, d'outils, de cartes, de guides, de codes, de passeports, de visas, de vêtements, de boussoles, d'équipements d'urgence et de chèques en blanc* ».

Diane J. Goodman (2011) propose l'utilisation d'un continuum pour aborder le privilège, car les individus vivent des degrés variables d'avantages ou de désavantages, et ce au sein de la même catégorie d'oppression. Elle suggère notamment l'exemple que deux personnes peuvent s'identifier comme Afro-Américains, mais en fonction de la couleur de leur peau, leur traitement et leurs opportunités peuvent être différents (Goodman, 2011). Dans son travail d'analyse, les personnes de classe moyenne sont considérées comme « privilégiées », mais elles pourraient être placées plus près de la ligne centrale, car elles ont relativement moins de privilèges de classe que quelqu'un de la classe supérieure, qui serait à un extrême du continuum.

Le concept d'intersectionnalité tel qu'introduit par bell hooks (1984) et Kimberlé Crenshaw (1989) renvoie à l'idée que diverses identités sociales se combinent pour positionner chaque

individu à un emplacement social particulier, influencé par des appartenances de groupe telles que le genre, la classe sociale, la sexualité, la race, l'ethnicité, la capacité, la religion, la nationalité et l'identité de genre. Cependant, bien que souvent considérées comme des aspects distincts des expériences individuelles, ces identités privilégiées et marginalisées interagissent simultanément de manière complexe, souvent négligée dans la recherche et en salle de classe (Case, 2013).

Une étude sur le développement d'un sentiment d'appartenance comparant l'expérience d'étudiants privilégiés à celle de personnes issues de groupes minoritaires (Vaccaro & Newman, 2016) définit les étudiants privilégiés comme étant les personnes issues de groupes sociaux historiquement dominants qui ont « accès au pouvoir, aux ressources et aux opportunités » et qui bénéficient des « libertés psychologiques » associées au fait « d'être dans la norme » (Goodman, 2011). Plus précisément, les étudiants privilégiés dans cette étude étaient ceux qui s'identifiaient comme : blancs, chrétiens, issus de la classe moyenne/supérieure, hétérosexuels ou sans handicaps. Les étudiants étaient classés dans la catégorie « privilégiée » s'ils ne s'identifiaient pas comme membres d'au moins un groupe minoritaire en termes d'identité sociale. La conscience du privilège est un enjeu extrêmement complexe: « *asking students to talk about privilege is like asking fish to talk about the water they are swimming in* » (Goodman, 2011).

### ***1.2.3 L'exclusion sociale***

L'exclusion est un concept vaste qui recouvre de nombreuses situations et réalités. Elle peut se manifester non seulement par une insuffisance de ressources matérielles, mais aussi par une incapacité à participer activement à la société sur les plans social, économique, politique et culturel. Définir l'exclusion est un sujet à débat. À ce sujet, le chercheur Lionel-Henri Groulx écrit :

*« Malgré l'intérêt pour la notion d'exclusion, il n'existe pas de consensus, ni sur sa définition, ni sur la diversité des situations qu'elle recouvre, ni sur son ampleur ou ses causes. » (Groulx, 2011)*

Ce terme d'exclusion suggère une division de la société en deux catégories : ceux qui sont en-dedans (« inclus ») et ceux qui sont en-dehors (« exclus ») (Lechaume, 2014). Pourtant, dans les faits, il n'y a personne qui soit complètement en dehors de la société, sans aucun lien ou

attachement à celle-ci (Gagnon, 2009). Une autre désignation de cette dualité de mondes peut être formulée par un état identifié de malheureux et un autre de désirable (Didier, 1996). Ainsi, une conception de l'exclusion qui divise le monde en deux états nécessite un locuteur, autrement dit, une personne en mesure de juger s'il s'agit d'une situation d'exclusion ou non. Cela fait appel à un jugement de valeur, qui nécessairement relève du système de valeur du locuteur. Selon Didier (1996), il est primordial de définir le juge de l'exclusion pour connaître le monde duquel il parle, puisque cela aura nécessairement un impact sur son système de valeur.

Les auteurs ne se sont pas toujours entendus à savoir si l'exclusion doit être considérée comme un état (statut) ou comme un processus. Selon Da Cunha (2007), « *Il existe actuellement un consensus sur la nécessité de considérer l'exclusion comme état, mais également comme processus dynamique, évolutif et multidimensionnel.* ». Shirley Roy (2008) conçoit l'exclusion comme un processus non-linéaire qui peut prendre toutes sortes de formes selon la trajectoire et le contexte de vie d'une personne, rejetant ainsi la conception de l'exclusion sous forme de « statut ».

*« L'exclusion sociale n'est [...] pas l'état d'une personne, mais un processus dynamique marqué par des étapes (non linéaires), des allers-retours, des singularités venant du contexte et de l'histoire de vie, mais qui, globalement, vont dans le sens d'un éloignement de la centralité, des pôles d'insertion, d'intégration, d'inclusion » (Roy, 2008).*

Ainsi, selon Roy : « [...] on ne serait pas inclus ou exclus, pour toutes les dimensions de nos vies, on le serait partiellement, temporairement, en raison de conditions objectives ou subjectives, de choix ou non, de périodes plus ou moins longues de la vie » (Roy, 2008).

La chercheuse Hilary Silver (2007) aborde l'exclusion sous l'angle d'un continuum. D'un côté, le pôle d'intégration (ou d'inclusion), et de l'autre, celui de l'exclusion ou de la désaffiliation. Le pôle d'intégration est marqué par l'autonomie, l'indépendance, la maîtrise de sa vie, la responsabilité et la citoyenneté (Chopart & Roy, 1995).

Bien qu'il n'y ait pas de définition universellement acceptée de l'exclusion, il est largement entendu que c'est un phénomène complexe multidimensionnel qui affecte de nombreux aspects de la vie des individus (Lechaume, 2014). Malgré les nombreuses critiques adressées à la notion d'exclusion, on constate qu'elle demeure largement utilisée pour analyser les risques et les

fractures sociales contemporaines. À ce sujet, Castel appelle à la vigilance concernant une utilisation abusive du terme :

*« Ne pas crier au loup à tout propos en nommant exclusion n'importe quel dysfonctionnement social, mais distinguer soigneusement les processus d'exclusion de l'ensemble des composantes qui constitue aujourd'hui la question sociale dans sa globalité. » (Castel, 2002).*

D'autres auteurs conseillent d'être prudents dans l'utilisation du terme « exclusion » et suggèrent d'opter pour d'autres termes ou expressions jugés plus appropriés : désaffiliation, rupture du lien social, disqualification sociale, mise à distance, désintégration, marginalité, défavorisation, désinsertion, entre autres (Lauchaume, 2014).

#### ***1.2.4. L'exclusion comme désaffiliation***

Robert Castel introduit au début des années 90 le concept de désaffiliation sociale, surtout pour aborder des enjeux de pauvreté. La désaffiliation représente un univers où l'individu est profondément fragilisé, perdant ses repères et se rapprochant de la rupture, conduisant à l'exclusion et à la marginalisation. Dans cette situation délicate, l'individu se retrouve en marge du réseau de relations qui forme la cohésion d'une société, avec un risque accru d'isolement total (Castel, 1991). Ainsi, Castel conçoit l'exclusion comme l'état de l'individu qui a atteint la zone de « désaffiliation ». Pour Castel, cette désaffiliation est l'aboutissement d'un double décrochage : soit par rapport à son milieu professionnel ainsi que par rapport à l'insertion relationnelle (Castel, 1994). Lorsque la personne maintient seulement l'un ou l'autre de ces rapports, elle se trouve dans la zone de « vulnérabilité » qui renvoie à une forme de précarité. Une personne « incluse » se retrouverait dans la zone « d'intégration ». Le déplacement dynamique d'une zone à l'autre implique une forme de processus dans la conception de l'exclusion comme désaffiliation :

*« Dans la plupart des cas, l'exclu est en fait un désaffilié dont la trajectoire est faite d'une série de décrochages par rapport à un état d'équilibre antérieur, plus ou moins stables. » (Castel, 2002).*

La Figure 1 représente la conception de la désaffiliation selon Castel :

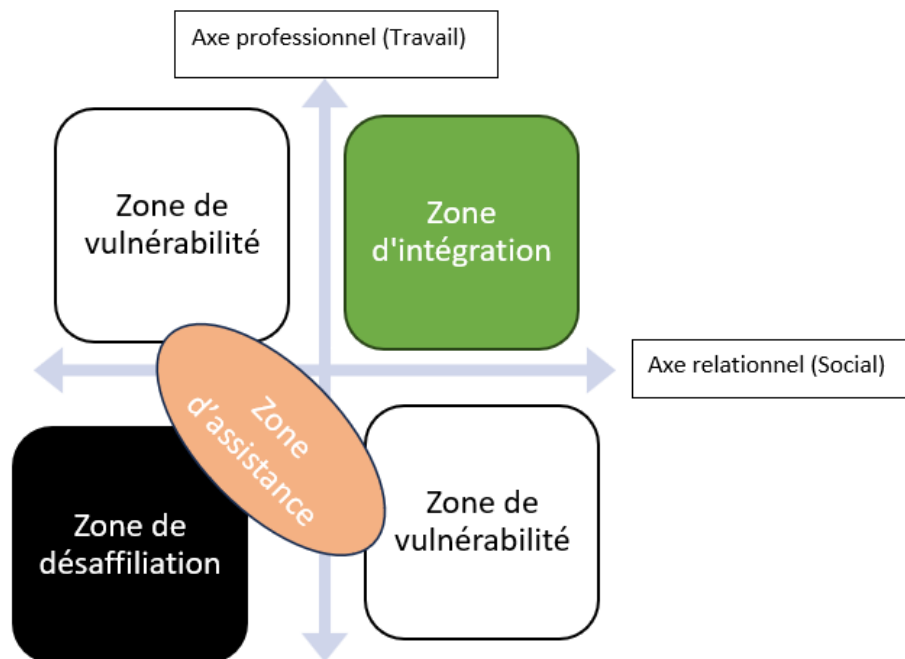


Figure 1 - Modèle de désaffiliation sociale de R. Castel (1991; 1992)

Pour Castel, le personnage type de la zone de désaffiliation est celui du « vagabond » (Castel, 1994). Celui-ci ne travaille pas, alors qu'il est en mesure de le faire. Il est perçu comme un errant, un étranger sans reconnaissance ni soutien, ce qui entraîne des mesures punitives sévères menant à de l'exclusion. Le traitement réservé au vagabond diffère de celui réservé à l'individu invalide qui ne peut pas travailler pour des raisons physiques, d'âge ou en raison de circonstances familiales particulières. Si cet individu est reconnu, établi et accepté par sa société, il sera généralement pris en charge. Ce type de prise en charge définit une quatrième zone, la zone « d'assistance », qui vient en support aux « indigents ».

### 1.2.5 L'exclusion scolaire et universitaire

La recherche en éducation se concentre sur la notion d'inclusion et tend à mettre en second plan l'exclusion pouvant être vécue au sein d'un même système (Borri-Anadon et al., 2019). Le phénomène de l'exclusion peut être appréhendé sous l'angle de la non-scolarisation de certains

élèves ou encore de la non-participation régulière ou continue à un programme scolaire. L'UNESCO (2006) définit l'exclusion sous un angle plus large, soit comme un :

*« Processus de rupture du lien social, de désaffiliation, au cours duquel l'individu perd peu à peu les liens tissés avec d'autres individus ou des groupes d'individus. L'exclusion se construit par des ruptures successives. Elle est rarement totale »* (UNESCO, 2006, p. 7).

Pour l'UNESCO, il devient impératif de reconnaître et d'agir sur les processus d'exclusion, c'est-à-dire de *« réduire le nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou au sein même de l'éducation »* (UNESCO, 2009, p. 9). Dans cette perspective, l'exclusion découle essentiellement des *« difficultés avec les tâches scolaires traditionnelles »* :

*« Sur un plan à la fois personnel, institutionnel et sociétal, la tendance à exclure tous les élèves qui éprouvent des difficultés avec les tâches scolaires traditionnelles contribue inévitablement à l'effritement de toute communauté d'apprentissage, exclusions qui vont à l'encontre de la conception même de la société à laquelle nous adhérons. »* (Prud'homme et al., 2012, p. 16).

### ***1.2.6 Le sentiment d'appartenance à l'université***

Pour le chercheur américain Terrell L. Strayhorn (2012), le sentiment d'appartenance renvoie au *« degré auquel un individu se sent respecté, valorisé, accepté et nécessaire par un groupe défini »*. En contexte éducatif, il va jusqu'à affirmer qu'il s'agit d'un *« besoin humain fondamental et motivation essentielle qui guide les comportements des étudiants et facilite la réussite éducative. »* (Strayhorn, 2012). Le sentiment d'appartenance a également été décrit comme un phénomène qui *« exprime la perception de l'individu quant à son sentiment d'inclusion au sein de la communauté collégiale. »* (Hurtado & Carter, 1997). Parmi les facteurs pouvant influencer le sentiment d'appartenance à l'université, un solide système de soutien, des amitiés et une acceptation sociale par les pairs ont été positivement liés à un sentiment d'appartenance (Freeman et al., 2007). Dans un même ordre d'idée, de bonnes relations avec des professeurs et des mentors bienveillants, ainsi qu'un engagement dans des activités hors curriculum peut aussi avoir des effets bénéfiques sur le sentiment d'appartenance (Freeman et al., 2007 ; Strayhorn, 2012).

Les résultats d'études de cas indiquent que le sentiment d'appartenance est une cause directe de l'abandon scolaire (Fine, 1991). Par exemple, une étude ethnographique menée par Schlosser (1992) sur des adolescents à risque de décrochage scolaire issu de milieux culturels divers a constaté que ceux pour qui les enseignants valorisaient le sentiment d'appartenance étaient plus enclins, par rapport à ceux pour qui ce n'était pas le cas, à adopter les valeurs éducatives des enseignants et à rester à l'école.

Certaines études se sont intéressées à la distinction entre « climat » et « contexte » scolaire (Ma, 2003). Le « climat » scolaire désigne l'atmosphère générale qui règne dans une école et peut être influencé par plusieurs facteurs, tels que la qualité des relations entre les élèves et les enseignants, l'ambiance générale de la classe et de l'école, la façon dont les enseignants gèrent la discipline et l'apprentissage. Le « contexte » scolaire quant à lui désigne d'autres des facteurs qui influencent l'école et ses élèves, tel que le niveau de ressources financières de l'école, la qualité de l'infrastructure et du matériel, le niveau de soutien de la communauté et des parents, les politiques et les pratiques de l'école, et les caractéristiques démographiques et socio-économiques des élèves et de leurs familles. Le contexte scolaire peut avoir un impact sur le climat scolaire et sur les résultats des élèves. Bien que ces deux concepts s'influencent mutuellement, une étude sur des étudiants entre 11 et 13 ans démontre que le climat scolaire semble primé sur le contexte quand on s'intéresse à l'augmentation du sentiment d'appartenance (Ma, 2003). En effet, la manière dont est administrée la salle de classe et les méthodes pédagogiques semblent avoir un plus grand impact sur le sentiment d'appartenance que le statut et l'état socio-économique de l'institution scolaire. Ceci suggère l'importance de s'intéresser à ce qui se produit dans la salle de classe (climat).

Dans une étude qui s'intéresse à des étudiants de première année à l'université, on a tenté de mesurer le sentiment d'appartenance à la classe et le sentiment d'appartenance à l'école (Ostrove & Long, 2007). Toutefois, l'étude n'arrive pas à démontrer que l'un prime sur l'autre, mais bien que les deux semblent être interdépendants. L'étude suggère que les caractéristiques de l'enseignant, mesuré par l'ouverture, l'encouragement à la participation et l'organisation du pédagogue, sont fortement corrélées avec le développement d'un sentiment d'appartenance chez l'étudiant. Finalement, ni la moyenne académique (GPA), ni l'identité de genre n'étaient des prédicteurs d'un sentiment d'appartenance.

Une étude qui s'est intéressée au sentiment d'appartenance comparant des étudiants « privilégiés » à des étudiants plutôt issus de groupes minoritaires en termes d'identité sociale » révèle des différences quant à la perception de l'environnement, l'engagement et les relations (Vaccaro & Newman, 2016). Les définitions associées au « sentiment d'appartenance » varient selon la population étudiée. Alors que les deux groupes associaient le sentiment d'appartenance au « confort », la population s'identifiant à des groupes identitaires minoritaires était plus susceptible d'utiliser des termes de « sécurité » ou de « respect ».

### **1.3 Pédagogie, réussite éducative et inclusion**

L'exclusion de l'université, définie dans le sens large de l'UNESCO présenté plus haut comme un « processus de rupture du lien social, de désaffiliation » est associé à une pédagogie inadéquate, qualifiée volontiers de « traditionnelle » (Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry et al., 2008). En opposition à cette pédagogie traditionnelle, une pédagogie nouvelle centrée sur l'apprenant est maintenant largement promue ainsi que, plus récemment, une « pédagogie inclusive ».

#### ***1.3.1 Forme universitaire et pédagogie traditionnelle***

Selon le sociologue de l'éducation Guy Vincent (2012), la forme scolaire – qui rend compte des modes de socialisation qui permettent la transmission des savoirs – a varié au cours de l'histoire. La forme scolaire la plus mobilisée actuellement se caractérise notamment par la séparation spatio-temporelle avec d'autres pratiques sociales, le primat de l'écrit sur l'oral, le silence des élèves, le primat des savoirs sur les savoir-faire, l'apprentissage par cœur et la soumission à des règles impersonnelles imposées par contraintes.

S'inspirant des travaux sur la forme scolaire, certains auteurs ont choisi de s'intéresser à la forme universitaire en tant que forme éducative particulière (Peltier et al., 2022). Sur les quatre dimensions de l'espace, du temps, des règles et rapports sociaux et du rapport au savoir, la forme universitaire se caractérise comme suit :



1. Espace : l'instruction se déroule le plus souvent dans des espaces clos dédiés, tels que des amphithéâtres, des salles de classe, des salles de séminaire, des ateliers pratiques, des laboratoires, etc.
2. Temps : l'obtention d'un diplôme universitaire est soumise à des règlements académiques qui imposent généralement une limite de temps. Le temps consacré à l'apprentissage est structuré dans une période définie avec un découpage temporel établi, comprenant des heures de cours, des semestres et des années académiques.
3. Règles et rapports sociaux : la transmission des savoirs s'organise autour de la parole de l'enseignant ce qui instaure une partie des règles et rapports sociaux dans une relation de type « vertical » (Kerbrat-Orecchioni, 1995) qui agit aussi bien sur l'apprenant que sur le pédagogue, faisant de ce dernier l'incarnation du dispositif disciplinaire (Hetier; 2009). Le rapport de subordination se manifeste souvent de manière évidente dans l'évaluation des acquis, qui se concentre principalement sur la performance des étudiants et sur leur capacité à restituer des connaissances déclaratives (Peltier et al., 2022). Par ailleurs, les pédagogues en contexte universitaire ont aussi un rôle de chercheur qui est généralement prioritaire dans la promotion des carrières des enseignants.
4. Le rapport au savoir : la forme universitaire peut se caractériser par la prédominance accordée aux savoirs scientifiques, par opposition aux savoirs « narratifs » (Lyotard, 1979). Les savoirs scientifiques sont généralement créés par des experts qualifiés, reconnus par leurs pairs. Ceux-ci visent l'objectivité, la validation de preuves et l'argumentation sont essentielles. Les savoirs scientifiques se construisent de manière cumulative et excluent toute implication personnelle du chercheur dans la réalité décrite. En revanche, les savoirs narratifs ne nécessitent pas de telles qualifications, et n'importe qui peut les partager en se positionnant comme un locuteur. Liés aux liens sociaux, ils se concentrent sur les récits et les relations communautaires. Les savoirs narratifs tiennent compte d'autres valeurs tels que la justice, le bonheur, la beauté, etc.

La pédagogie traditionnelle fait essentiellement référence à un enseignement magistral, au point que les deux termes sont souvent utilisés de manière interchangeable (Gauthier & Tardif, 2017). Elle peut aussi porter d'autres noms tels que « l'ancienne éducation » ou « l'éducation conventionnelle » (Alix, 2019). Ces désignations sont nées de la dénonciation par les penseurs de « l'éducation nouvelle » de certaines caractéristiques des méthodes d'enseignement les plus répandues dans le système scolaire (Gauthier et al., 2020).

Les critiques adressées à la pédagogie « traditionnelle » varient selon les auteurs. Certains la qualifient de trop « abstraite », « formelle », « intellectualiste » et « déconnectée du réel » et de ce qui fait sens pour l'apprenant (Leroy, 2022). Elle peut également être associée à des contenus d'apprentissage « ennuyants », « inutiles », « élitistes » tout en imposant une hiérarchie pernicieuse et une discipline aliénante qui brimerait les étudiants et les couperait d'eux-mêmes. Sebastien-Akira Alix nous met cependant en garde contre la tendance à jeter un voile de simplification sur la réalité éducative en plaçant sous la désignation d'éducation « traditionnelle » des méthodes pédagogiques très variées qui ont parfois très peu à avoir entre-elle (Alix, 2019).

Jean Houssaye, professeur en science de l'éducation, propose sept caractéristiques qu'il juge néfastes de la pédagogie traditionnelle (Fabre, 2014) :

1. Centralité de l'enseignant : le pédagogue est au cœur du processus d'apprentissage; c'est sur ses épaules que repose la transmission de la connaissance.
2. Impersonnalité des relations : on néglige la création d'une relation significative entre l'enseignant et l'apprenant. L'enseignant se contente de transmettre des connaissances sans établir de lien de confiance ou d'attachement émotionnel, sans s'intéresser à la réalité des étudiants ou à leurs particularités.
3. Asymétrie stricte : le pédagogue enseigne ses savoirs de manière unilatérale à ses étudiants puisqu'il détient pratiquement le monopole de la parole. Il ne s'agit pas d'un échange qui favorise les bénéfices mutuels entre les deux parties.
4. Transmission d'un savoir coupé de la vie : l'enseignement se déroule en salle de classe ou en amphithéâtre, transmettant des concepts par le langage oral ou écrit, sans lien avec le monde réel. Il néglige l'exploration sensorielle et limite la compréhension du monde au langage.
5. Idéal éducatif très normé : les étudiants suivent un processus pédagogique linéaire, démontrant des apprentissages à des moments précis pour avancer avec un groupe de niveau similaire. Cela classe les étudiants en fonction de leurs réussites aux examens et évalue leur niveau selon des critères standardisés, avec des débuts et des fins prédéfinis pour l'apprentissage.
6. Dispositif bureaucratique : Ce dispositif contrôle le recrutement, l'inspection, les examens et les programmes ; le formalisme entourant le savoir, la soumission et les examens renforce le rôle de l'enseignant.

7. Modèle charismatique : le pouvoir du maître repose sur son engagement extraordinaire, motivé par le sacré, l'héroïsme ou l'exemplarité. Cela s'observe dans sa façon de percevoir ses responsabilités, où le devoir est crucial.

Concernant l'université et les cycles supérieurs plus particulièrement, de nombreux auteurs relèvent que l'enseignement magistral est la méthode pédagogique la plus couramment utilisée dans l'enseignement supérieur (Darling-Hammond, 2006). Plusieurs auteurs critiquent les effets néfastes des approches pédagogiques traditionnelles dans l'enseignement supérieur, notamment au niveau de l'apprentissage et dénoncent que les étudiants sont devenus compétents dans les stratégies d'apprentissage superficielles, telles que la mémorisation de dernière minute (Ramsden, 1991). L'acquisition à court terme d'informations est privilégiée, tandis que la mise en relation ou l'utilisation des connaissances dans leur contexte semble être négligée (Dehler & Welsh, 2014). Les résultats d'une méta-analyse comparant les performances des étudiants dans les cours favorisant l'apprentissage actif et les cours traditionnels indiquent que les étudiants en enseignement magistral étaient 1,5 fois plus enclins à échouer que ceux participant à des cours axés sur l'apprentissage actif (Freeman et al., 2014).

### ***1.3.2 Pédagogie centrée sur l'apprenant***

La pédagogie « nouvelle » désigne des mouvements qui visent à renouveler en profondeur la relation pédagogique à l'école (Leroy, 2022). Dès le début du XXe siècle, les adeptes de la pédagogie nouvelle avaient pour objectif de réduire la distance entre l'école et la vie quotidienne. Ces courants progressifs avaient en tête de ramener à l'école des apprentissages plus « naturels » pour que l'enfant puisse « apprendre à lire, écrire, dessiner quand le besoin s'en fait sentir, tout naturellement, comme il a appris à parler quand il avait quelque chose à demander ou à dire. » (Snyders, 1973). La pédagogie socioconstructiviste fondée sur des tâches authentiques complexes qui génèrent des situations de découverte s'inscrit dans une conception du développement de ces apprentissages « naturels » (Bocquillon et al., 2020).

Plus généralement, c'est la notion de pédagogie centrée sur l'apprentissage ou sur l'apprenant (*student-based teaching*) qui se présente comme l'antidote aux maux de la pédagogie

traditionnelle. La pédagogie centrée sur l'apprenant, inspiré par les travaux de Jean Piaget, John Dewey et Lev Vygotsky, incarne une approche éducative où l'élève est l'acteur principal du processus d'acquisition des connaissances (Lattimer, 2015). Dans cette optique, les désirs et les besoins de l'apprenant sont placés au centre des préoccupations pédagogiques, tandis que l'enseignant joue un rôle de facilitateur, encourageant les élèves à devenir des apprenants autonomes et indépendants (Bailey & Colley, 2015). Les avancées récentes en neurosciences, en biologie et en psychologie cognitive viennent étayer l'importance de cette approche en mettant en lumière que celui qui s'investit dans l'apprentissage en tire les bénéfices les plus significatifs. En d'autres termes, les élèves doivent être activement impliqués plutôt que de simplement écouter passivement pour assimiler efficacement les connaissances (Doyle, 2011).

Toutefois, ce modèle présente également des défis, en particulier pour les enseignants qui doivent faire confiance aux étudiants et renoncer à un certain contrôle qui peut être sécurisant. Les étudiants et les professeurs doivent accepter les contradictions, comme le fait d'être à la fois guide et évaluateur, et de jouer les rôles d'apprenant et d'enseignant. Les limites se font aussi sentir de la part des étudiants, dont certains ont été conditionnés à un système centré sur l'enseignant, et trouvent difficile la transition vers la prise en charge de leur propre apprentissage (Hains & Smith, 2012). En ce sens, une étude sur une expérience pédagogique en contexte universitaire s'inspirant de l'approche « centrée sur l'apprenant » montre des effets plutôt décevants (Dehler & Welsh, 2014). Les résultats suggèrent que les étudiants, socialisés à une culture d'enseignement où les apprenants sont « nourris à la petite cuillère », guidés sans effort, deviennent dépendants de leurs enseignants. Ils peinent à assimiler le contenu et à développer leur propre pensée critique, ce qui nuit à leur maîtrise des sujets et à leur capacité à argumenter de manière cohérente.

Les modèles d'éducation alternatifs découlent principalement de l'approche « centrée sur l'apprenant ». Au Québec, le paysage de l'école alternative compte 48 écoles publiques, presque exclusivement au primaire, et une poignée d'écoles secondaires (McGregor, 2023). Plus la scolarité s'éloigne de l'enfance, moins les écoles alternatives sont présentes. À l'université, les alternatives à l'enseignement magistral sont limitées et varient selon les programmes d'études. Bien qu'il existe quelques cours hors normes qui s'inspirent du courant constructiviste, ceux-ci semblent assez marginaux dans le paysage éducatif universitaire.

### ***1.3.3 Pédagogie inclusive et universelle***

L'éducation inclusive fait son apparition dans les années 1990 et diffère de son ancêtre direct, l'intégration scolaire, qui lui naît dans les années 1960 (Beauregard et Trépanier, 2010). Alors que l'intégration cherche à permettre l'accès d'élèves en difficulté scolaire et situation de handicap à l'éducation « normale », l'éducation inclusive cherche plutôt à valoriser cette diversité et accroître la participation de tous les apprenants (Booth et Ainscow, 2011). Pour adopter une approche inclusive, le modèle de la conception universelle de l'apprentissage est largement utilisé dans les milieux universitaires (Philion, Lebel et Bélair, 2012). La pédagogie universelle ne consiste pas à dissimuler les différences individuelles pour se conformer à la « norme », au contraire, cette logique s'inscrit dans une perspective de « dénormalisation », permettant aux élèves de vivre pleinement leurs différences sans avoir à les modifier pour être acceptés dans la société (AuCoin et Vienneau, 2010, p. 68).

La définition de la pédagogie universelle qui retient notre attention est celle du *Center for Applied Special Technology* (CAST), consacré à la recherche et à l'apprentissage pour une diversité d'individus dont les personnes ayant des besoins particuliers :

*« Un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus. La pédagogie universelle offre un canevas pour la création de buts, de méthodes, d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les individus. Il ne s'agit pas d'un modèle unique qui s'applique à tous, mais plutôt d'une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l'individu. »* [Traduction libre] (Bergeron et al., 2011).

Cette approche, aussi qualifiée de design universel, vise à préparer l'espace d'apprentissage de sorte qu'il soit en mesure d'accueillir convenablement la complexe diversité de profils d'étudiants. L'attention est portée sur la « structure » pour anticiper et prévenir les situations d'exclusion (Hogan & Sathy, 2022). Une limite que l'on peut adresser à la pédagogie universelle est qu'elle se fonde sur les défis anticipés, la rendant vulnérable aux situations imprévues pouvant générer de l'exclusion.

### **1.4 Pédagogies critiques : au-delà de l'inclusion, l'émancipation**

La pédagogie critique désigne « un ensemble de pratiques éducatives visant à autonomiser les individus pour qu'ils puissent changer les systèmes sociaux existants » (Cresswell et al., 2013). Des auteurs tel que Paulo Freire (1968, 2002), Antonio Gramsci (1971) et bell hooks (1994) ont abordé la manière dont l'éducation peut être utilisée pour promouvoir l'agentivité individuelle et susciter un changement social. Au cours des dernières décennies, des auteurs tels qu'Henry Giroux (1983, 1989, 2011) et Peter McLaren (1989, 1997) ont développé des théories sur la pédagogie critique s'inspirant de la tradition d'« émancipation » de la théorie critique. Les chercheurs en pédagogie critique cherchent avant tout à démanteler les systèmes de privilège existants en enseignant aux étudiants ces systèmes de manière à les autonomiser et les inspirer pour provoquer le changement (Cresswell et al., 2013).

#### ***1.4.1 L'éducation pour démonter les systèmes d'oppression***

Paulo Freire, considéré comme un icône de la pédagogie critique, qui s'est notamment fait connaître pour son livre *La pédagogie des opprimés* (1968), soutient que le bon environnement éducatif peut inspirer les étudiants à agir de manière à changer le monde. Il croyait qu'il était nécessaire de dépasser le modèle « bancaire » de l'éducation, qui place les étudiants en position de réceptacle passif d'un savoir dominant. Ce modèle accentue la dichotomie entre le sujet et l'objet de l'éducation pour adopter une éducation fondée sur des problèmes, où la conscience de toutes les parties est prise en compte et où une éducation dialogique a lieu (Freire, 1968). Bien que sa conviction envers le pouvoir libérateur d'une éducation émancipatrice soit inspirante, elle nécessite une adaptation pour être pertinente dans l'éducation des étudiants issus de milieux privilégiés, que Freire qualifie d'« oppresseurs » (Cresswell et al., 2013).

bell hooks soutient que les positions sociales défavorisées offrent des positions analytiques privilégiées pour comprendre et défier efficacement les systèmes d'oppression (Cresswell et al., 2013). Sa « pédagogie engagée » représente un ensemble de méthodes visant à transformer les dynamiques classiques de la salle de classe, à sensibiliser les étudiants aux structures sociales oppressives et à les autonomiser pour qu'ils puissent agir sur ces systèmes. Son approche est profondément introspective, s'appuyant sur des anecdotes personnelles qui mettent en lumière ses propres expériences, ses identités et ses idées sur les interactions entre étudiants, enseignants,

privilège et pédagogie (Florence, 1998). Comme d'autres théoriciens de la pédagogie critique, hooks critique le modèle classique du professeur tout-puissant et des étudiants passifs. Elle estime que ce modèle sépare la connaissance des personnes qui la co-construisent (hooks 1994). De plus, bien qu'elle reconnaisse que la complexité du privilège dépasse les catégories de race et de genre, quand hooks critique la pratique de réduction de l'identité à quelques caractéristiques fixes, elle se réfère à ces deux dimensions identitaires (hooks 1994).

#### ***1.4.2 L'éducation pour sortir du néolibéralisme***

Dans son ouvrage *Neoliberalism's War on Higher Education*, Giroux (2014) soutient que l'industrialisation de l'éducation, ainsi que les tentatives de ceux au pouvoir de réduire l'enseignement et l'apprentissage à un ensemble de procédures, ont transformé les enseignants en des techniciens « semi-robotiques » plutôt qu'en des intellectuels engagés. Ce courant régule les salles de classe, censées être porteuses des connaissances, des compétences et de la culture de la remise en question. Selon lui, ces éléments sont nécessaires pour permettre aux étudiants de participer à un dialogue critique avec le passé, de questionner l'autorité, de lutter contre les relations de pouvoir en cours et de se préparer à ce que signifie être des citoyens actifs et engagés. (Barto & Bedford, 2013). Pour lui, les politiques éducatives néolibérales mettent l'accent sur les évaluations à enjeux élevés, la mémorisation mécanique des théories et un enseignement axé sur les compétences, au détriment de l'attitude de réflexion critique nécessaire pour une société démocratique authentique. Selon Giroux, la pensée critique est l'élément central d'une véritable démocratie (Bhojani, 2016).

#### ***Conclusion***

Le paysage éducatif au Québec (et ailleurs) a drastiquement évolué au cours des 60 dernières années. L'éducation supérieure, autrefois surtout préoccupée par l'accessibilité, s'est intéressée à la notion de réussite qui a émergé fortement dans les discours, amenant les chercheurs à distinguer la réussite « scolaire » mesurable de la réussite « éducative » qui comprend un rapport plus holistique au développement éducatif universitaire. C'est cette perspective de réussite éducative

qui nous intéresse. Pour tenir compte des réalités uniques des étudiants, nous nous sommes intéressés à la notion de diversité en contexte éducatif. L'émergence de ce terme dans les discours populaires a mené à la mise en place de stratégies de différenciation pédagogique, bien que les services qui en découlent soient souvent insuffisants pour soutenir les étudiants en difficulté. Ces dispositifs, complémentaires à ce qui se produit dans la salle de classe, ne viennent en aide qu'à une poignée d'individus « hors-norme » plutôt que de s'adresser à l'ensemble de la communauté étudiante.

Ce que nous retenons du privilège est qu'il représente un ensemble d'avantages non mérités et souvent invisibles conférés à une personne, affectant positivement ses libertés d'être et d'agir. Le degré de privilège varie selon différents paramètres qui s'influencent mutuellement, rendant la réalité de chaque individu unique dans sa relation au privilège. Dans la littérature, le privilège en milieu scolaire est défini par l'identification à des caractéristiques de l'ordre dominant ou de la « normalité », ainsi que par une non-identification à un groupe minoritaire. Le degré de privilège chez les « privilégiés » peut varier considérablement selon le contexte, ce qui rend sa mesure complexe en raison des principes d'intersectionnalité.

En ce qui a trait à la notion d'exclusion, celle-ci suscite des débats quant à sa définition même. Nous pouvons la concevoir comme un processus dynamique de ruptures successives qui entraînent une perte de liens pour les individus concernés. Certains auteurs conseillent la prudence dans l'utilisation de ce terme et suggèrent d'envisager des alternatives.

La notion de sentiment d'appartenance semble limitée pour soutenir adéquatement nos questions de recherche. En effet, notre intérêt se focalise sur les dynamiques d'exclusion vécues par les étudiants à l'université, ce qui peut englober une multitude de réactions en lien avec les pratiques et méthodes pédagogiques. Bien que le sentiment d'appartenance soit probablement en jeu, il est souvent associé dans la littérature à des notions de « confort » et de « sécurité », qui sont surtout liées à l'épanouissement social. Nous estimons que l'éducation a également pour objectif de « déstabiliser » les sujets éducatifs afin de susciter des questionnements et des réflexions, plutôt que de chercher à garantir leur « satisfaction ».

Pour contrer les effets néfastes de la pédagogie « traditionnelle » et de la forme scolaire



universitaire, plusieurs mouvements ont émergé, tels que la pédagogie centrée sur l'apprenant, la pédagogie inclusive et la pédagogie universelle. Toutefois, il semble que persistent des dynamiques d'exclusion à l'université, montrant l'incapacité de ces mouvements à y répondre complètement. Les pédagogies « alternatives » et « critiques » semblent avoir peu de place à l'université, laissant certains étudiants aux prises avec des pratiques et des méthodes pédagogiques héritées de la forme traditionnelle d'enseignement, influencée par des logiques d'efficacité fortement marquées par le néolibéralisme.

Pour aborder les dynamiques qui conduisent à l'exclusion d'étudiants, il nous apparaît nécessaire de remettre en question la fonction même de l'université, à savoir : quelles sont ses finalités ? En parallèle, quelle approche pédagogique faudrait-il promouvoir à l'université? Pour traiter ces questions fondamentales, nous explorerons dans le prochain chapitre la théorie de l'éducation de Gert Biesta, pour qui ces questions revêtent une importance primordiale.

## Chapitre 2 - Cadre Conceptuel

Gert Biesta est professeur d'éducation publique à l'Université de Maynooth en Irlande et Professeur de théorie de l'éducation et de pédagogie à l'Université de l'Éducation et du Sport de Moray House à Édimbourg au Royaume-Uni. Il a occupé des postes éditoriaux importants et a contribué de manière significative à la théorie de l'éducation, à la recherche éducative et à la philosophie sociale. Ses travaux, publiés au courant des 25 dernières années, couvrent des sujets tels que la démocratie éducative, la politique éducative et la citoyenneté.

### 2.1 Une théorie de l'éducation en opposition au « nouveau langage de l'apprentissage »

Dans de nombreuses publications, Biesta exprime ses inquiétudes face à ce qu'il a appelé le nouveau langage de l'éducation ou *learnification* (Biesta, 2005). Cela renvoie à un changement de perspective dans le discours sur l'éducation survenue au cours des vingt dernières années environ. Ces changements associés à la pédagogie « nouvelle » (voir chapitre 1) incluent la tendance à désigner les enseignants comme des facilitateurs de l'apprentissage, à considérer l'enseignement comme la création d'opportunités d'apprentissage, à parler des écoles comme des environnements d'apprentissage, des étudiants comme des apprenants, et l'apprentissage des adultes comme étant des apprenants tout au long de la vie (*lifelong learning*).

La critique de Biesta sur « le nouveau langage de l'apprentissage » dénonce le fait que le terme « apprentissage » est un terme plutôt vide qui n'indique pas grand-chose, sinon rien du tout, sur ce que l'apprentissage est censé être et à quoi il sert. Ainsi, selon Biesta, ce nouveau langage est insuffisant en tant que langage éducatif parce que l'objectif de l'éducation n'est jamais seulement que les étudiants apprennent, mais qu'ils apprennent « quelque chose », dans un « but » particulier, et qu'ils l'apprennent de « quelqu'un ». C'est ce que Biesta appelle les questions éducatives, lesquels portent sur le « contenu », les « finalités » et les « relations ». Le problème, pour l'auteur, est que les questions concernant ces notions sont trop souvent invisibles, ou alors on tient pour acquis que les réponses à ces questions sont claires et déjà décidées (Biesta, 2020). Le « langage de l'apprentissage » ne parvient pas à saisir ces dimensions, en partie parce que

l'apprentissage désigne un processus qui, en lui-même, n'est pas positionné en ce qui concerne le contenu et la direction (Biesta, 2012).

La Figure 2 illustre la vision de Gert Biesta concernant sa théorie de l'éducation.

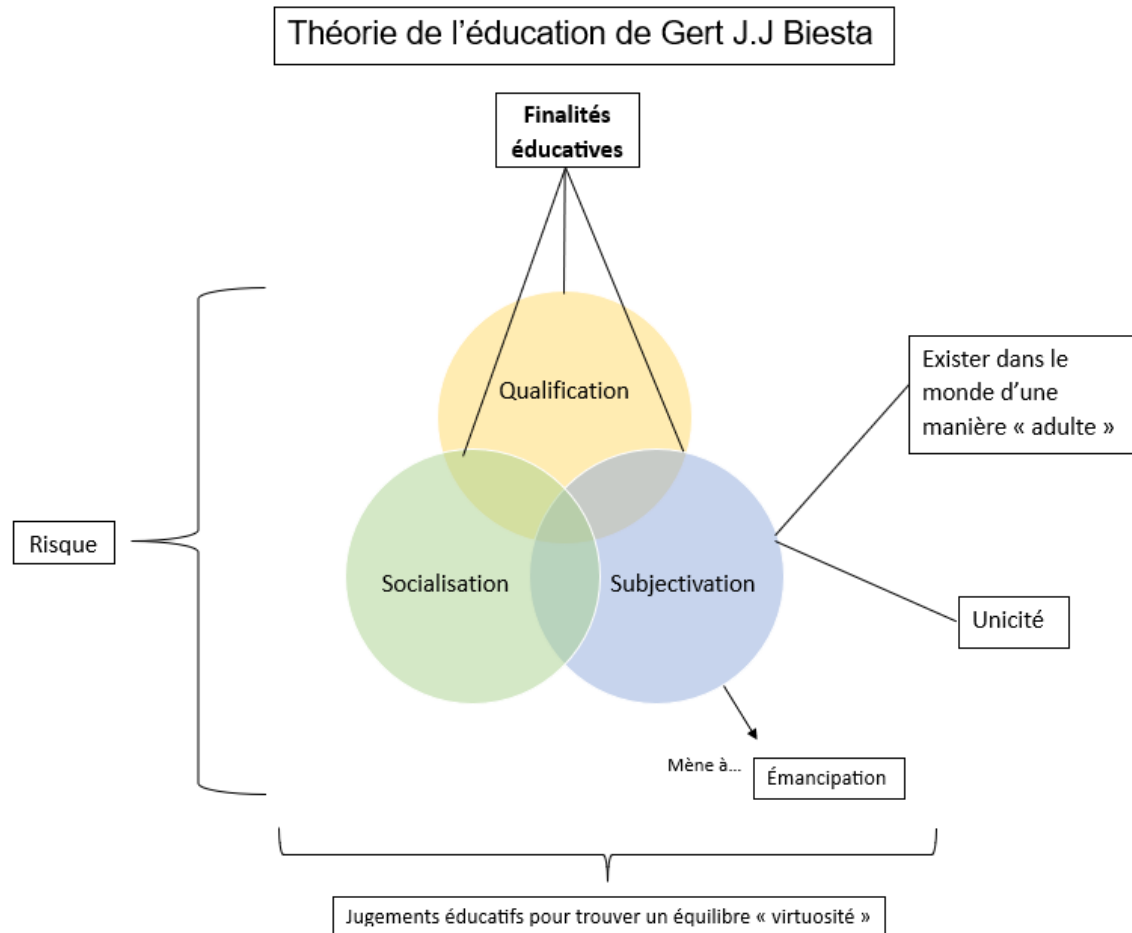


Figure 2 - Schéma de la théorie de l'éducation selon Gert Biesta

Biesta critique à la fois les approches traditionnelles et les nouvelles approches qu'il qualifie de « nouveau langage de l'apprentissage », arguant qu'elles ne répondent pas aux trois questions éducatives fondamentales : le contenu, les finalités et les relations. Selon lui, la question centrale que l'éducation doit réexaminer est celle des « finalités », qu'il développe pour aborder les autres questions éducatives. La qualification, la socialisation et la subjectivation sont les trois finalités éducatives selon Biesta. Plutôt que de les considérer de manière isolée, il insiste sur leur

interrelation, illustrée par un diagramme de Venn. La qualification a tendance à être survalorisée dans les politiques éducatives, la plaçant au sommet du diagramme. La subjectivation, souvent négligée dans la conception anglo-américaine de l'éducation, est au cœur de la théorie de Biesta. Elle permet à l'individu d'établir une relation avec le monde dans sa liberté et son autonomie. Deux notions clés, étroitement liées à cette finalité, guident la construction de l'éducation selon Biesta : exister dans le monde de manière « adulte » et l'unicité par notre « irremplaçabilité » (Biesta, 2011). Biesta souligne que l'émancipation ne peut être atteinte que par ce processus de subjectivation. Il considère l'éducation comme un espace politique, où chaque décision éducative repose sur un jugement de valeur concernant ce qui est souhaitable pour un individu participant à la société. Cette notion met en avant l'importance de la qualité du pédagogue et de sa capacité à faire preuve de virtuosité. De plus, Biesta insiste sur la présence constante du risque, un élément essentiel à l'existence même de l'éducation.

## **2.2 Les finalités éducatives : qualification, socialisation, subjectivation**

La question de la finalité de l'éducation est la plus centrale et la plus fondamentale selon Biesta (2012), puisque tous les jugements et décisions concernant le contenu et la forme de l'éducation doivent être cohérents avec ce que l'on cherche à accomplir. Cela signifie qu'en éducation, rien n'est souhaitable en soi. Que l'éducation soit ouverte, flexible, exploratoire, personnalisée, stricte, explicite, axée sur les résultats ou sur les examens, ces choix éducatifs ne peuvent être faits qu'en relation avec les finalités de l'éducation (Biesta, 2012). Pour cette raison, Biesta propose de concevoir les finalités de l'éducation sous trois dimensions distinctes : la qualification, la socialisation et la subjectivation.

### ***2.2.1 La qualification***

Une des fonctions essentielles de l'éducation réside dans la qualification des enfants, des jeunes et des adultes. Elle vise à leur fournir les connaissances, compétences, compréhensions, et souvent aussi les dispositions et les formes de jugement nécessaires pour « accomplir quelque chose » (Biesta, 2014). Cet accomplissement peut prendre diverses formes, allant de la

préparation spécifique à un emploi ou une profession particulière, jusqu'à l'acquisition de compétences de vie plus générales. Cette fonction est particulièrement liée aux arguments économiques, impliquant le rôle de l'éducation dans la préparation de la main-d'œuvre et sa contribution au développement et à la croissance économique (Biesta, 2014). Ces choix en matière de savoirs et compétences privilégiés offrent déjà une certaine manière de se représenter le monde et de présenter ce qui est valorisé, ce qui renvoie à la prochaine finalité de l'éducation, la socialisation.

### ***2.2.2 La socialisation***

Cette dimension renvoie à la manière selon laquelle, par l'éducation, nous intégrons les traditions existantes et les façons de faire et d'être, de manière implicite et explicite (Biesta, 2014). Cette fonction de l'éducation concerne la manière dont elle intègre les individus au sein des ordres socioculturels, politiques et moraux existants grâce au processus de socialisation. Il permet aux « nouveaux venus », que ce soit des enfants, des individus provenant de milieux différents, ou toute autre forme d'apprenant, de se familiariser avec l'ordre existant afin de le rejoindre (Biesta, 2014). Les écoles jouent un rôle délibéré dans ce processus, par exemple en proposant une éducation selon des valeurs, en formant le caractère, en enseignant la citoyenneté, ou en favorisant la socialisation professionnelle. Cependant, la socialisation se produit aussi de manière plus discrète, comme le suggèrent le concept de « curriculum caché » (Perrenoud, 1993) et les études sur le rôle de l'éducation dans la perpétuation des inégalités sociales (Cacouault-Bitaud, M., & Ouevrard, F, 2009). Alors que certains prônent que l'éducation devrait se concentrer exclusivement sur la qualification, d'autres défendent le rôle essentiel que l'éducation joue dans le processus de socialisation des enfants et des jeunes (Biesta, 2009).

### ***2.2.3 La subjectivation***

Alors que les deux précédentes finalités éducatives font généralement l'unanimité chez les chercheurs, cette dernière finalité éducative est ce qui distingue la théorisation de Biesta. La subjectivation renvoie à l'intérêt de l'éducation pour la subjectivité ou l'état d'être sujet de ceux

qu'on éduque. Cela a à voir avec l'émancipation, la liberté d'action ou de s'abstenir d'agir et la responsabilité associée à ces décisions (Biesta, 2020). Cette fonction concerne la manière dont l'éducation contribue à l'individualisation, ou, comme Biesta préfère l'appeler, à la subjectivation des individus. La fonction de subjectivation pourrait être comprise comme étant à l'opposé de la fonction de socialisation. Elle ne consiste pas à insérer de nouveaux individus dans des ordres établis, mais plutôt à favoriser des façons d'être qui laissent entrevoir une certaine indépendance par rapport à ces ordres ; des façons d'être où l'individu n'est pas simplement considéré comme un « objet » d'un ordre plus vaste (Biesta, 2009).

La subjectivation met en jeu notre liberté en tant qu'êtres humains, en particulier notre liberté d'agir ou de s'abstenir d'agir (Biesta, 2020). Il ne s'agit pas d'une liberté en tant que construction théorique ou comme concept philosophique complexe, mais plutôt une expérience quotidienne. Dans de nombreuses situations, nous avons la possibilité de dire oui ou de dire non, de rester ou de partir, de suivre le courant ou de résister. La liberté, envisagée de cette manière, est fondamentalement une question existentielle en ce qu'elle concerne notre façon d'exister et la manière dont nous menons nos propres vies, ce que personne d'autre ne peut faire pour nous. En d'autres termes, la liberté est une question qui relève d'abord de la première personne du singulier, puisqu'elle concerne la façon d'exister en tant que sujet de sa propre vie, plutôt qu'en tant qu'objet des attentes des autres. Ainsi, l'éducation n'est pas comprise en termes de discipline ou d'un entraînement moral dans des visées d'insertion ou d'adaptation, mais plutôt comme la cultivation de son individualité humaine (Biesta, 2009).

Afin d'expliquer ce concept souvent mécompris, Biesta fait l'usage de termes négatifs pour expliquer ce que la subjectivation n'est pas. Tout d'abord, exister en tant que sujet n'est pas la même chose que l'idée de l'*identité*. Pour Biesta, l'identité cerne la question « qui suis-je ? », de la façon dont on peut être identifié par les autres et par soi-même, ce qui relève davantage de la socialisation. L'identification renvoie à prendre une identité existante qui est une manière d'être et de parler et d'être identifiable et visible, ce qui est déjà possible dans l'ordre existant (Biesta, 2014). La subjectivation est un « supplément » à ce qui est déjà là et transmet par la socialisation. La subjectivation est toujours une désidentification, un éloignement de ce qui est perçu comme naturel dans un lieu. La subjectivation inscrit du sujet comme étant différent de toute autre partie déjà identifiée d'une communauté (Biesta, 2014). Ainsi, la subjectivation est plutôt concernée par

la question « comment suis-je? ». Autrement dit, qu'est-ce que je vais faire avec mon identité, avec tout ce que j'ai appris, mes capacités et compétences, mais aussi mes angles morts, mes incapacités et mon incompétence? Et ce, dans n'importe quelle situation donnée, particulièrement dans ces situations dans lesquelles le « moi » est sollicité (Biesta, 2020).

Ensuite, la subjectivation ne relève pas de la personnalité, qui est un concept psychologique qui cherche à expliquer les tendances qui justifient les différences de comportement pouvant être qualifié de « traits de personnalité » (Biesta, 2020). Cette désignation suppose que les individus sont des « objets » explicables d'un point de vue extérieur. La subjectivation est un concept éducatif qui relève de la première personne et n'est donc pas psychologique ou explicatif. Ainsi elle relève de la manière dont l'individu existe, que celui-ci agit ou non, selon sa propre perspective.

Pour continuer, la subjectivation ne relève pas simplement d'avis subjectif ou personnel. Elle concerne notre existence « dans » et « avec » le monde, plutôt que les opinions, pensées et croyances personnelles ou subjectives de chacun. La subjectivation renvoie au fait que de tels opinions et sentiments « rencontrent » le monde. Dans ce sens, l'éducation en tant que processus de subjectivation ne se résume pas à solliciter les avis des étudiants ou à leur offrir des occasions illimitées d'expression. Il ne s'agit donc pas non plus d'un processus d'auto-régulation et de prise en charge de son propre apprentissage (Biesta, 2022). À ce sujet, Biesta écrit :

*« Bien qu'à première vue, il puisse sembler valorisant de confier la responsabilité aux étudiants, ce qui se passe réellement, c'est que nous contraignons les étudiants à des modes d'auto-gestion où ils doivent se surveiller et se réguler, se transformant ainsi essentiellement en objet de leur propre contrôle » (Biesta, 2022).*

En réalité, il s'agit plutôt de veiller à ce que les expressions des étudiants puissent être confrontées au monde, permettant ainsi une « vérification » de la réalité (Biesta, 2020). La tâche de l'éducateur est alors essentielle, puisqu'elle permet de s'assurer que les étudiants se posent les questions qui vont leur permettre d'émerger en tant que sujet du monde. Le rôle de vérification visant à s'assurer que le sujet fait face à la réalité est essentiel, puisque bien que les étudiants puissent exprimer des idées merveilleuses, ils peuvent également exprimer des convictions problématiques. Par conséquent, accepter sans discernement toute expression simplement parce

qu'elle émane de l'étudiant n'est pas seulement dépourvu de valeur éducative, mais peut aussi présenter des risques problématiques, voire dangereux (Biesta, 2020).

Le dernier point est que la subjectivation ne devrait pas être simplement comprise en termes de responsabilité (Biesta, 2020), mais plutôt en termes de liberté. Y compris la liberté de ne pas être responsable ou de s'éloigner de sa responsabilité. Cela ne signifie pas que la subjectivation et la responsabilité n'ont rien à voir l'une avec l'autre, mais la relation est d'un autre ordre. Biesta indique que la responsabilité n'est pas quelque chose que nous choisissons, mais plutôt quelque chose que nous rencontrons. Et c'est quand une responsabilité se présente à moi que ma subjectivité, mon existence en tant que sujet, commence réellement à compter. Ainsi, le « moi » n'existe pas d'abord et décide ensuite s'il souhaite ou non devenir responsable. C'est en réalité dans des situations de responsabilité que toute la question du « moi » commence à compter, car la responsabilité appelle toujours. Mais que « je » prenne la responsabilité de la responsabilité que je rencontre ou que je m'en éloigne, cela dépend entièrement de moi. C'est là l'exercice de la liberté et l'événement de l'existence en tant que sujet. Biesta rappelle que cette liberté et cette responsabilité font que la subjectivation n'est pas entièrement ou automatiquement positive et heureuse (Biesta, 2020).

Avec l'inspiration d'Hannah Arendt, Biesta explique que la beauté du mot « sujet » lui vient de son double sens. Être un sujet, c'est être à l'origine d'une initiative et ainsi faire partie de l'expérience d'exister comme sujet de sa propre vie. Une des seules manières d'exister comme sujet est de prendre des initiatives et d'apporter des « commencements » (*beginnings*) (Biesta, 2020). Mais pour que ces initiatives soient réelles et qu'elles existent dans le monde social, il faut que d'autres reprennent nos commencements et nos initiatives. Ce qui veut dire que si on veut exister dans le monde, nous devons être assujettis à ce que les autres font de nos commencements. La subjectivation implique de composer avec ce qui détient de l'autorité sur nos vies. Le mot « sujet » est un mot chargé, notamment par l'histoire coloniale, en ce qu'il peut, par exemple, renvoyer à la réalité d'être sujet de la couronne britannique. Ce double mouvement d'être initiateur de mouvement et tout en étant assujettit à ce qui est hors de notre contrôle, c'est ce que veut dire exister comme sujet.



Pour Biesta, la subjectivisation est le domaine le plus important de l'éducation, non pas parce que la qualification n'est pas importante, mais parce que la subjectivisation rend l'éducation « éducative ». Sans la subjectivisation, on peut davantage parler d'un « entraînement » visant l'acquisition des différentes compétences ou savoirs. Biesta (2020) note cependant que dans l'éducation contemporaine, on observe une obsession marquée pour la qualification. Cependant, l'acquisition de connaissances et de compétences ne se fait jamais « en l'air » mais bien par un individu. Par conséquent, ces acquis requièrent un sujet pour les « posséder » et il est important de s'intéresser à la manière dont celui-ci compte s'en servir. Cela suggère que la relation entre la qualification, la socialisation et la subjectivisation est complexe et que ces dimensions sont interconnectées. Elles ne peuvent être séparées et il n'est pas souhaitable de mettre son attention sur une seule dimension. C'est pourquoi pour Biesta, cette relation pourrait être représentée comme un diagramme de Venn avec trois domaines qui se chevauchent partiellement (Biesta, 2020) (Figure 3).



*Figure 3 - Diagramme de Venn des finalités éducatives*

Afin d'illustrer les dangers d'une éducation qui néglige la subjectivisation, il propose ce qu'il appelle le « paradoxe Parks-Eichmann » (Biesta, 2022). Dans cet exemple, il contraste les actions de la militante américaine des droits civiques noirs, Rosa Parks, qui a refusé de céder son siège à un passager blanc dans un bus ségrégué racialement à Montgomery dans les années 1950, avec le SS nazi Adolf Eichmann, qui a organisé la déportation massive de Juifs et d'autres groupes vers des ghettos et des camps d'extermination pendant la Seconde Guerre mondiale.

Biesta utilise ces deux exemples pour réfléchir à la nature de l'éducation et soutient qu'elle présente un paradoxe. Selon lui, vue sous la perspective des domaines de qualification et de socialisation, l'éducation d'Eichmann était « une réussite » puisqu'il a appris à écouter et suivre les consignes; mais en termes de subjectivation, c'était un échec. En revanche, Rosa Parks a réussi à faire ce que Biesta appelle « avancer en tant que soi ». La vérification de la subjectivation pour Biesta peut être imagée comme étant le geste de frapper à la porte de l'étudiant et demander : « est-ce qu'il y a quelqu'un ? ». Ce à quoi Eichmann a répondu « Non il n'y a personne » et où Rosa Parks a répondu « Je suis là » (et je ne bougerai pas) (Biesta, 2022). Ainsi, tandis que la qualification concerne ce qu'un étudiant a appris, la subjectivation aborde « ce que je ferai avec tout ce que j'ai appris, et particulièrement ce que je ferai quand cela aura de l'importance » (Biesta, 2022).

### **2.3 Une éducation centrée sur le monde**

Comme mentionné plus tôt, l'éducation est généralement basée sur le curriculum et les objectifs d'apprentissage hautement fondés sur ce qui est mesurable pour générer des apprentissages prédéfinis. Cette approche de l'éducation a donné lieu à des critiques, notamment en dénonçant que cela nuit au rôle de « sujet » des étudiants, faisant d'eux des objets à entraîner, modeler et mesurer. En réponse à cela, une montée des alternatives « expressivistes » qui visent à permettre aux étudiants d'exprimer leurs voix, de trouver leurs propres sens, d'articuler leurs identités et d'être créatifs (Biesta 2020). Cette approche, aussi qualifiée de pédagogie « centrée sur l'apprenant », créer un monologue de l'apprenant qui peut potentiellement le rendre égocentré et le déconnecter du réel. Ainsi, Biesta n'est pas satisfait par cette nouvelle approche, car elle n'adresse pas les questions qui découlent de « et si? ». Et si la voix est raciste? Et si la créativité est destructive? Et si l'identité est égo-centrée?

La question éducative, pour Biesta, est une question existentielle, et non identitaire. Elle ne consiste donc pas à se demander « qui sommes-nous et comment nous le devenons? », qui sont des questions portant sur l'identité. La question existentielle à laquelle l'éducation doit tenter de répondre est plutôt « comment sommes-nous? », qui est toujours à actualiser et donc toujours à poser (Biesta, 2021). Cette question renvoie à diverses sous-questions telles que : comment

tentons-nous de vivre nos vies? Comment tentons-nous de vivre avec ce que nous sommes devenus, avec nos identités, avec ce qu'on a appris, avec nos capacités et compétences? Ceci suppose également une autre question importante : comment allons-nous faire avec nos manques, nos angles morts, notre incompetence? Toutes ces questions se posent afin de savoir ce que nous allons faire « quand ça compte ». C'est-à-dire, quand nous pouvons répondre ou non à ce que nous propose le monde. Ceci relève de la notion de subjectivité humaine (*subject-ness*), qui amène les individus à exister comme sujet, et non comme objet. Ainsi, on peut dire que la question éducative est une question qui repose sur « soi » alors que « je » tente de vivre « dans » le monde et « avec » le monde.

Biesta propose donc une conception de l'éducation comme « centrée sur le monde ». L'éducation consiste à permettre au sujet d'entrer en relation avec le « monde » (naturel et social) dans sa réalité. Le monde s'adresse à nous en permanence et la tâche éducative en vient à demander aux étudiants s'ils peuvent être adressés par le monde, dans sa totalité et sa vérité. Cela se manifeste notamment lorsqu'un individu rencontre de la résistance (matérielle ou sociale). Il est alors « adressé » par le monde, et c'est ensuite au sujet de décider « comment être » pour répondre à cette résistance, autrement dit de prendre la responsabilité de son existence et de sa relation avec le « monde », ou non. La tâche éducative est alors de s'assurer que le sujet entre en relation avec le monde et le soutenir de sorte qu'il puisse prendre le risque « d'entrer en présence » en tant que sujet.

*« La manière dont les êtres humains entrent en présence, et continuent d'entrer en présence, n'est pas une expression d'une identité pré-sociale, mais concerne les façons dont nous interagissons avec les complexités d'un monde peuplé d'autres qui ne nous ressemblent pas ; cette « subjectivation » - qui est un processus continu et sans fin - est un processus de gains et de pertes. »*  
(Biesta, 2009; p.82)

Ce processus de don et de perte de soi qui se produit dans les interactions avec le monde fait partie intégrante de la réalité et de l'existence humaine. La tâche éducative est de préparer les sujets à exister dans cet échange perpétuel. Cela implique une forme d'inconfort avec lequel l'étudiant doit naviguer et se questionner lors de son processus éducatif d'entrée dans le monde.

*« Si nous ne sommes pas prêts à courir le risque de perdre une partie de ce que nous apportons dans le monde, nous ne pourrions jamais acquérir notre liberté et notre subjectivité. » (Biesta, 2009; p.85)*

Tout ceci amène Biesta à se questionner sur ce qu'est le vrai travail éducatif. Selon lui, il s'agit d'abord de questionner si ce qui émerge va aider ou entraver les étudiants dans leurs tentatives d'exister comme sujets. Ensuite, de faire de cela une question « vivante » que les étudiants vont porter avec eux pour le reste de leur vie, quand la tâche de l'éducation sera achevée. Autrement dit, éveiller le désir de vouloir exister dans le monde d'une manière adulte (*grown-up way*). L'objectif devient alors pour le sujet de tenter « d'être chez soi dans le monde » (*being at home in the world*) d'une manière adulte, ce qui implique de mettre le monde au centre de l'éducation, plutôt que soi-même.

Les termes « infantile » et « adulte » sont plutôt tranchants, surtout parce qu'ils semblent suggérer que la différence a quelque chose à voir avec l'âge (Biesta, 2020). Cependant, se réconcilier avec la réalité est un défi tout au long de la vie. Et nous savons aussi que les enfants sont parfois parfaitement capables d'être en relation avec la réalité, tandis que de nombreux adultes continuent de poursuivre des fantasmes et des impulsions. « L'impulsion de la société », cette expression fait référence à la manière dont notre mode de vie, notamment en Amérique du Nord, encourage la gratification instantanée et la poursuite sans fin de nos désirs. Biesta dénonce comment l'éducation est souvent réduite à une marchandise et la liberté que nous éprouvons dans cette société est illusoire. En réalité, nous sommes asservis à nos caprices, que les intérêts commerciaux manipulent à travers la propagande (Biesta, 2022).

### ***2.3.1 Une pédagogie de l'interruption***

Quand Biesta parle d'une manière « adulte » d'exister, ce n'est pas le résultat fini d'un processus de développement, mais plutôt une façon d'être en relation avec la réalité qui permet d'être dans le monde sans être au centre du monde. Cette manière d'être repose sur la question éducative « qu'est-ce qui est désirable? » ; pour ma propre vie, pour celle des autres et pour la planète. Cette question se manifeste comme une interruption ; des désirs, des façons d'être avec soi, de l'identité et de l'ordre existant. Il ne s'agit pas de supprimer les désirs, mais plutôt de les examiner, de les sélectionner, de les réarranger et de les transformer pour qu'ils puissent soutenir cette manière

« adulte » d'exister dans le monde (Biesta, 2020). Lorsque les enseignants parviennent à apporter quelque chose de nouveau à une situation, il s'agit toujours d'une forme d'interruption. Pour pratiquer la pédagogie de l'interruption, trois dimensions sont mises de l'avant :

1. **Interruption** - L'éducation doit comprendre une « interruption » des désirs, des façons d'être avec soi, de l'identité et de l'ordre existant afin d'introduire de la résistance dans la vie de l'étudiant pour qu'il rencontre le réel.
2. **Suspension** - L'éducation en tant que subjectivation n'est pas une « solution rapide » mais nécessite en réalité du temps et doit travailler avec le principe de « suspension » (Biesta, 2020). C'est-à-dire, ralentir, donner du temps, afin que les élèves puissent rencontrer le monde, se rencontrer eux-mêmes par rapport au monde, et « travailler à travers » tout cela.
3. **Soutien** - L'éducation doit offrir aux étudiants du soutien, des moyens de subsistance et les alimenter afin qu'ils parviennent à naviguer et rester dans les zones de difficultés.

L'interruption, la suspension et le soutien sont donc trois qualités importantes et assez concrètes de ce qui est exigé d'une éducation qui prend au sérieux la subjectivation. Biesta souligne que ces composantes vont à l'encontre de la tendance de l'éducation contemporaine, caractérisée par une concentration plutôt excessive sur la qualification et la socialisation : rapide et intense plutôt que lente et patiente (Biesta, 2020).

*« Écrire et enseigner, c'est présenter quelque chose, le mettre sur la table, le mettre devant vos lecteurs, le mettre devant vos étudiants, sans essayer de déterminer ce qu'ils en feront. Mais en même temps, faire de son mieux pour mettre quelque chose de substantiel, de cohérent, peut-être avec une certaine beauté. Pour moi, je veux toujours, dans un sens positif, provoquer un étudiant pour qu'il avance [...] Je considère l'enseignement comme le fait de présenter une réalité à mes étudiants, de les inviter, mais aussi de les pousser et de les contraindre et ensuite de dire : d'accord, maintenant, c'est à vous d'engager avec cette réalité. C'est votre travail, cela ne peut être le mien. » [Traduction libre] (Gert Biesta, dans une entrevue publiée sur youtube le 8 mars 2021)*

### **2.3.2 La résistance**

Exister dans le monde, c'est faire face à de la résistance (matériel et sociale), ce qui montre que le monde n'est pas une construction, mais existe indépendamment de nous. Lorsque l'on fait face à de la résistance, Biesta dénombre trois réponses possibles (Biesta, 2012) :

1. **Tenter de surmonter** ce qui oppose une résistance.

Ceci peut se manifester par un accroissement des efforts pour que quelque chose se produise, ce qui, poussé à l'extrême, conduit à « la destruction du monde » (*world destruction*) où nous tentons d'arriver. Ici, nous essayons d'imposer notre volonté sur le monde, sur ce que nous rencontrons, ce qui est l'autre. Cela conduit finalement à la destruction même de la « chose » qui résiste, que ce soit littéralement ou sous la forme d'un déni de l'altérité et de l'étrangeté de ce que nous rencontrons.

2. **Éviter** ce qui présente une résistance conduit à « l'autodestruction » (*self-destruction*).

À l'opposé du spectre, éviter consiste à fuir ce qui nous résiste ou ce qui nous oppose une résistance. C'est se retirer de ce qui est étrange et autre, ne pas y participer, ne pas établir de connexion de sorte à s'engager avec le monde.

Pour Biesta, les deux premières réponses mènent vers des endroits de non-être ou de non-existence. Ainsi, seule la dernière réponse est souhaitable.

3. **Rester dans un juste milieu** entre la destruction du monde et l'autodestruction.

Dans ce cas-ci, l'espace éducatif est un lieu de dialogue entre soi et le monde. Il s'agit d'un échange avec la réalité de sorte à travailler à travers ce qui nous résiste, plutôt que de le détruire ou de se détruire. Face à la résistance, un espace éducatif permet de composer avec la réalité, plutôt que d'offrir un accès à une échappatoire aux conséquences moins désirable (la voie de la destruction ou la voie du retrait). Ce terrain intermédiaire peut être désigné comme « frustrant », car sur celui-ci, le sujet doit s'engager avec ce qui résiste, plutôt que de choisir une voie « facile », qui serait de combattre ou de se retirer. C'est l'endroit, physiquement et métaphoriquement, où nous essayons d'être « chez nous dans le monde », où nous essayons de « nous réconcilier avec la réalité » (Biesta, 2020). Si l'éducation a un réel intérêt dans les manières de faire émerger le sujet dans le monde, seulement alors le juste milieu devient véritablement éducatif (Biesta, 2012).

Ces notions sont importantes, car sans la résistance des étudiants, ceux-ci n'apparaissent que comme des objets, et non comme des sujets à part entière. Ainsi, la résistance est fondamentale, car c'est seulement lorsque les étudiants résistent qu'ils deviennent sujets dans leurs relations éducatives, plutôt que des objets consentants. Cela signifie qu'en absence de résistance, l'éducation devient le monologue de l'enseignant, ce qui renvoie au rapport non éducatif de contrôle total qui est critiqué plus tôt. De l'autre côté, en l'absence de l'enseignant, l'éducation devient le monologue de l'étudiant, ce qui rappelle pourquoi le langage de l'apprentissage, qui est finalement un langage monologique, n'est pas un langage éducatif (Biesta, 2012).

### **2.3.3 L'unicité**

Quand Biesta parle d'unicité, il ne s'agit pas des caractéristiques qui font que chacun est différent du reste du monde. En s'appuyant sur le travail de Lévinas (1985), il affirme qu'il s'agit là d'une question d'essence ou de nature, ce qui ne renvoie pas à l'identité. Lorsqu'on utilise l'identité pour articuler notre unicité, on porte notre attention sur ce qui nous différencie des autres, ce qui pourrait s'appeler « l'unicité par la différence » (Biesta, 2014). Dans la conception de Biesta, il s'agit plutôt d'articuler notre propre unicité, ce qui ne relève pas de ce qui nous rend uniques, mais plutôt de trouver des situations dans lesquels ça a de l'importance que l'on soit unique (Biesta, 2014). Des situations dans lesquels une personne ne peut être remplacée ou substituée par une autre. Dans ces situations, on fait appel à quelqu'un en particulier, non pas parce que cette personne est unique, mais parce que le fait qu'elle le soit importe, et où c'est important que tu sois toi, et pas quelqu'un d'autre. Ce n'est donc pas de comprendre « l'unicité-comme-différence » mais plutôt « l'unicité-comme-irremplaçabilité » (Biesta, 2014). Ainsi, comprendre l'unicité du sujet et sa subjectivité se retrouve dans un domaine qui va au-dessus de l'essence, mais dans l'existence. L'unicité de l'humain est ce que Lévinas (1985) qualifie de la « condition ontologique » de l'espèce humaine. Nous sommes irremplaçables dans notre responsabilité envers l'autre (Biesta, 2011).

*« Ce qui me rend unique, ce qui me singularise, c'est que ma responsabilité n'est pas transférable » (Biesta, 2014; p.21).*

La nuance se trouve dans le déplacement de l'origine de la subjectivation. Ce n'est pas l'identité qui engendre l'unicité, mais la situation elle-même qui confère une singularité aux actions. Le caractère spécifique de la situation requiert que l'individu agisse en tant que lui-même, de manière non interchangeable avec un autre. Une situation devient unique lorsqu'elle n'exige pas l'utilisation des connaissances de la communauté ou de la tradition. Dans de telles situations, où les connaissances sociales ne sont pas applicables, on assume la responsabilité d'agir en tant qu'individu isolé, en tant que sujet.

Le rôle de l'éducateur doit être compris en termes de responsabilité envers l'« entrée dans le monde » d'êtres humains uniques et singuliers, ainsi que la responsabilité envers le monde en tant que lieu de pluralité et de différence (Biesta, 2006). Cette responsabilité du pédagogue est d'identifier les situations où pour ses étudiants, le « moi » commence à avoir de l'importance, ou, plus précisément, le « je » compte, où il est important que je sois « moi » et non simplement n'importe qui. Du côté de l'étudiant comme de l'éducateur, la responsabilité n'est pas quelque chose que nous choisissons, mais plutôt quelque chose que nous rencontrons. Et c'est quand nous rencontrons une responsabilité, que celle-ci vient à soi, que sa subjectivité, son existence en tant que sujet, commence réellement à avoir de l'importance ou à entrer en jeu (Biesta, 2020). Le moment où je rencontre ma liberté face à ma responsabilité et donc mon existence unique en tant que sujet.

#### ***2.3.4 La participation***

Biesta aborde la communication sous l'angle de la participation. En s'appuyant sur John Dewey, il conçoit la communication comme un processus de génération de sens en rendant les choses communes par l'interaction et la participation. La communication peut être comprise comme « un processus d'expériences partagé jusqu'à ce qu'elles deviennent une possession commune » (Biesta, 2014). Comprendre la communication comme relevant de la participation a d'importantes implications sur l'éducation, autant au niveau micro (dans les classes et les écoles) qu'au niveau macro (l'interaction entre les cultures et les traditions) (Biesta, 2014). Mais la participation ne repose pas seulement sur de la proximité physique ou sur création d'une situation dans laquelle tous travaillent vers un objectif commun. C'est plutôt lorsque tous sont conscients de la finalité



commune et que tous sont intéressés à y contribuer, ce qui affecte la disposition de toutes les parties. Biesta souligne que voir l'éducation comme un processus dialogique d'interactions et de participation peut renvoyer aux idées populaires en éducation contemporaine qui mettent de l'avant des communautés d'apprentissages ou de pratiques. Mais de penser l'éducation ainsi, selon lui, court le risque d'éradiquer un élément essentiel de l'éducation, l'enseignant. Le rôle de l'enseignant n'est pas d'agir comme un autre apprenant ou comme un facilitateur, mais comme quelqu'un qui apporte quelque chose à la situation éducative qui n'était pas déjà là (Biesta, 2014).

Biesta aborde également une distinction entre « éducation » et « entraînement » (*training*) (Biesta, 2014). Dans la seconde notion, les apprenants ne partagent pas l'utilité de leurs actions, puisqu'ils ne sont pas des partenaires dans une activité partagée. Ils apprennent à effectuer, de manière déconnectée, la tâche qui leur est demandée. À l'inverse, l'éducation s'intéresse aux situations dans lesquels une personne est amenée à participer à une activité commune, dans lesquels elle a un réel intérêt dans l'accomplissement de celles-ci, au même titre que les autres. Dans ces situations, les émotions et les idées sont changées comme le résultat de la participation. Non pas dans le simple geste d'être en accord avec les autres, mais dans l'action d'agir dans les mêmes idées et émotions qui s'éveille et qui anime les autres (Biesta, 2014). Ce n'est donc pas le « sens » qui est transmis d'une personne à l'autre, mais c'est parce que des personnes partagent des activités communes que leurs idées et leurs émotions se transforment. C'est le résultat de la fonction de l'activité à laquelle ils participent. C'est de cette manière que les choses sont littéralement mises en commun, ce qui donne lieu à la coopération (Biesta, 2014).

En s'appuyant sur Dewey, Biesta explique qu'une compréhension collective n'est pas une condition de la coopération, c'est tout l'inverse. La compréhension commune est le résultat d'une coopération réussie. Ainsi, en mobilisant des idées dans certains contextes et de certaines manières, elles acquièrent leur sens commun. C'est pourquoi il écrit :

*« Le simple fait que le langage consiste de sons mutuellement intelligibles est suffisant en soit pour montrer que leur sens dépend de connections avec une expérience partagée » (Biesta, 2014; p.34).*

Son argument autour de la participation n'est pas de montrer que les gens apprennent à la suite de leur participation dans une pratique sociale. C'est plutôt de montrer que la participation a le potentiel de générer « une sorte particulière d'apprentissage ». Un apprentissage qui mène à une

transformation des idées, des émotions et la compréhension de tout ce qui prend part à une activité, de sorte qu'une vision commune ou partagée émerge (Biesta, 2014). Ainsi, la participation pour Biesta et Dewey ne relève pas de la proximité physique ou par rapport à une situation dans laquelle tous travaillent vers un but commun. Pour l'auteur, la seule « vraie » participation survient lorsque tous les participants sont conscients de la finalité commune de l'activité et qu'ils ont un réel intérêt à la poursuivre (Biesta, 2014). Ce n'est donc pas la participation en soi qui compte, mais la « qualité » de la participation. Il y a donc une participation éducative et une participation non-éducative : une participation dans laquelle une partie apprend en s'adaptant aux autres, et une participation qui transforme la perspective de tous ceux qui y prennent part et qui génère une perspective partagée (Biesta, 2014).

Le rôle de l'éducation et des écoles devient alors de générer des situations qui permettent une participation de « qualité ». Celle-ci se mesure par le « sens » qui est généré par l'intérêt authentique de tous pour la finalité de l'activité collective et dans ce qui se trouve « entre » les individus qui constituent les pratiques sociales. La participation et la coopération dans ces contextes peuvent donner lieu à une conception du monde partagée.

## **2.4 Enseigner**

### ***2.4.1 Le rôle de l'enseignant***

Le rôle du pédagogue est très important dans la théorie de l'éducation de Gert Biesta. Pour lui, l'enseignant est plus qu'un facilitateur de l'apprentissage qui fait émerger ce qui est déjà là. Selon Biesta, sa présence est essentielle plutôt qu'accidentelle, puisqu'il vient avec une notion de « transcendance » (Biesta, 2014). Ce concept, qu'il emprunte à Lévinas, renvoie à une responsabilité éthique envers l'autre par une reconnaissance de son humanité. La notion de transcendance est une révélation sous la forme d'une « double vérité ». Il ne s'agit pas seulement que le pédagogue présente à l'apprenant des savoirs qu'il ne possédait pas, mais surtout, il lui offre aussi les conditions pour reconnaître la vérité dans ce qui lui est présenté (Biesta, 2014).

Ainsi, enseigner c'est apporter à l'autre quelque chose qui vient « radicalement » de l'extérieur (Biesta, 2016). Un pédagogue doit travailler activement à faire la distinction entre ce qui est

« désiré » et ce qui est « désirable », mettre les étudiants au défi en proposant des questions difficiles et en introduisant des savoirs complexes de sorte à provoquer quelque chose qui n'aurait pas été là autrement (Biesta, 2014). Biesta adopte l'expression de Klaus Prange qui décrit l'enseignement comme le simple geste de « pointer et montrer » (Biesta, 2022). L'enseignement consiste donc à diriger et rediriger l'attention d'un sujet. Il s'agit là d'un double geste puisque le pédagogue pointe « quelque chose » à « quelqu'un », invitant le sujet à « entrer dans le monde ». Ce qui rend le geste de pointer éducatif, c'est le fait que l'éducateur espère ou s'attend à ce que l'étudiant fasse quelque chose avec ce sur quoi est focaliser l'attention. « Espoir » et « attente » sont les termes appropriés, parce que l'éducateur ne produit pas l'attention de l'étudiant, mais agit plutôt en supposant que la possibilité de prêter attention existe déjà. Ceci implique aussi qu'on ne peut pas contrôler ce que le sujet va faire de ce qu'il apprend (Biesta, 2022).

Selon Biesta, les enseignants ne devraient jamais viser un contrôle total de leurs étudiants, mais devraient toujours les considérer comme des sujets humains à part entière. Il soutient également que les gens ne peuvent apprendre que par eux-mêmes et que personne ne peut le faire pour eux. Ensemble, ces lignes semblent suggérer que nous ne devrions ni vouloir que l'enseignant n'enseigne ni croire que cela soit possible pour l'enseignant de le faire (Biesta, 2016). Cependant, pour l'auteur, de suggérer que l'enseignant n'ajoute rien à la situation, qu'il n'ait rien à offrir, et qu'il se contente de faire émerger ce qui est déjà là est une déformation de ce que font les enseignants et de ce qu'est l'enseignement (Biesta, 2016). Ainsi, Biesta conçoit une autre dimension de ce que signifie enseigner. Il s'agit de reconnaître que l'enseignement ne consiste pas en la simple répétition de ce qui est déjà là, mais consiste plutôt à apporter quelque chose de « radicalement nouveau » à la situation.

Biesta propose une distinction entre « apprendre de » et « se faire enseigner par », deux conceptions qui sont différentes dans la relation entre l'étudiant et l'enseignant (Biesta, 2014). Lorsqu'on « apprend de », les enseignants sont utilisés comme une ressource d'apprentissage, pas très différente d'un livre, d'Internet ou tout autre outil (Biesta, 2016). Lorsque l'étudiant apprend de telles ressources, il se tourne vers celles-ci avec des questions en attente de réponses. Cela place l'apprenant aux commandes de son apprentissage par la manière dont il engage avec ces ressources. De l'autre côté, quand on « se fait enseigner par », quelque chose entre dans notre champ d'expérience d'une manière qui est hors de notre contrôle. Ces leçons sont souvent plus

difficiles à recevoir, car elles viennent radicalement de l'extérieur (Biesta, 2016). Ainsi, nous pourrions dire qu'« apprendre de » place l'étudiant dans une position de « maîtrise », tandis que « être enseigné par » positionne l'étudiant de manière plus humble face à ce qui lui arrive. Cela fait appel à une capacité de réceptivité et peut-être même de gratitude (Biesta, 2016).

Biesta conçoit l'enseignement comme un « cadeau ». Il ne repose pas seulement sur l'enseignant de faire ce don, mais dépend de l'interaction, souvent fragile, entre l'enseignant et l'étudiant (Biesta, 2016). Les enseignants peuvent au mieux essayer et espérer, mais ils ne peuvent pas imposer leur cadeau à leurs étudiants. De même, les étudiants peuvent être ouverts à celui-ci, mais ils ne peuvent pas forcer l'enseignant à leur offrir. Un cadeau est, après tout, donné. Le cadeau ne peut pas être exigé, prédit, calculé ou produit, mais il vient quand il arrive (Biesta, 2016).

Biesta s'oppose à l'idée que l'apprentissage est un phénomène naturel qui est propice à la recherche théorique et l'intervention éducative fondée sur des preuves scientifiques. Il argumente que l'apprentissage est construit (Biesta, 2014). Quand on réfère à l'apprentissage, nous sommes en train de faire un jugement sur le changement. Ce genre de jugement est important dans le contexte éducatif, mais il est important de le voir comme ce qu'il est : un jugement normatif sur un changement désirable. Ce n'est donc pas la description d'un processus naturel inévitable. Quand on s'intéresse aux effets d'apprendre d'un point de vue politique, on se rend compte de comment l'apprentissage court le risque de garder les individus à leur place. L'apprentissage, du moins dans la langue anglaise, est un terme individualiste et individualisant, alors que la question éducative est toujours une question d'apprendre « quelque chose » de « quelqu'un » « pour une raison » (Biesta, 2016).

#### ***2.4.2 La virtuosité***

En opposition à la vision scientifique de l'enseignement fondé sur des preuves ou données mesurables et tangibles, mais aussi contre l'idée qu'il s'agit d'une question de compétence, Biesta développe l'idée de concevoir l'enseignement comme basé sur la « vertu » (Biesta, 2014). Dans une conception de l'enseignement comme un art, l'auteur souligne que les étudiants ne sont jamais produits, puisque ceux-ci existent déjà comme sujets humains. Son rôle est alors de diriger

l'attention des sujets vers des situations désirables susceptibles de faire émerger leur unicité, leur responsabilité et leur liberté. La question éducative n'est jamais seulement « comment faire les choses? », mais plutôt « qu'est-ce qui est à faire? ».

Un pédagogue se doit donc d'être compétent sur comment faire les choses (la technique), mais aussi et surtout, il a besoin de sagesse pratique pour juger de ce qui est à faire. Ceci peut être compris comme une « qualité » de la personne. Il suggère donc que le pédagogue a besoin de « virtuosité » éducative, c'est-à-dire, l'habileté d'effectuer un « jugement » dans ce qui est éducativement désirable. Afin de déterminer ce qui est désirable, il faut se rappeler que le jugement éducatif doit toujours être fait en cohérence avec les finalités de l'éducation. L'exercice de tel jugement ne peut se faire au niveau des documents de politiques éducatives, mais se retrouve plutôt au centre de ce qui se produit dans l'interaction entre les étudiants et les pédagogues. Pour Biesta (2014), la formation des pédagogues devrait servir à les rendre « sages » en matière d'éducation afin de créer cette virtuosité, plaçant cette notion au cœur de l'éducation des enseignants. Celle-ci ne peut s'acquérir que par l'exercice du jugement et par l'étude de la virtuosité des autres, ce qui passe par l'analyse de leurs jugements éducatifs. Avec le temps, l'approche d'enseignement basé sur la vertu permettrait aux pédagogues d'incarner une certaine virtuosité. Il est important de mentionner que cette approche n'est pas une recette, ou la répétition d'apprentissages du passé, mais une ouverture radicale vers le futur (Biesta 2014).

### ***2.4.3 L'émancipation***

Le terme « émancipation » prend racine dans les lois romaines et se traduit étymologiquement par « céder la propriété » et est utilisé plus généralement aujourd'hui pour désigner une libération d'une autorité sur un individu, rendant ainsi « l'objet » de l'émancipation, libre (Biesta, 2014; p.79).

L'idée de l'émancipation joue un rôle central dans les théories modernes de l'éducation, alors que beaucoup d'éducateurs voient leurs tâches comme étant quelque chose de plus important que de modifier et conditionner les comportements de leurs étudiants (Biesta, 2014). Ces pédagogues souhaiteraient que ces derniers deviennent des êtres indépendants, autonomes, capables de réfléchir par eux même, d'émettre leurs propres jugements et de tirer leurs propres conclusions.

Certains auteurs critiques argumentent que de déconstruire les logiques de pouvoirs par l'explication a le potentiel de réduire leur influence ou de leur échapper (Biesta, 2014). Ce processus de « démythification » suppose que le pouvoir opère sur la compréhension des individus de leurs situations et que l'émancipation doit se produire de « l'extérieur », d'une position qui n'est pas contaminée par les logiques de pouvoirs.

En réponse à cela, Gert Biesta s'appuie sur la pensée de Jacques Rancière pour formuler sa conception de l'émancipation. Rancière n'est pas en accord avec la logique de l'émancipation selon laquelle le rôle de l'éducateur critique est de rendre visible ce qui est caché à ceux qui sont l'objet de l'émancipation par l'explication (Biesta, 2014). Cette logique propose que de montrer comment le monde est « réellement » mène à l'émancipation, alors qu'en fait, selon Rancière, elle introduit une « dépendance » fondamentale. L'objet de l'émancipation dépend d'un émancipateur pour lui révéler la « vérité » ou le savoir (Biesta, 2014), ce qui montre une logique contradictoire de l'émancipation. Cela montre que celle-ci est comprise comme quelque chose qui est fait à quelqu'un, ce qui révèle que l'émancipation est établie sur des bases fondamentalement inégales. Selon cette conception, « l'égalité » devient alors le résultat de l'émancipation et réside dans le futur. Cette approche supporte une conception de la pédagogie selon laquelle la tâche des pédagogues est d'expliquer le monde aux étudiants et celle des étudiants est d'en connaître autant que leurs pédagogues. Aussi, bien que l'émancipation soit dans l'intérêt des émancipés, cette approche se base fondamentalement sur un rapport de « méfiance » et suspicion des émancipés de leurs propres expériences. Ceux-ci apprennent qu'ils ne peuvent faire confiance à comment ils se sentent et doivent dépendre de quelqu'un d'autre pour soulever le voile de leur ignorance sur leurs propres conditions (Biesta, 2014). Ainsi, la triple contradiction de cette logique de l'émancipation est qu'elle repose sur une relation de dépendance, d'inégalité et de méfiance.

En opposition à ce courant de pensée sur l'émancipation qui se fonde sur l'inégalité d'une intervention de l'extérieur, Biesta conçoit l'émancipation comme quelque chose que les individus font par eux-mêmes et repose nécessairement sur une égalité entre le pédagogue et le sujet. En s'appuyant sur la pensée de Rancière, il écrit que le rôle de l'éducateur émancipateur doit être d'« interroger » et de « vérifier ». Au cœur de cette nouvelle conception de l'émancipation se trouve la notion « d'égalité des intelligences » qui est le présupposé sur lequel doit se construire

l'émancipation (Biesta, 2014). Cette notion implique que chaque individu détient une intelligence équivalente et a la possibilité d'exercer son pouvoir intellectuel de manière équitable, s'opposant à l'idée d'une hiérarchie naturelle des intelligences.

Biesta mobilise encore une fois Rancière pour sa critique de l'utilisation de l'« explication » comme dispositif d'émancipation. Dans son livre *Le Maître ignorant* (1987), Jacques Rancière affirme que c'est seulement en enseignant sans explication que l'émancipation pourrait être envisageable. L'auteur argumente que l'explication crée une relation de dépendance envers le pédagogue et conditionne les apprenants à ne pas réfléchir par eux-mêmes, ce qui contribue à leur abrutissement.

Dans son ouvrage, Rancière (1987) parle de Joseph Jacotot, un pédagogue français du XIXe siècle, qui a développé une approche éducative, « l'enseignement universel », après avoir dû enseigner le français à des étudiants flamands, sans parler la langue de ses étudiants, le néerlandais. Ainsi, il n'était pas en mesure de leur fournir d'explications pour qu'ils apprennent. Ses étudiants ont appris le français en étudiant une édition bilingue du « Télémaque » de Fénelon sous son insistance. Rancière souligne que Jacotot n'a pas enseigné directement, mais a montré aux étudiants comment apprendre par eux-mêmes sans un « maître explicateur », mais en les questionnant de sorte à mobiliser l'utilisation de leur intelligence. Ce qui est au cœur de l'éducation émancipatrice, c'est l'acte de révéler « l'intelligence à elle-même ».

C'est le principe de l'égalité de tous les êtres parlants, la conviction qu'il n'y a pas de hiérarchie de « capacité intellectuelle », mais seulement des inégalités dans les manifestations de l'intelligence. Le rôle du maître repose alors sur deux actes fondamentaux: l'« interrogation » et la « vérification » que le travail intellectuel est effectué avec attention. L'interrogation demande au sujet une manifestation d'une intelligence qui n'est pas consciente de son existence ou qui a abandonné. Elle ne doit pas être comprise dans le sens socratique, où le but est de conduire l'élève à un point déjà connu du maître (Biesta, 2014). Selon Rancière, cela peut être une voie vers l'apprentissage, mais en aucun cas vers l'émancipation. L'émancipation repose sur la conscience de ce que l'intelligence peut accomplir lorsqu'elle se considère égale à toute autre intelligence. Cela requiert d'être constamment vérifié. Les deux actes fondamentaux reposent sur trois questions : « Qu'est-ce que tu vois? Qu'est-ce que tu en penses? Et que comptes-tu en faire? »

Ce qui importe, ce n'est pas tant la proposition que toutes les intelligences sont égales, la tâche est plutôt de se demander ce qu'il est possible de faire sous cette supposition (Biesta, 2014). Dans sa conception, Biesta ne rejette pas l'autorité d'une éducation émancipatrice, mais plutôt l'autorité basée sur la différence de connaissance, d'intuition ou de compréhension, n'en faisant pas un rapport d'intelligence à intelligence. Le rôle de l'autorité est plutôt d'investiguer cette capacité déjà possédée par le sujet (Biesta, 2014).

L'émancipation consiste à faire émerger d'un statut de minorité et à montrer que tous les humains sont des créatures de discours et de raisons capables d'opposer leur rationalité à une autre et de donner une forme démonstrative à leurs actions (Biesta, 2014). L'auto-émancipation devient une auto-affirmation de l'humain comme partie prenante d'un monde commun. Cette « entrée forcée » du sujet dans l'ordre existant donne lieu à un monde de sens partagé qui en fait un espace, non pas de consensus, mais de « dissensus » et de « transgression » (Biesta, 2014). Le dissensus ne doit pas être compris comme un conflit ou une querelle, mais plutôt comme une dissociation introduite dans les manières « de faire, de voir et de parler » (Biesta, 2014).

Ceci l'amène à parler de l'une des questions éducatives les plus difficiles : « Est-ce que l'éducation peut contribuer à la liberté des sujets humains ? » (Biesta, 2014). Biesta est critique de l'interprétation moderne de l'émancipation qui présente celle-ci comme une « puissante intervention » de l'extérieur pour libérer un individu. Cette conception de l'émancipation ne s'appuie donc pas sur l'intervention externe, mais sur l'évènement d'une subjectivation quand les individus résistent aux identités existantes pour parler dans leurs propres termes. Biesta, rejette l'idée que la transmission de connaissances d'un enseignant à des étudiants établit un chemin conduisant à l'émancipation des étudiants. Celle-ci ne peut être favorisée qu'en plaçant l'égalité entre les étudiants et l'enseignant comme le point de départ de l'éducation. Ainsi, l'enseignant doit inciter les étudiants à l'auto-activité, ce qui peut ensuite conduire à leur subjectivation, qui elle-même mène à l'émancipation (Biesta, 2020). L'émancipation vise à restaurer la connexion entre les êtres humains et le monde (Biesta, 2014), ce qui renvoie à ce que Paulo Freire appelle « praxis » (1976). Il s'agit d'une pratique réflexive caractérisée par le dialogue et l'interaction entre les enseignants et les étudiants. Ainsi, le rôle de l'enseignant dans ce processus est d'instaurer des pratiques dialogiques et réflexives, ce qui instaure la praxis qui lit les personnes au monde (Biesta, 2014).



Dans son plus récent ouvrage (2021), Biesta écrit sur l'émancipation des institutions scolaires et adresse leur caractère particulier. Il rappelle que le mot grec « schole » signifie en réalité « temps libre ». Il ne s'agit pas ici de concevoir l'école comme du temps de loisir, mais plutôt un temps qui n'est pas encore rendu productif (Biesta, 2021). En référence à la qualité de « suspension », cela suggère que l'école doit offrir cette possibilité « de ralentir, d'essayer, de ne pas réussir, d'essayer à nouveau, et de ne pas réussir mieux » (Biesta, 2021). Il propose que les écoles doivent être cet espace qui permet d'offrir du temps aux étudiants de rencontrer le monde et de se rencontrer en relation avec le monde. Biesta suggère que les écoles elles-mêmes doivent s'émanciper. Il propose de passer de la question : De quel genre d'école la société a besoin? ; à la question suivante : De quel genre de société l'école a besoin? C'est seulement par ce raisonnement que la question éducative peut être prise au sérieux et que l'école peut être l'école et non une machine de performance (Biesta, 2021).

#### ***2.4.4 Le risque***

Dans son livre *The Beautiful Risk of Education* (2014), Gert Biesta explique que le risque est essentiel à l'éducation. Selon lui, ce que tous les enseignants savent, mais se retrouvent souvent empêcher d'explicitier, c'est que l'éducation comprend toujours un risque. Il ne s'agit pas du risque que l'enseignant échoue par manque de compétence, ou du fait que l'éducation n'est pas suffisamment fondée sur des données scientifiques. Il ne s'agit pas non plus du risque que les étudiants ne travaillent pas assez fort ou ne soient pas assez motivés. Le risque existe parce que l'éducation est une rencontre entre des êtres humains. Il existe, car les étudiants ne sont pas des sujets à discipliner ou à modeler, mais des sujets d'actions et de responsabilités (Biesta, 2014). Chercher à rendre l'éducation prévisible et sans risque revient à vouloir que l'éducation devienne fondamentalement « non-éducative ». Il faut donc cultiver ce risque, c'est pourquoi il parle de la « beauté » du risque de l'éducation (Biesta, 2011).

Cette conception du risque est à contre-courant d'à peu près tous les discours actuels sur l'éducation, en particulier l'éducation supérieure. Les décideurs politiques, la presse, le public, et diverses organisations semblent s'attendre, et même exiger, de sortir le risque de l'éducation (Biesta, 2014). Pour Biesta, la volonté de rendre l'éducation forte, prévisible, sécuritaire et sans

risques est une attitude qui témoigne d'une forme d'égoïsme « infantile », expression qu'il emprunte à Philippe Meirieu (2008), qui renvoie à l'idée de voir le monde comme la projection de notre esprit et de nos désirs (Biesta, 2014). L'idéal d'une éducation sans risques est une expression d'impatience et de déni de la réalité, puisque l'éducation compose toujours avec du « matériel » vivant, des êtres humains (Biesta, 2014). Selon Biesta, l'éducation devrait justement amener à se sortir de cet égoïsme initial en créant des opportunités de dialogue et d'échanges.

En voulant baser l'éducation sur des preuves scientifiques, on cherche à éradiquer le risque en imposant le désir de contrôle sur le processus éducatif. Biesta dénonce une conception de l'éducation comme un processus causal à des fins de « production ». Une telle conception orientée vers des « résultats souhaités » cherche à réduire radicalement la complexité du processus éducatif et à contrôler les facteurs pouvant exercer une influence sur la production des résultats attendus. Dans *Good education in an age of Measurement (2009)*, Biesta questionne les mesures omniprésentes en éducation en se demandant si elle reflète réellement ce que nous considérons important, ou si nous nous contentons de mesurer ce qui est facile à quantifier, conduisant ainsi à valoriser uniquement ce que nous pouvons mesurer. Dans le domaine de l'éducation, l'émergence d'une culture de performativité a contribué à confondre les moyens avec les objectifs, où les indicateurs de qualité sont pris à tort pour la qualité elle-même (Biesta, 2009).

En ce qui a trait à la question de ce qui rend l'éducation « bonne », une option qu'il explore est que les actions éducatives sont « bonnes » lorsqu'elles atteignent ce qu'elles ont l'intention d'atteindre (Biesta, 2022). Cependant, bien que cela ait du sens dans le domaine technique, par exemple, une réparation de voiture est bonne lorsqu'elle répare une voiture, cette ligne d'argumentation ne s'applique pas à l'éducation. Même lorsque les éducateurs ont fait tout correctement, il n'y a aucune garantie quant à l'impact de leurs actions sur l'étudiant, précisément parce que la relation entre l'action éducatif et ce qui se passe du côté de l'étudiant n'est pas mécanique, mais réflexive et autoréférentielle. En d'autres termes, l'étudiant est un sujet, pas un objet. Biesta rappelle également qu'il existe des cas où des parents et des enseignants n'ont évidemment pas fait les bonnes choses, et pourtant leurs enfants et élèves s'en sortent bien (Biesta,

2022). Puisque la liberté est au cœur de l'évènement de la subjectivation, celle-ci « peut se produire, ou non », ce qui représente un risque dans l'éducation (Biesta, 2014).

*« [s]'engager avec l'ouverture et l'imprévisibilité de l'éducation signifie prendre ce risque au sérieux, et le faire non pas parce que le risque est considéré comme inévitable, mais parce qu'en l'absence de risque, l'éducation elle-même disparaît et la reproduction sociale, l'insertion dans les ordres existants et ses manières d'être, de faire et de penser, prennent le dessus. » (Biesta, 2014) [Traduction libre]*

### **Conclusion**

Les questions de recherches que posent ce mémoire sont les suivantes : (1) Quelles sont les dynamiques d'exclusion à l'université vécues par des étudiant.e.s « apparemment » privilégié.e.s ? et (2) Quelles pratiques et méthodes pédagogiques favorisent l'inclusion émancipatrice des étudiant.e.s à l'université ?

La théorie éducative de Biesta apporte des éclaircissements sur ces questions à différents niveaux. D'abord, la conceptualisation de l'auteur sur les finalités de l'éducation permet de répondre à une question de fond : à quoi sert l'éducation ? Le diagramme de Venn sur les finalités éducatives de Biesta montre l'interrelation des fonctions de l'université qui sont en jeu dans les expériences vécues des étudiants. Celui-ci va servir de point d'ancrage pour identifier et catégoriser les besoins non répondus des « exclus apparemment privilégiés » à l'université.

Dans sa conception de l'éducation comme étant « centré sur le monde », Biesta amène aussi des pistes intéressantes concernant l'exclusion. Les notions tel que « entrer dans le monde » suggère une inclusion des étudiants, par l'éducation, qui leur permet de se développer en relation avec la réalité. Suivant ce raisonnement, l'exclusion pourrait prendre racine dans un échec du système d'éducation à permettre sujets de trouver leur place dans le « monde ». Le rôle de l'enseignant tel qu'envisagé par Biesta est primordial dans l'émergence du sujet en contexte éducatif, c'est pourquoi il sera étudié attentivement pour mieux répondre aux deux questions de recherche.

Les réflexions de Biesta sur l'émancipation servent également d'appui pour la deuxième question de recherche sur les pratiques pédagogiques favorisant une « inclusion émancipatrice ». Les

notions clés tel que l'unicité, le risque et la virtuosité du pédagogue amènent des angles d'analyses intéressants pour approfondir la réflexion que nous développerons dans le chapitre 5.

## **Chapitre 3 - Méthodologie**

La méthodologie retenue pour tenter de répondre à nos deux questions de recherche est qualitative, ce qui est cohérent avec l'objectif de comprendre les phénomènes à l'étude à partir des perspectives des personnes qui en font l'expérience (Miles & Huberman, 2003) : phénomènes d'exclusion et de l'inclusion/émancipation à partir des perspectives des personnes étudiantes qui les vivent et, pour ce qui concerne les pratiques pédagogiques, perspectives des enseignants qui les déploient. Nous avons mené deux phases de collecte et analyse de données correspondant aux deux questions de recherche : la première phase a porté sur les dynamiques d'exclusion à l'université d'étudiants apparemment « privilégiés », tandis que la seconde a concerné les approches pédagogiques qui pourraient permettre une plus grande inclusion émancipatrice des étudiants. Dans les deux cas, nous avons utilisé l'entrevue semi-dirigée pour accéder à l'expérience des étudiants et enseignants qui ont participé à la recherche. Par ailleurs, concernant la seconde question au sujet des approches pédagogiques, nous avons également mobilisé notre propre expérience du cours étudié dans une approche de réflexivité autoethnographique. Nous présentons successivement ces deux phases de collecte et analyse : démarche et choix méthodologiques, recrutement des participants, processus de collecte et mode d'analyse. Pour chacune des deux phases, nous discutons également des considérations d'éthique en recherche et sur des limites de la méthodologie mobilisée.

### **3.1 - Phase 1 – Les dynamiques d'exclusion à l'université d'étudiants apparemment « privilégiés »**

Dans cette phase de la recherche, nous souhaitons comprendre comment des étudiants apparemment « privilégiés » ont la perception d'être ou d'avoir été « exclus » de l'université. Les guillemets autour des notions de privilège et d'exclusion reflètent le fait qu'un des objectifs ici est de laisser les participants définir eux-mêmes ce qu'il faut entendre par ces deux termes, puisque nous avons vu dans le premier chapitre à quel point ces notions sont complexes à définir de façon objective. Parmi tous les facteurs pouvant être évoqués par les participants, nous voulions porter une attention particulière à ceux en lien avec la pédagogie au sens large (le curriculum, les approches et méthodes pédagogiques, les relations étudiants/enseignants, etc.).

Les résultats de cette première phase de la recherche ont permis ensuite de mieux préciser la seconde phase.

### ***3.1.1 Le recrutement des participants***

Nous voulions recruter des participants ayant les trois caractéristiques suivantes :

- Avoir suivi au moins un cours universitaire au Québec au cours des trois dernières années;
- Se considérer comme « privilégié » en tant qu'étudiant.e;
- Se sentir ou s'être senti « exclu.e » de l'université.

Étant donné la nature plutôt sensible ou intime de ces thèmes, nous avons privilégié une approche qui a consisté à solliciter d'abord des personnes de mon entourage, lesquelles me réfèrent ensuite à d'autres personnes de leur propre entourage susceptibles d'être intéressées par la recherche, et ainsi de suite par « boule de neige ».

Lorsque j'expliquais le projet de recherche, j'ai consciemment choisi de ne pas définir les concepts de « privilège » et d'« exclusion » autant que possible, afin de laisser une liberté d'interprétation de ces concepts aux répondants. À partir du moment où un étudiant se reconnaissait dans les deux termes de « privilégié » et « d'exclu », il devenait un participant potentiel. J'ai par ailleurs tenté de varier les profils au niveau des programmes universitaires et des disciplines d'étude.

Nous avions dans l'idée de recruter 15 participants. Les effets à retardement du bouche-à-oreille ont fait en sorte que deux répondants se sont manifestés alors que nous avons déjà réalisé 15 entrevues et nous avons choisi de les inclure, ce qui donne donc un total de 17 participants.

Parmi ces 17 participants, j'en ai recruté moi-même huit dont je connaissais le rapport à l'université. Dix autres participants m'ont été recommandés par des personnes de mon entourage qui avait été mis au courant de mes critères de recrutement. Parmi ces 10 personnes, une a refusé de participer parce que le sujet était trop sensible pour elle, et qu'elle ne se sentait pas à l'aise d'en discuter avec un inconnu.

### 3.1.2 Description et profil des participants

Les 17 participants comprennent 7 hommes (41%) et 10 femmes (59%). De ce groupe, 6 personnes ont abandonné les études universitaires avant l'obtention de leur diplôme (35%), 8 sont en cours de programme (47%) et 3 sont déjà diplômés (18%). La moyenne d'âge est de 26,76 ans. Tous les participants ont entre 23 et 27 ans, sauf une personne de 55 ans.

Le Tableau 2 présente le profil des participants (genre, âge, origine socio-économique, statut d'études/d'emploi) et le type de programme/ disciplines dans lesquels ils étudient ou ont étudié. Toutes ces données ont été auto-rapportées par les participants.

Prénom (maquillé)	Sexe	Âge	Classe sociale	Statut Actuel TP = temps plein tp = temps partiel	Programme universitaire et statut (en cours, abandon, complété)	Université	Années d'études
Markus	H	27	Inférieure/moyenne	Travail TP	Informatique (bac) - Complété	UdeM	2018 à 2021
Florian	H	23	Supérieure	Étude TP	Dessin et peinture (majeure) - En cours	Concordia	2020 à 2023
Maya	F	24	Supérieure	Travail TP	Biologie (bac) - Abandon	U. de Montréal	2019 à 2021
Lara	F	27	Moyenne	Travail TP	Histoire/archéologie (bac par cumul) - Complété	Université Laval, UQAM, UQAR	2018 à 2023
Anna	F	24	Inférieure	Travail tp	Linguistique (bac) - Abandon	UQAM	2020 à 2022
Morgane	F	23	Moyenne	Étude TP	Médecine (doctorat) - En cours	U. de M.	2019 à 2023
Julia	F	27	Moyenne	Étude TP	Psychologie (bac, maîtrise, doctorat) - En cours	McGill et Bishop	2017 à 2023
Michèle	F	55	Inférieure	Recherche d'emploi	Effets visuels (bac) - Complété	NAD	2018 à 2021
Maximilian	H	27	Moyenne	Travail TP	Histoire (bac), marketing (certificat) - Abandon	UQAM	2017 à 2022
Leonie	F	27	Moyenne/inférieure	Travail TP	Droit (bac) - Abandon	UQAM	2017 à 2019
Leslie	F	24	Moyenne	Étude TP	Kinésiologie (bac) - Complété et Enseignement de la physique (bac) - En cours	McGill et UdeM	2018 à 2023
Katharina	F	26	Inférieure	Étude TP	Criminologie (certificat) - En cours	UQAM	2021 à 2023

Thomas	H	27	Moyenne/supérieure	Travail TP	Relation humaine (bac) et Intervention en plein air (DESS) - En cours	Concordia et UQAC	2018 à 2023
Luis	H	23	Moyenne	Étude TP	Sociologie (bac) - En cours	UdeM	2020 à 2023
Alex	H	24	Supérieure	Travail TP	Administration (bac) et génie mécanique (bac) - Abandon	UQAM et U. Laval	2020 à 2023
Ulli	F	23	Moyenne	Travail tp	Travail social (bac) et sociologie (bac) - Abandon	UQAM et UdeM	2020 à 2023
Laurin	H	24	Moyenne	Travail TP	Linguistique (bac) - En cours	UdeM	2020 à 2023

*Tableau 2 - Profils des participants à la phase 1*

### ***3.1.3 La collecte de données : les entrevues individuelles semi-dirigées***

Puisque les profils des répondants étaient très variés, nous avons opté pour des entretiens semi-dirigés afin d’offrir une certaine flexibilité permettant aux participants d’aborder divers éléments qu’ils jugeaient pertinents à mentionner au sujet de leur parcours académique. Cela laissait de l’espace aux personnes interrogées pour répondre largement aux questions posées et au chercheur pour approfondir divers aspects qui pouvaient émerger lors de l’entretien (Campenhoudt & Quivy, 2011).

Le niveau de proximité entre moi et les participants était variable, allant d’amitiés, à connaissances, à inconnus. Ainsi, certains récits étaient plus familiers alors que d’autres étaient complètement nouveaux. Avec les personnes avec qui j’avais déjà une forme de lien, le niveau de confiance a permis une plus grande fluidité dans les échanges, notamment à travers des référents communs qui pouvaient servir d’exemples. D’un autre côté, j’ai dû faire bien attention pour ne pas laisser ma connaissance de certains participants teinter mes questions et réactions durant l’entrevue. Un élément important à mentionner concerne mon propre rapport à l’université. J’ai moi-même ressenti un inconfort lors de mon parcours d’étudiant universitaire. Cela a fait en sorte qu’il m’était assez facile d’éprouver de l’empathie et de comprendre certains sentiments décrits par les répondants, même lorsque je ne les connaissais pas du tout.



L'objectif de l'entrevue était de saisir le parcours général et le parcours académique en particulier de la personne, et de comprendre pourquoi et comment elle s'est sentie exclue de l'université. Le principal outil a été le guide d'entretien (voir en Annexe 2), divisé en cinq parties.

La première section du guide d'entretien avait pour objectif d'établir le portrait sociodémographique de chaque étudiant, en particulier le contexte socio-économique dans lequel ils ont grandi en précisant l'activité principale de leurs parents. Les participants décrivaient aussi leurs expériences scolaires avant d'arriver à l'université : relation à l'école, évolution de cette relation, orientation académique vers leurs programmes universitaires. La deuxième partie était le cœur de l'entretien sur l'expérience universitaire du participant. Il s'agissait de bien comprendre les principaux éléments contributeurs au sentiment d'exclusion en tenant compte de l'évolution et la progression de ce sentiment dans le temps. Ainsi, j'ai questionné les participants sur leur arrivée à l'université, sur les cours qu'ils ont suivis et sur la manière dont les cours étaient donnés. Le tout en portant une attention particulière à comment ils se sont sentis et en les relançant au besoin pour leur permettre d'approfondir certains éléments qui semblaient avoir eu un impact dans leur sentiment d'exclusion à l'université. Certains récits amenaient à approfondir des éléments qui sont hors-université comme le travail, les difficultés familiales, la santé mentale, la COVID-19, etc. La prise en compte de ces éléments permettait de repérer dans quelle mesure le sentiment d'exclusion était attribuable à des éléments d'ordre pédagogique ou non. La troisième partie de l'entrevue portait sur leur rapport au privilège : je leur demandais comment ils définissaient cette notion et pourquoi ils considéraient faire partie des privilégiés quant à leurs conditions de réussite à l'université. De la même façon, je leur demandais de définir l'exclusion et d'expliquer pourquoi ils considèrent qu'ils en ont vécu à l'université. Dans la quatrième partie, j'explorais avec les participants les éléments qui leur auraient permis de se sentir davantage inclus à l'université. Cela avait pour objectif d'aider les personnes interrogées à identifier leurs besoins éducatifs et de rappeler les éléments clés qui avaient généré de l'exclusion. Si certains facteurs d'exclusion précédemment mentionnés ne figuraient pas dans leurs réponses, je leur mentionnais afin d'avoir une idée de l'importance de ces facteurs. Cette section servait également à éviter d'avoir à spéculer sur leurs besoins en leur posant directement la question et ainsi m'assurer d'avoir bien identifié les facteurs clés. Finalement, chaque entretien s'est terminé par une

question ouverte leur proposant de revenir sur un élément précédemment abordé ou d'aborder tout autre chose qu'ils jugeaient pertinent de mentionner.

Les entretiens ont duré de 60 à 90 minutes (78 minutes en moyenne) et se sont déroulés soit dans des lieux publics tels que des cafés ou alors à mon appartement, selon la préférence des participants. Tous les participants ont donné leur autorisation pour l'enregistrement audio, ce qui m'a permis de me concentrer pleinement sur leurs propos durant les entrevues et de prendre seulement quelques notes. Par la suite, j'ai retranscrit tous les entretiens, en préservant le style de langage propre aux participants, même s'il était linguistiquement incorrect, afin de ne pas dénaturer certaines réponses.

#### ***3.1.4 L'analyse des données***

Après la retranscription des 17 entrevues, qui m'a permis de bien m'imprégner des données, l'analyse a suivi trois grandes étapes.

D'abord, j'ai rédigé pour chaque participant un document synthèse de 2 à 3 pages qui synthétisait son parcours et les éléments saillants de l'entrevue. Chaque synthèse présentait (1) les éléments factuels du parcours de vie, (2) le rapport à l'exclusion, (3) le rapport au privilège et (4) les éléments qui ont nourri leur sentiment d'exclusion à l'université ou ce qui leur a manqué pour se sentir inclus.

À partir de ces synthèses, j'ai construit un tableau qui regroupe les éléments clés concernant les 17 participants ; profil sociodémographique, rapport à l'exclusion et au privilège (voir Tableau 4 dans le chapitre 4). J'ai effectué une analyse transversale (« inter-cas ») des 17 synthèses d'entrevue afin de dégager de façon inductive les thèmes qui revenaient concernant les facteurs d'exclusion et l'importance relative de chaque élément parmi les 17 participants.

Finalement, j'ai mobilisé le cadre conceptuel des trois finalités de l'éducation de Biesta (voir chapitre 2) afin d'analyser l'expérience d'exclusion vécue par les participants selon qu'elle renvoyait à la qualification, la socialisation ou la subjectivation. J'ai tenté de représenter graphiquement l'expérience d'exclusion de chaque participant en fonction de ces trois pôles afin

de visualiser l'importance relative des trois finalités pour chaque participant (voir Figure 4 dans le chapitre 4).

### ***3.1.5 Limites des choix méthodologiques***

Plusieurs limites à la méthodologie utilisée doivent être soulignées. D'abord, le mode de recrutement utilisé implique certainement un biais de sélection. Le fait d'avoir sollicité mon réseau personnel implique que les participants ont plutôt tendance à venir du même milieu que moi. Il est tout à fait possible que l'expérience d'exclusion que je documente dans cette recherche ne concerne qu'un fragment d'étudiants et que d'autres dimensions de l'exclusion auraient émergé avec des participants provenant de milieux socio-économiques et culturels très hétérogènes et très différents du mien.

Ensuite, le choix de ne pas « imposer » de définition du privilège et de l'exclusion a fait en sorte que les façons dont les participants ont compris ces notions sont très variées et difficilement comparables. De plus, en n'ayant pas d'emblée associé l'exclusion à l'abandon des études universitaires, je me suis retrouvé avec des « exclus » qui ont néanmoins complété leurs études et d'autres qui les ont abandonnées. Selon que l'on s'adresse à des décrocheurs ou des gradués, il est possible que le rapport à l'exclusion se manifeste de manière assez distincte et que l'exclusion soit difficile à comparer. En revanche, les « exclus » qui n'ont jamais suivi de cours à l'université ne faisaient pas partie des participants potentiels (je voulais cibler des personnes qui avaient au moins pu accéder et « goûter » à l'université avant de s'en sentir exclus), alors même qu'ils peuvent être considérés comme les « vrais » exclus du système. Tout cela implique, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, que l'expérience « d'exclusion » à laquelle j'ai eu accès est à la fois multi forme et particulière et que le terme d'exclusion pour renvoyer à toutes ces expériences très diverses pose question.

### **3.1.6 Enjeux éthiques**

Les entrevues n'étaient pas sans « risque » pour les participants. Nous abordions des sujets qui peuvent être sensibles, tel que de revisiter des souvenirs en lien avec un sentiment d'exclusion et mettre des mots sur des ressentis souvent négatifs. Cela pouvait placer les participants dans un état de vulnérabilité. J'ai pris conscience de cela dès le début de la collecte de données alors

qu'une personne qui m'avait été référée a refusé de s'entretenir avec moi en m'expliquant qu'il s'agissait d'un sujet trop sensible et difficile à aborder pour elle. En conformité avec les règles d'éthique de la recherche, les participants pouvaient interrompre l'entrevue quand ils voulaient et décider en tout temps de se retirer du projet, ce que je leur rappelais en début d'entrevue. J'ai porté une grande attention à la dimension humaine des entrevues en cherchant à respecter du mieux que j'ai pu l'intimité et l'intégrité des participants. J'ai également pris soin de ne divulguer aucun élément identificatoire dans le chapitre suivant afin de préserver l'anonymat des participants.

### **3.2 - Phase 2 – L'étude d'un cours universitaire hors-normes et des pratiques pédagogiques associées**

L'objectif de cette seconde phase de la recherche était d'étudier en profondeur un cours hors-normes par rapport aux pratiques universitaires habituelles, et d'explorer dans quelle mesure les pratiques pédagogiques qu'il mobilisait ont pu être émancipatrices pour certains étudiants. Le cours en question se nomme « Campus buissonnier – Évaluer un projet d'innovation sociale » et est offert dans le programme de M.Sc. à HEC Montréal depuis 2021. J'ai moi-même suivi ce cours au printemps/été 2022, et ma propre expérience constitue une partie des données mobilisées. Par ailleurs, j'ai mené des entrevues individuelles avec quatre autres étudiants qui ont suivi le cours avec moi, ainsi qu'avec l'enseignant et son accompagnateur.

#### ***3.2.1 Les participants : étudiants, enseignant et accompagnateur***

Treize étudiants (10 femmes et 3 hommes), dont moi, ont participé au cours au printemps/été 2022, dont huit étaient dans la spécialisation « Gestion de l'innovation sociale » (GIS) et cinq en « développement durable » (DD). En tablant sur la propre expérience du cours, j'ai choisi de contacter des participants qui, selon moi, avaient vécu l'expérience de façon différente, j'ai donc cherché à avoir le plus de diversité possible dans la façon dont les étudiants avaient vécu ce cours. J'ai aussi privilégié des participants à qui je n'avais pas parlé depuis l'expérience pour m'assurer que les témoignages apportent des informations qui ne m'étaient pas déjà connues à travers des discussions informelles post-campus. Je souhaitais profiter de cette opportunité que m'offrait cette collecte de données pour enrichir autant que possible ma réflexion et ma compréhension de ce cours. J'ai aussi diversifié mon échantillon selon le genre de manière proportionnelle au ratio

des participants au cours. Finalement, j'ai favorisé une diversité au niveau des programmes de deuxième cycle (DD et GIS).

Après avoir sélectionné 5 participants, je leur ai écrit un courriel leur présentant sommairement mon projet de recherche et en leur proposant de me rencontrer pour discuter de comment ils ont vécu l'expérience, en portant une attention particulière aux approches et méthodes pédagogiques déployées dans le cours. J'ai aussi précisé à chacun d'entre eux que leur anonymat serait préservé. Quatre personnes ont accepté de participer. La personne qui a refusé a dit ne pas se sentir à l'aise de partager son expérience. L'échantillon est composé de 3 femmes et 1 homme. Au niveau des programmes d'études, 2 participants sont en DD et 2 sont en GIS. Le Tableau 3 présente le profil des participants.

<b>Prénom</b> (maquillé, sauf le mien)	<b>Âge</b>	<b>Sexe</b>	<b>Classe sociale</b>	<b>Programme</b>
Sofia	30	F	Moyenne	DD
Jasmin	26	H	Supérieure	DD
Maria	30	F	Moyenne/supérieure	GIS
Martine	35	F	Moyenne/inférieure	GIS
Étienne	24	H	Moyenne	GIS

*Tableau 3 - Profil des participants étudiants à la phase 2*

J'ai par ailleurs sollicité l'enseignant du cours, le professeur Yves-Marie Abraham, professeur agrégé à HEC Montréal et directeur et fondateur du programme de deuxième cycle en gestion de l'innovation sociale. Il a accepté de participer à la recherche, ainsi que l'accompagnateur, ancien étudiant du programme qui a épaulé M. Abraham durant toute la durée du campus. M. Abraham l'a sollicité pour ses compétences en intervention, ses connaissances sur la décroissance et l'enquête-terrain et son expérience en contexte de plein-air.

### ***3.2.2 Croiser les expériences : récit auto-ethnographique et entrevues semi-dirigées***

Cette phase de la recherche a donc consisté à « croiser » les expériences des participants d'un même cours : la mienne, celles d'autres étudiants dont j'anticipais qu'ils n'avaient pas eu la même expérience que moi, et celle des deux pédagogues impliqués – l'enseignant et l'accompagnateur.

L'autoethnographie consiste à explorer sa propre expérience (Moriceau, 2019) et renvoie à une « méthode de recherche et d'écriture, un genre autobiographique, qui met en lumière diverses couches de la conscience de l'expérience, ralliant le personnel au culturel » (Rondeau, 2011, p. 52). L'accent est mis sur le vécu du chercheur, « celui-ci étant amené à le percevoir, à le ressentir et à prendre conscience d'un soi qui reste lié à un contexte de vie particulier et qui devient l'objet de la recherche (Ibid.). Pour rendre compte de ma propre expérience du campus, j'ai produit mon propre récit autoethnographique à partir de mon journal de bord et des notes que j'avais prises après le campus. Pour moi, le CB et le journal de bord associé invitaient à adopter la posture de chercheur propre à l'autoethnographie : « un chercheur engagé dans une démarche de recherche où l'écriture est à la fois la donnée collectée et analysée et où le contexte social devient un lieu propice de développement personnel et professionnel » (Ibid.) En effet, durant le cours, nous devions rédiger un journal de bord à remplir à chaque jour lors du campus, ainsi qu'après chaque rencontre pré-campus. J'avais donc des traces précises et claires des activités vécues et de mon propre ressenti tout au long de l'expérience. Dès le début de l'élaboration de ce mémoire, soit plusieurs mois après le campus, j'ai à nouveau documenté mon expérience en tenant compte de l'évolution des événements post-campus et d'une réflexion sur l'expérience vécue. Le récit autoethnographique auquel j'ai abouti suivait à la fois l'ordre chronologique des choses telles que je les avais vécues, mais aussi un ordre moins rationnel des événements marquants qui restaient vifs à ma mémoire. Ce récit autoethnographique a pris la forme d'un document d'une dizaine de pages, dont une partie est présentée au chapitre 5.

J'ai mené des entrevues semi-dirigées avec les quatre autres étudiants qui ont participé au campus, ainsi qu'avec l'enseignant et l'accompagnateur. Le guide d'entretien de l'enseignant était différent de celui des étudiants et de l'accompagnateur (voir en Annexe 4). Le guide d'entretien pour les étudiants et l'accompagnateur était divisé en quatre parties (voir en Annexe 3). La première section du guide servait à faire le portrait des répondants en tenant compte de leur profil socio-économique. Dans cette section, nous avons pris le temps d'aborder leur parcours scolaire

pré-campus afin de mieux comprendre leur rapport à l'école et à l'université en remontant au début de leur scolarité. La deuxième section était le cœur des entretiens puisqu'elle portait sur l'expérience du cours. J'ai demandé aux participants d'expliquer pourquoi ils se sont inscrits au cours, ce qu'étaient leurs attentes et comment s'est déroulé leur expérience. J'ai tenté de laisser autant d'espace que possible au participant pour que celui-ci raconte son récit dans ses propres termes. Cette section donnait lieu à des relances afin de creuser des aspects mentionnés et d'insister sur le ressenti des étudiants. Dans la troisième partie, nous avons approfondi leur perception des pratiques pédagogiques déployées dans le cours, les éléments qui les ont le plus marqués, pour le meilleur ou pour le pire. Je leur ai également demandé s'ils considéraient que ce cours s'adresse à n'importe quel étudiant et de justifier leur réponse. Je demandais aussi aux participants de comparer l'expérience du campus avec les autres cours universitaires qu'ils ont suivis. Finalement, chaque entretien se terminait par une question ouverte leur proposant de revenir sur un élément précédemment abordé ou d'aborder tout autre chose qu'ils jugeaient pertinent de mentionner. L'entretien avec l'accompagnateur suivait la même structure, mais les questions étaient légèrement modifiées afin de tenir compte de son rôle particulier dans l'expérience pédagogique.

Le guide d'entretien pour l'entrevue avec l'enseignant comprenait quatre parties. D'abord, je lui demandais de se présenter comme enseignant : son expérience, son enseignement, la perception de son rôle à l'université. Ensuite nous nous sommes intéressés à la conception du cours et aux approches pédagogiques qui y sont déployées : raisons d'être du cours, objectifs de la démarche, approches pédagogiques, comparaison entre ce cours et les autres cours qu'il donne à l'université, position par rapport au caractère hors-norme et éventuellement émancipateur du cours. La troisième partie de l'entrevue portait sur l'expérience du cours. Je l'ai invité à décrire son expérience lors du campus et à préciser les éléments qui ont été marquants pour lui. Les questions ont également porté sur la relation entre planification et improvisation dans la démarche, la gestion du risque et les points dont il est satisfait et ceux à améliorer. Nous avons également discuté d'exclusion en contexte pédagogique et de la façon dont il réagit face à ces situations. Puisque l'entrevue avait lieu à la fin de l'édition 2023 du cours. Je l'ai invité à mobiliser son expérience de 2023 pour revenir sur l'expérience 2022 qui faisait l'objet de l'entrevue. Finalement, la dernière partie de l'entrevue portait sur la pérennité du cours et son éventuelle

reproduction dans d'autres contextes. Nous avons notamment discuté des retours qu'il a reçus de la part des étudiants, de ses collègues et de la direction de l'université.

Les entretiens ont duré de 60 à 90 minutes, pour une moyenne de 69 minutes et se sont déroulés dans des cafés ou dans une salle privée à l'université, selon la préférence des participants. Les six participants (4 étudiants, l'enseignant et l'accompagnateur) ont donné leur autorisation pour l'enregistrement audio des entretiens. J'ai ensuite retranscrit chaque entretien dans son intégralité, en préservant le style de langage propre aux participants.

### ***3.2.3 L'analyse des données***

L'analyse des données a suivi trois grandes étapes. Dans un premier temps, à partir de mon journal de bord, mon propre récit du cours et les entretiens, j'ai reconstitué le déroulement « factuel » du cours, les étapes, les activités et les événements qui se sont succédé. Ensuite, je me suis appuyé sur la caractérisation de la « forme scolaires/universitaire » présentée dans la revue de littérature pour analyser les différentes dimensions du cours, les liens entre les dimensions et la façon dont les participants ont vécu ces différentes dimensions sur lesquelles le cours s'écarte fortement des cours universitaires traditionnels.

Enfin, j'ai mobilisé la vision de l'enseignement de Biesta présenté dans le cadre conceptuel pour analyser plus finement l'expérience des étudiants et des enseignant/accompagnateur. Il ressortait des entretiens avec les étudiants qu'ils et elles avaient vécu le cours très différemment, mais que personne n'avait trouvé ce cours facile ou confortable. En m'appuyant sur Biesta, j'ai cherché à approfondir les questions d'émancipation et d'exclusion, ainsi que les notions d'unicité et de risque inhérentes à l'éducation. J'ai également approfondi le rôle et la responsabilité de l'enseignant dans un tel contexte, la relation entre étudiants et enseignant ressortant également comme un thème très important des entretiens.

### ***3.2.4 Limites et enjeux éthiques***

La sélection des étudiants participants est basée sur mon impression de leurs expériences lors du campus avec l'objectif de solliciter des étudiants aux expériences très contrastées. Il est possible



que ma « lecture » des expériences des uns et des autres soit erronée et que je sois passé à côté d'expériences d'autres étudiants qui auraient été très différentes de celles des 4 participants retenus. J'ai cependant validé mes choix après avoir consulté un autre étudiant participant au campus 2022 avec qui j'ai gardé une relation d'amitié et qui est familier avec mon projet de recherche afin de lui demander quels participants il aurait choisi, sans lui faire part de ma pré-sélection. J'ai pu comparer nos réponses et ainsi faire ma sélection finale.

Le fait d'avoir moi-même suivi le campus buissonnier 2022 est à la fois une force et une limite concernant la richesse et la validité des données. Ma relation avec tous les participants à la recherche était positive, ce qui a pu faciliter les échanges et contribuer à la richesse des entrevues grâce à un lien de confiance déjà établi. J'avais également une assez bonne compréhension des événements que décrivaient les répondants puisque je les ai, pour la plupart, vécus moi-même. Ceci a permis de privilégier le ressenti des personnes interrogées et leur expérience « subjective », plutôt que de s'attarder sur des éléments descriptifs. Cela a aussi fait en sorte que je savais que certaines personnes que j'allais rencontrer avaient vécu de fortes émotions en lien avec le campus 2022. J'ai donc fait des efforts conscients dans la conception de mon message de recrutement et la préparation de mes entretiens afin de créer un climat de confiance qui est propice au partage. Néanmoins, il est tout à fait possible que les participants aient pratiqué une forme « d'auto-censure » en ne choisissant de me parler que d'éléments qui ne me remettaient pas en question, ou qui ne remettaient pas fortement en question l'enseignant ou le cours lui-même. Je me retrouvais dans une position délicate où je voulais rendre compte de leur témoignage en respectant leur inconfort et la position de vulnérabilité dans laquelle je pouvais les placer étant moi-même un participant, malgré mes bonnes intentions. Ces éléments sont d'autant plus saillants que l'anonymisation a des limites compte tenu du faible nombre de participants au campus 2022. Tous les participants au campus peuvent deviner qui sont les étudiants participants à la recherche. Par ailleurs, l'enseignant et l'accompagnateur sont, de fait, identifiés. Les six participants à cette phase de la recherche ont été avisés de ce risque et ont consenti à participer en connaissance de cause.

## **Chapitre 4 - Présentation et analyse des résultats de la Phase 1**

Afin d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche « Quelles sont les dynamiques d'exclusion à l'université vécues par des étudiants apparemment privilégiés? », ce chapitre présente les résultats issus des entretiens semi-dirigés que nous avons menés avec 17 étudiants ou anciens étudiants. Dans un premier temps, nous revenons sur les notions de privilège et d'exclusion telles qu'elles ont été comprises par les répondants. Dans un deuxième temps, pour rendre compte des dynamiques d'exclusion vécues par les participants, nous mobilisons le cadre des trois finalités éducatives de Gert Biesta présenté au chapitre 2. Les participants ont pu se sentir exclus parce que l'université ne répondait pas à leurs attentes en termes de qualification, de socialisation, ou de subjectivation. Bien que les trois dimensions soient interdépendantes, et bien que l'analyse qui suit montre que le sentiment d'exclusion renvoie souvent à deux ou trois de ces dimensions plutôt qu'une seule, nos résultats suggèrent que le déficit de subjectivation est très présent dans l'expérience d'exclusion vécue par les participants. Par ailleurs, de façon transversale aux trois dimensions, deux éléments semblent déterminants dans l'expérience de l'inclusion ou de l'exclusion : l'enseignant et la forme scolaire.

### **4.1. Vue d'ensemble des participants**

Dans un premier temps, nous avons cherché à synthétiser les éléments saillants de chacun des participants en ce qui a trait à leurs parcours scolaires, à leurs conceptions du privilège et à leurs rapports à l'exclusion. Le résultat de cette synthèse est présenté au Tableau 4. L'analyse qui suit permettra d'aller plus en profondeur pour rendre compte des nuances des trajectoires uniques.

Nom, Genre, âge	Profil socio-économique (Classe sociale)	Parcours scolaire	Facteurs de privilège (Dans l'ordre dans lesquels ils ont été nommés).	Rapport à l'exclusion	Facteurs d'exclusion
<b>Markus,</b> Homme, 27 ans.	Classe inférieure / moyenne	- Secondaire au public (1 à 3) puis au privé (4 à 5) - AEC en technique de son (1 an) - DEC en administration - Bac en informatique : complété (3 ans)	- Argent : accès à l'école privée - Temps : ressource clé - Support social : amis / mère	Distingue l'exclusion sociale ainsi que l'exclusion de se sentir « être étudiant »	- Exclu du sentiment d'être étudiant en raison de ses difficultés scolaires : dualité « notes » et « apprentissages » - Manque de soutien pédagogique - Victime « d'injustices scolaires » - Besoin d'un équilibre autonomie /encadrement
<b>Florian,</b> Homme, 23 ans.	Classe supérieure	- Secondaire au privé - Mineure en musique : abandon (1 session) - Majeure en écriture : en cours (1 an et demi) - Majeure en dessin et peinture : en cours (1 an)	- Blanc, homme, hétérosexuel. - Argent : parents payent études - Facilité scolaire - Santé	Perception que tout ce qu'il fait est « mal », mène à un sentiment de « trahison », d'abandon et de méfiance envers l'université.	- Dévalorisation de l'art qu'il l'intéresse - Cours trop techniques, peu d'enseignement - Manque de considération pour ses besoins - Incompétence de ses pédagogues - Manque de liens sociaux (pédagogue et pairs)
<b>Maya,</b> Femme, 24 ans.	Classe supérieure	- Secondaire au privé - DEC en sciences humaines - Bac en relation publique pendant (1 session) - Complément de formation (1 session) - Bac en biologie : abandon (1 an)	- Argent : parents très aisés - Liberté de pouvoir quitter l'U. par choix et non par obligation.	Ne pas correspondre à la « norme », mène à de « l'auto-exclusion ».	- Difficulté d'identification aux pairs - Anxiété accentuée par la surcharge de travaux et les méthodes d'évaluation - Manque de support et d'aide psychologique - Impossibilité d'y aller à son rythme
<b>Lara,</b> Femme, 27 ans.	Classe moyenne	- Secondaire public (concentration musique) - DEC en sciences naturelles - Certificat en journalisme (1 an) - AEC en réalisation documentaires (8 mois) - Cours d'archéologie (1 an) - Certificat en études anciennes : complété (1 an) - Certificat en histoire (1 an) (Bac par cumul)	- Blanche, né au Québec - Accès à l'école facilement - Argent : parents payaient l'U. - Support social : parents	Rigidité stricte qui lui empêche de faire les choses à sa manière. Ce manque de considération l'amène à se sentir « exclu ».	- Manque de considération pour son parcours « atypique » - Surcharge de travail - Manque de possibilité de participation - Difficulté à choisir ses travaux/lectures selon ses intérêts - Manque de liberté et de créativité
<b>Anna,</b> Femme, 24 ans.	Classe inférieure	- Secondaire public (région). Change d'école en milieu défavorisé. Gagne médaille du gouverneur (meilleur moyenne). - DEC en langues - Bac en linguistique appliquée à l'apprentissage du français langue seconde : abandon (1 an et demi)	- Support social fort : surtout mère - Langue : Français - Blanche, hétérosexuel, cisgenre - Facilité scolaire - Connaissance du système	L'université tente d'exclure l'« humain » en soi et garder le « capital ». Elle exclut ce qui n'est pas « conforme ».	- Manque de reconnaissance par ses enseignants d'un sentiment d'« importance » - Manque de rapports « humains » - Relation pédagogique unilatérale - Manque de liberté dans l'apprentissage
<b>Morgane,</b> Femme, 23 ans.	Classe moyenne	- Secondaire public - DEC en sciences, lettres et arts - Doctorat en médecine : en cours (5 ans)	- Argent : support parental fort - Temps : permis par l'argent - Support social : parents et amis	Sentiment d'être à part parce que sa vision des choses n'est pas « écoutée » ou « comprise » mène à s'« auto-exclure ».	- Culture de performance de la médecine - « faire semblant » d'être et de comprendre. - Omniprésence de l'évaluation - Rythme trop rapide : avec peu de soutien - Barrière administrative à prendre une pause d'étude
<b>Julia,</b> Femme, 27 ans.	Classe moyenne	- École primaire (alternative)/ secondaire public - DEC en sciences humaines - Bac en psychologie - Maîtrise à en psychologie : complété (2 ans) - Doctorat en psychologie : en cours (1 an)	- Argent : parents payent études - Temps : pas besoin de travailler - Blanche né au Québec - Connaissance du système - Langue : élevé français/anglais - Support social : père et amis	Ne pas « se sentir à sa place » pour des choses qui sont « intrinsèquement » soi.	- Manque d'échanges et de réflexion collectives - Évaluations peu stimulantes - Inconfort avec la culture de performance - Perdue dans la « masse » - Obstacles à la participation : peu ou pas de questions

<b>Michèle,</b> Femme, 55 ans.	Classe inférieure	- Secondaire au public - Cégep en cinéma : abandon - Cégep, DEP en graphisme : complété - Bac en effets visuels : complété (3 ans)	- Temps pour soi et pour études - Argent : accès à des bourses	Ne pas se sentir « prise en compte » à l'université. Ses besoins, envies et caractéristiques spécifiques sont complètement ignorés.	- Manque de considération pour son niveau et ses besoins - Pas de place à son côté « artistique » - Obstacles à poser des questions : dispositif « humiliant » - Présentation sexiste de la profession - Traité différemment par les pairs en raison de son âge
<b>Maximilian,</b> Homme, 27 ans.	Classe moyenne	- Secondaire au privé (1 à 3) puis au public (4-5) pour théâtre. - DEC en arts et lettres : interprétation - Bac en histoire de l'art. Abandonné. (1 an) - AEC École Nationale de l'Humour : complété (3 ans) - Certificat en marketing : abandon (1 session)	- Argent : support parental - Facilité scolaire : réussi en faisant le « minimum ».	Ne pas se sentir « considéré » ; sentiment d'être « oublié ».	- Manque de soutien de l'école ; sanctions > support - Surcharge de travaux écrits - Son « intelligence » ne se reflète pas - Manque de considération pour sa réalité - Besoin que quelqu'un « croit en lui »
<b>Leonie,</b> Femme, 27 ans.	Classe moyenne/inférieure	- Secondaire public avec examen d'entrée. Gagne médaille du gouverneur (meilleure moyenne secondaire) - Cégep en sciences humaines avec maths - Bac en droit : abandon (2 ans)	- Facilité scolaire - Argent : parents payent études - Support social : parents - Blanche, apparence physique - Langue : française sans accent - Santé	« Déception profonde » envers l'université causée par plusieurs facteurs qui l'amène à ne pas « se sentir à sa place ».	- Difficulté d'intégration auprès de ses pairs - Besoin non comblé de se sentir « utile » aux autres - Manque d'échange et de réflexion en classe - Pédagogues et cours désengageant - Inconfort avec les valeurs de la profession - Manque de considération pour sa réalité
<b>Leslie,</b> Femme, 24 ans.	Classe moyenne	- Secondaire privé - Cégep privé - Bac en kinésiologie : complété (3 ans) - Bac en enseignement de la physique au secondaire : en cours (3 ans et demi).	- Argent : études à moitié payées par ses parents - Temps : peu besoin de travailler - Support social	« Perte de confiance » en l'université à la suite d'une forte « déception ». Sentiment de se faire « écraser » par l'institution.	- Sentiment de ne « rien avoir appris » - Ne se sent pas comprise et considérée - Manque d'espace de discussion - Manque de soutien vers post-diplomation - Trop de rigidités administratives
<b>Katharina,</b> Femme, 26 ans.	Classe inférieure	- Primaire 2 <sup>e</sup> année à la maison / 3 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> école alternative - Secondaire public ; renvoi en 3 <sup>e</sup> pour échecs scolaires - Cégep en travail social (1 an). DEC en langue (1 an) : abandons - Cours de langues. Étudiante libre à 21 ans (1 session) - Cégep Tech. Intervention en délinquance (3 ans) - Certificat en criminologie : en cours (1 an)	- Langue : élevé français/espagnol - Support social - Argent : accès à des bourses	Mis à l'écart d'une situation où tu « devrais être inclus ». Sentiment « d'inconfort » au sein d'un groupe.	- Manque de considération pour son expertise terrain - Difficulté à suivre le « rythme » - Peu de participation et d'échange; sentiment de « déranger » avec ses interventions/questions - Manque d'identification aux pairs - Inconfortable avec la culture de « performance scolaire »
<b>Thomas,</b> Homme, 27 ans.	Classe moyenne/supérieure	- Secondaire privé - DEC en sciences de la nature. - Majeure relations humaines et majeure en kinésiologie - DESS intervention en plein air : en cours (1 an)	- Facilité scolaire : mémorisation - Support social - Argent : parents payent études - Liberté de choix de programme	Réponse émotionnelle à une situation externe, à un environnement qui donne envie de « ne plus être là ».	- Manque de considération pour son expertise - Dévalorisation de certains savoirs « non-scientifiques » - Forme d'évaluations : relations avec ordinateur > nature - Conflit avec certains enseignants qui l'ont « silencé »

<b>Luis,</b> Homme, 23 ans	Classe moyenne	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primaire école alternative</li> <li>- Secondaire public (concentration sport-étude)</li> <li>- DEC sciences humaines, option voyage.</li> <li>- Bac en sociologie. En cours. (1 an)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Argent : parents payent études</li> <li>- Homme, blanc, hétéro, cisgenre</li> <li>- Facilité scolaire</li> <li>- Langue</li> <li>- Connaissance du système</li> </ul>	Ne pas se sentir « accepté » ou « appartenir » à un milieu social, parce que les façons de faire ne lui « conviennent pas ».	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de stimulation, d'échanges, d'« émancipation »</li> <li>- Pédagogie unilatérale : limite l'entrée en relation/créativité</li> <li>- Structure d'évaluation trop rigide</li> <li>- Manque de « mouvement » en classe</li> <li>- Climat qui fait que les gens ont « peur » d'intervenir</li> </ul>
<b>Alex,</b> Homme, 24 ans.	Classe supérieure	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primaire, renvoi (comportement). Médication TDA.</li> <li>- Secondaire privé, renvoi (comportement) vers autre privé.</li> <li>- Cégep : abandon</li> <li>- Administration étudiant libre : abandon (1 an)</li> <li>- Complément de formation de cours sciences</li> <li>- Génie mécanique : abandon (1 an et demi)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Argent : parents payent études et des tuteurs : renvoyé de l'école sans conséquences graves</li> <li>- Support social</li> </ul>	Ne pas sentir que tu fais « quelque chose de bien ». Ne pas se faire considérer dans ce qu'on a de « particulier ».	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoirs trop « abstraits et subjectifs »</li> <li>- Enseignants peu engageants</li> <li>- Difficulté d'identification aux pairs</li> <li>- Manque de soutien pédagogique</li> <li>- Manque développement d'une pensée critique</li> <li>- Université comme une « usine à employés »</li> </ul>
<b>Ulli,</b> Femme, 23 ans.	Classe moyenne	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Secondaire public</li> <li>- DEC en sciences humaines.</li> <li>- Bac en travail social : abandon (2 ans)</li> <li>- Bac en sociologie : abandon (1 session)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liberté de pouvoir quitter l'U.</li> <li>- Argent : soutien parental</li> <li>- Support social : famille et amis</li> <li>- Blanche née au Québec</li> <li>- Langue</li> <li>- Santé</li> </ul>	En ne se reconnaissant pas dans un groupe, elle s'« auto-exclut ». On ne l'a pas « poussée », mais on ne lui a pas non plus « tendu la main ».	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Répétition des mêmes apprentissages</li> <li>- Pas d'identification aux pairs : sentiment « d'imposteur »</li> <li>- Questionnements identitaires non résolus</li> <li>- Culture individualisante ; pas de « cohésion »</li> <li>- Besoin non comblé de se sentir « utile » aux autres</li> <li>- Manque d'échange et de discussions en classe</li> </ul>
<b>Laurin,</b> Homme, 24 ans.	Classe moyenne	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Secondaire public avec examen d'admission</li> <li>- DEC en sciences humaines, option voyage</li> <li>- Reste en Amérique du Sud pour voyager (1 an)</li> <li>- Bac en urbanisme : abandon (1 session)</li> <li>- Mineure en linguistique (1 an)</li> <li>- Habite et travail au Brésil (1)</li> <li>- Bac en linguistique : en cours (1 an)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Argent ; opportunités de travail</li> <li>- Facilité scolaire</li> <li>- Homme, blanc, hétéro, cisgenre</li> </ul>	Sentiment d'être « utilisé » par l'université, tout en étant « obligé » d'y être en raison de normes sociales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque d'échange entre les étudiants</li> <li>- Rapport inégalitaire enseignants/ étudiants</li> <li>- Besoin d'interagir avec le « monde extérieur »</li> <li>- Difficulté à s'identifier à ses pairs</li> <li>- Ne sent pas qu'il peut être « lui-même »</li> <li>- Peu de place au sens critique et à l'analyse</li> </ul>

*Tableau 4 - Présentation synoptique des participants*

Légende :

AEC = Attestation d'études collégiales / DEC = Diplôme d'études collégiales / DEP = Diplôme d'études professionnelles/ DESS = Diplôme d'études supérieures spécialisés/ Bac = Baccalauréat

D'emblée, plusieurs éléments ressortent de ce tableau synoptique :

- La diversité des milieux socioéconomiques (depuis des milieux très défavorisés jusqu'à des milieux très aisés) et l'absence de liens évidents entre la classe sociale et le ressenti de l'exclusion;
- La grande diversité des parcours et des disciplines (sociologie, génie, linguistique, kinésiologie, criminologie, droit, gestion, médecine, archéologie, biologie, etc.) et le fait que beaucoup ont essayé plusieurs programmes ou plusieurs disciplines avant, éventuellement, d'abandonner pour certains d'entre eux;
- Malgré cette diversité, beaucoup de similitudes dans la façon dont ces personnes ont ressenti l'exclusion, ainsi que dans les facteurs responsables de ce sentiment;
- Bien que tous se perçoivent comme « exclus » de l'université, 3 ont terminé leurs études universitaires et 8 étaient encore en cours de programme au moment de l'entrevue. Seuls 6 ont abandonné l'université en cours de programme (voir Tableau 5).

Répondants	États des études	Quantité
Markus, Lara, Michèle	Complétées	3
Florian, Morgane, Julia, Leslie, Katharina, Thomas, Luis, Laurin	En cours	8
Maya, Anna, Maximilian, Leonie Alex, Ulli	Abandonnées	6

*Tableau 5 - États des études des participants*

Dans le reste du chapitre, nous analysons plus en détail ces différents points.

#### **4.2. Le rapport au privilège**

Une des intuitions à l'origine de ce projet de recherche était que la question de l'exclusion/inclusion à l'université ne se superposait pas parfaitement à la question du privilège. Ma propre expérience m'amenait à penser qu'on pouvait se sentir « exclu » de l'université tout en étant « privilégié ». Ainsi le recrutement des participants pour cette phase de la recherche a consisté à solliciter des personnes qui se sentaient « exclues » tout en se percevant par ailleurs comme « privilégiées » par rapport à l'université. Un des premiers résultats de la recherche est alors de mieux cerner comment le « privilège » est défini par ces étudiants.

Neuf dimensions du privilège ressortent des propos des participants : (1) les moyens financiers, (2) le support social, (3) les caractéristiques identitaires associées au privilège (blanc, homme, hétéro), (4) la facilité à l'école, (5) la langue, (6) le temps, (7) la connaissance du système, (8) la

santé et (9) la liberté de quitter l'université. Le Tableau 6 présente l'importance de chacune de ces dimensions (nombre de participants qui l'ont mentionné) du plus récurrent au moins récurrent et les illustre avec des citations des participants.

<b>Dimension du privilège</b>	<b>Récur- rence</b>	<b>Citations</b>
<b>Argent</b>	16/17	« Être privilégié, c'est ma situation. C'est d'être né avec des parents qui ont les moyens de nous offrir tout ce qu'on veut. Tout en restant raisonnable. J'ai vraiment appris la valeur de l'argent. De pouvoir aller à l'école sans problème. Surtout mes parents ont été capables de payer des tuteurs pour m'aider. Il y en a un que j'ai gardé pendant des années, un super bon gars. Donc, beaucoup privilégié. Je pense qu'il y a du monde qui rêverait d'avoir la situation que j'ai eue. » - Alex (Gestion)
<b>Support social</b>	10/17	« J'ai été privilégié d'être dans une famille qui me supportait aussi. D'avoir eu des gens qui étaient prêts à être là quand j'étais dans des moments difficiles, qui me supportaient aussi à trouver comment m'en sortir. D'avoir un support social, un système de soutien social, ça, c'est un grand privilège. » - Julia (Psychologie)
<b>Caractéristiques identitaires</b>	8/17	« Être privilégié, je suis un homme blanc, cisgenre, hétéro. C'est tous des privilèges qui s'accumulent. » - Laurin (Linguistique)
<b>Facilité scolaire</b>	7/17	« J'étais une privilégiée du système. Le système était facile pour moi et il fonctionnait bien avec ma personnalité. Je n'ai jamais eu de problème. J'ai eu énormément de discrimination positive à travers toutes mes études. Tous mes profs croyaient en moi dès le départ parce que j'arrivais super motivée à apprendre, j'avais des bonnes notes et je voyais que c'était facile pour moi. » - Leonie (Droit)
<b>Langue</b>	6/17	« Un autre facteur de privilège, c'est que je parle la langue. J'ai un ami dans un de mes cours avec qui je fais un projet d'équipe et lui il est Colombien. Lui, il est arrivé il y a 3 ans à Montréal. Lui, il suit des cours et il doit écrire ses projets en français. Je trouve ça fou un petit peu. Les étudiants étrangers, ils doivent payer des frais incroyables. Après ça, ils ne peuvent pas parler dans leur langue. Ils sont évalués sur les mêmes critères que les gens dont c'est leur langue première. » - Luis (Sociologie)
<b>Temps</b>	5/17	« Avoir du temps. Avoir du temps à soi, [...] C'est avoir la tête libre. Je pense que c'est ça le privilège, c'est que tu n'attends pas quand il y a une urgence, et il faut que ça se fasse parce que ta vitalité en dépend. » - Michèle (Effets visuels)
<b>Connaissance du système</b>	3/17	« D'avoir grandi dans une société et d'en comprendre beaucoup sur le fonctionnement. De savoir que les prêts et bourses existent, de savoir comment écrire une demande de subvention ou de financement, toutes ces choses-là, c'est un grand privilège. » - Julia (Psychologie)

<b>Santé</b>	3/17	« <i>Je suis vraiment privilégié. Je suis en santé, je vais bien.</i> » - Florian (Dessin et peinture)
<b>Liberté de quitter l'université</b>	2/17	« <i>Je me suis plus senti privilégié en voyant que je pouvais laisser tomber l'école et quand même garder un sens de qui je suis quand même un peu, un minimum, par rapport aux gens qui se sentent obligés de rester à l'école. Je suis plus privilégié en ayant été capable de m'exclure moi-même, pas parce que je n'ai pas le choix.</i> » - Ulli (Travail social)

Tableau 6 - Dimensions du « privilège » selon les participants

Parmi ces neuf dimensions, et au-delà de l'occurrence proprement dite, les dimensions qui sont les plus déterminantes, c'est-à-dire qui étaient mentionnées en premier ou comme étant la plus importante pour le participant (voir Tableau 4) sont : l'argent (9), les caractéristiques identitaires (2), la facilité scolaire (2), le support social (1), la langue (1), le temps (1) et la liberté de quitter l'université (1).

Certaines de ces dimensions sont étroitement corrélées. Par exemple, l'argent est intimement lié au temps dans les propos des participants : c'est parce qu'ils disposent de moyens financiers qu'ils ont du temps pour leurs études et ne sont pas dans l'urgence. De plus, la facilité scolaire et la connaissance du système renvoient à la même facilité de personnes qui ont les ressources (l'*habitus* de Bourdieu) pour savoir « lire » le système, accéder facilement aux informations et mobiliser les ressources disponibles. Cette facilité – ou absence de facilité – dû à des « prédispositions » dont l'étudiant n'est pas vraiment responsable est bien décrite par plusieurs participants :

*« D'avoir des trucs qui fonctionnent pour toi et non contre toi. D'avoir des trucs prédéterminés un peu sur lesquels te baser. Ça serait de ne pas avoir d'obstacles. D'avoir des trucs qui me déterminent en tant que personne qui font partie de mon environnement et de ma personnalité, et qui font en sorte qu'ils me donnent du gaz, et non le contraire. »* - Ulli (Travail social)

*« Je pense que le privilège, c'est une certaine facilité à naviguer le monde. C'est comme un avantage qui n'est pas nécessairement gagné, c'est un avantage qui n'est pas nécessairement le fruit de ton travail. »* - Thomas (Intervention en plein air)



De plus, dans deux cas d'abandons scolaire, ce choix n'a pas eu de conséquences immédiates sur la qualité de vie et cette liberté de pouvoir abandonner l'université est considérée comme un privilège. Cela est notamment possible grâce aux autres dimensions du privilège en interrelation. Pour la plupart des participants, le « privilège » renvoie à un ensemble de facteurs difficiles à départager, qui impliquent que l'étudiant se sent « en contrôle » de sa réussite et de sa destinée :

*« Je pense que tu es privilégié quand tu peux pleinement profiter d'une expérience, pleinement t'investir dans quelque chose que tu entreprends. Parce que tu n'as pas d'inquiétude que quelque chose pourrait arriver, que quelque chose pourrait te nuire. À l'école, je pense que t'es privilégié quand tu n'as pas à t'inquiéter de facteurs externes qui pourraient nuire à ta réussite. Que ta réussite est vraiment entre tes mains. Tu n'as pas à t'inquiéter pour ton logement, tu n'as pas à t'inquiéter pour si t'as des enfants. Que tu es monétairement en position de juste t'inquiéter de tes études. Que ton occupation, c'est vraiment d'être étudiant, je pense que ça c'est être privilégié. » - Katharina (Criminologie)*

Tel qu'on peut le voir dans le Tableau 4, des répondants avec profil socio-économique faible ont mentionné « l'argent » comme facteur de privilège, ce qui peut paraître étonnant. Chacun de ces répondants explique qu'ils avaient « suffisamment » d'argent pour ne manquer de rien, dans deux cas grâce à un accès à des bourses d'études. D'autres facteurs de privilège sont parvenus à « compenser » le fait que les moyens financiers n'étaient pas un marqueur distinctif de leur réalité de « privilégiés ». Parmi ces facteurs, on compte l'importance du « support social » qui améliore les conditions de réussite à l'université, tel que l'exprime Anna :

*« J'étais quand même privilégiée d'avoir une mère à la maison parce que pour moi, ça vaut plus que l'argent. On avait l'argent d'aller à l'école quand même, ça n'a jamais rien changé par rapport à l'aspect socio-économique. » - Anna (Linguistique)*

Les moyens financiers restent de loin la dimension la plus significative pour les personnes rencontrées, tant en raison de sa récurrence que de son importance relative. Dans de nombreux cas, les répondants racontent se sentir privilégiés, car leurs parents avaient les moyens de financer leurs études, ou alors de les soutenir autrement, par exemple en les hébergeant ou en payant leur épicerie durant leurs études.

Dans la revue de littérature, nous avons souligné à quel point il peut être difficile pour des étudiants « privilégiés » d'avoir conscience de leurs privilèges et de se définir comme « privilégiés » (cf. la citation de Goodman : « *asking students to talk about privilege is like asking*

*fish to talk about the water they are swimming in.* »). Les participants à la recherche ont ceci de très particulier qu'ils reconnaissent à la fois qu'ils sont privilégiés tout en jugeant qu'ils sont, ou ont été, exclus. On peut se demander dans quelle mesure leur expérience de l'exclusion a nourri leur conscience du privilège, et vice-versa. Plusieurs participants ont par ailleurs mentionné que leur conscience et compréhension des multiples facettes du privilège se sont développées après avoir côtoyé des personnes très défavorisées. Dans la prochaine section, nous nous tournons vers leurs conceptions de l'exclusion.

### **4.3 Exclusion, auto-exclusion, désaffiliation?**

Tout comme pour la notion de « privilège », nous n'avons pas défini la notion d'exclusion au moment du recrutement des participants à la recherche afin d'explorer la façon dont eux-mêmes caractérisaient leur sentiment d'être ou d'avoir été exclus de l'université. Dans la revue de littérature, nous avons souligné que définir une situation d'exclusion résulte d'un jugement de valeur sur ce qui est désirable et ce qui ne l'est pas et qu'il est donc essentiel de bien définir le locuteur, c'est à dire, le juge (Didier, 1996). Dans le cadre de cette recherche, le locuteur désigné est le sujet de l'exclusion, c'est-à-dire les étudiants qui ont accepté de partager leur expérience de l'université.

Les participants évoquent le sentiment d'être « à l'extérieur » du groupe ou de la situation, de ne pas être au bon rythme, de détoner, de déranger :

*« Quand tu ne suis pas le rythme, quand tu es en retard. À l'université, j'avais l'impression que c'est quand tu dérangeais. Quand tu n'avais pas compris au même rythme que tout le monde. Ça, je trouvais que ça évoquait un sentiment d'exclusion. De bon, j'ai manqué le bateau. Je ne suis pas décidé s'il y a une dimension objective ou c'est les autres qui te font sentir exclus. Mais je pense que c'est quand tu es en dehors de l'enjeu, de la situation, de ce qui est dit. Quand tu es extérieur à quelque chose où tu es supposé être inclus. » – Katharina (Criminologie)*

*« Quelque chose par rapport au fait de se sentir différent. À ne pas avoir sa place pour des choses qui sont intrinsèquement soi. De trouver qu'il faut travailler deux fois plus fort pour faire les mêmes choses que les autres ou accéder aux mêmes choses que les autres. De se sentir vraiment à part. » - Julia (Psychologie)*

Pour d'autres, leur définition de l'exclusion s'est plutôt orientée autour du fait de ne pas être compris, écouté ou considéré. L'absence de considération pour les réalités de la diversité d'étudiants semble être un élément rassembleur pour définir la notion :

*« Quand tu te sens toujours un peu à part, tu ne sens pas que ta vision des choses est écoutée et mise de l'avant et surtout, que tu as l'impression que les gens autour de toi ne te comprennent pas. » - Morgane (Médecine)*

*« C'est un peu voir des gens que tu aimes ne pas te considérer. Pas nécessairement par des gens que t'aimes, mais pas te sentir considéré, peu importe les affaires. Un peu comme je disais, l'école ne me considère pas, je me considère peu considéré à l'école. On ne me considérerait pas nécessairement comme un des bons de la cohorte. Pour vrai, je pense que c'est vraiment ça. Quand tu ne te fais pas considérer, tu es exclu. » - Maximilian (Marketing)*

*« Être exclu de l'université, dans l'idée que je me fais de l'université, c'est un peu que mon point de vue, mon propos n'est pas trop pris en compte. Je sens qu'il n'a pas lieu d'être. Que ce n'est pas ça qui intéresse. Ça pour moi, dans un endroit comme l'université où tu es supposé d'aller vers la pensée, l'analyse. Ça, je trouve ça dérangeant, ça me dérange, ça me met mal à l'aise. C'est sûr que ça, c'est de l'exclusion. C'est aussi faire semblant que tout le monde est au même niveau, que tout le monde sait les mêmes choses. S'imaginer qu'on a tous le même bassin et qu'on part en même temps quand on sait pertinemment que ce n'est pas ça. » - Michèle (Effets visuels)*

Bien qu'ils se soient reconnus dans le critère de recrutement qui était de se percevoir à la fois comme « privilégié » et comme « exclus », plusieurs participants, durant l'entrevue, ont fait part de leur inconfort envers le terme d'exclus ou d'exclusion. Ils avaient finalement du mal à « assumer » le terme d'exclusion et se sont plutôt rabattus sur l'idée « d'auto-exclusion ». Tout comme le privilège renvoyait à un ensemble de facteurs interreliés, les obstacles et les difficultés menant à l'auto-exclusion s'additionnent et finissent par ne plus être supportables, pris dans leur ensemble. Des personnes qui s'imaginaient s'épanouir et s'accomplir à l'université ont progressivement été amenées à renoncer à ce rêve, parfois en abandonnant avant la diplomation. Elles ont pris elles-mêmes la décision de se retirer du contexte éducatif ou, pour d'autres, de renoncer à s'y sentir bien tout en y demeurant jusqu'à la diplomation. Morgane nomme explicitement ce phénomène d'auto-exclusion :

*« On s'exclut soi-même. Si moi je ne me sens pas comprise par les autres, je me sens exclue, certainement. Et ce n'est pas nécessairement parce que les autres sont mal intentionnés. Ils peuvent l'être, ça pourrait être ça. Mais disons dans mon*

*cas, si je me sens exclue dans mon programme, c'est plus que je me sens incomprise et je ne sens pas qu'on fait les efforts pour essayer de se mouler à la façon dont moi je vois les choses et j'aimerais faire les choses. Ça passe plus par-là, c'est plus subtil. » - Morgane (Médecine)*

Anna parle aussi d'auto-exclusion en soulignant qu'elle aurait pu faire le choix de ne pas s'autoexclure si elle avait pris la décision de se conformer aux attentes qu'elle percevait :

*« [Mon exclusion], c'était un hasard dans ma tête. C'est un peu comme ça que je le vois. J'aurais pu autant rester que d'être exclue. [...] Quand je parlais de promesses de l'université tantôt. Dans ma tête, ça me disait que j'aurais moins besoin de me conformer. Je pourrais plus aller selon mes intérêts et mes passions. Et finalement non, il fallait autant se conformer. C'est pour ça que je vois que je me suis exclu de moi-même. Parce que l'école a toujours eu cette dynamique d'exclusion là. Pour moi, elle a toujours eu l'exclusion de, tu n'es pas prêt à te conformer, tu ne rentres pas. » - Anna (Linguistique)*

La plupart des participants se sentent responsables, au moins partiellement, de leur exclusion :

*« Oui je me sens exclue, mais je ne pourrais pas dire que c'est nécessairement imposé par les autres. Je pense que d'une certaine manière, juste le fait que je m'étais refermé envers les institutions, une grande partie, ça a été initié par moi aussi. » - Leslie (Kinésiologie)*

*« Je me suis quand même un peu auto-exclu des écoles en ayant de la misère à l'école. » - Alex (Gestion)*

*« Je pense que tu es exclu quand tu ne réponds pas à une certaine norme. Il n'y a personne qui me sortirait de l'université. Je pense que je pourrais fit in si je prétendais être quelqu'un ou avoir des ambitions que je n'ai pas. » - Maya (Biologie)*

*« Comment je le vois, c'est moi qui me suis exclu. Le fait de ne pas se reconnaître dans un groupe, je m'auto-exclus dans le but de me retrouver un peu dans un néant et peut-être me relancer dans un autre groupe dans lequel je vais me sentir inclus, que je vais me reconnaître. Je ne suis probablement pas la seule qui ne s'est pas sentie accompagnée. Alors même si on ne t'a pas poussé, si on ne t'a pas tendu la main. Ça t'exclut un peu. » - Ulli (Travail social)*

*« Je pense que ce n'est pas fait pour moi. Mais c'est comme un passage obligé. Mais il n'y a personne qui m'a fait sentir pas la bienvenue ou que j'avais comme pas ma place. C'est de moi-même, ça pas pris de temps que j'ai vu que je n'avais peut-être pas les mêmes ambitions que mes pairs à l'université. Donc il n'y a personne qui m'a dit que je n'avais pas ma place. Mais de moi-même, c'est quand même facile de voir que ce n'est pas fait pour moi. » - Maya (Biologie)*

Finalement, c'est peut-être la notion de désaffiliation qui rend le mieux compte de l'expérience d'exclusion des participants, qui renvoie à une accumulation de facteurs de fragilisation ou de ruptures successives comme l'évoque la définition de l'UNESCO présentée à la section 1.2.5 :

*« Processus de rupture du lien social, de désaffiliation, au cours duquel l'individu perd peu à peu les liens tissés avec d'autres individus ou des groupes d'individus. L'exclusion se construit par des ruptures successives. Elle est rarement totale ».*

L'accumulation successive de difficultés, déceptions, insatisfactions et points de rupture, notamment au niveau des méthodes et pratiques pédagogiques, amène progressivement les étudiants à se désaffilier de l'université. Les expériences décrites par les participants renvoient à une pluralité de facteurs. Cela est bien formulé par Leonie qui a subi plusieurs points de ruptures successives jusqu'à sa décision de quitter l'université :

*« Je pense que l'exclusion, ce n'est pas vraiment quelque chose qui est causé par une chose. Je pense que souvent, il y a plusieurs causes. Dans mon cas, ça a été un combo, je pense. Manque d'intérêt dans la façon dont c'était enseigné, manque d'inclusion au sein du groupe universitaire de ma cohorte et problèmes personnels qui ont fait que moi j'étais moins ouverte ou moins disponible à m'intégrer. Je pense que c'est vraiment le combo de tout ça qui a fait que j'ai vécu vraiment ce sentiment d'exclusion. Ce n'est pas clair non plus, tu ne le sais pas trop quand tu le vis. » - Leonie (Droit)*

La désaffiliation sociale telle que caractérisé par Castel (1991) nous apparait un concept plus juste pour rendre compte de l'expérience des participants (voir Figure 1). Ces personnes se retrouvent dans des « zones de vulnérabilité » et en menace de « désaffiliation » et, contrairement aux étudiants issus de groupes minoritaires clairement identifiés, ne bénéficient pas forcément de l'assistance qui leur permettrait de ne pas basculer vers la désaffiliation. Alors que la notion de désaffiliation a été introduite pour parler d'enjeux de pauvreté, nous en proposons ici une interprétation large sur laquelle nous reviendrons dans la discussion.

Alors que pour certains, le processus de désaffiliation du système scolaire semble avoir débuté bien avant l'université, pour d'autres qui n'avaient auparavant pas eu de problèmes à l'école, c'est l'université qui a été le déclencheur. Le choc a été d'autant plus fort pour ces étudiants qui

avaient un sentiment d'identification fort au système scolaire et qui s'y étaient toujours sentis à leur place avant d'arriver à l'université. C'est notamment le cas de Leonie et d'Anna :

*« J'ai toujours aimé étudier, j'ai toujours aimé le système scolaire, je n'ai jamais eu de problème. Le système scolaire était quasiment fait pour moi. J'apprends bien avec ce système-là donc, je n'ai jamais eu de problème. Mais là, on dirait que je suis rentré dans un mur à l'université parce qu'on dirait que ça ne convenait plus, d'une certaine façon (...) J'ai eu un deuil d'identité parce que moi je m'étais toujours définie comme la personne qui fittait avec ce système-là. Et je me projetais loin avec ce système-là. Et ça a été un deuil d'identité. En fait, je le vivais un peu comme un échec. J'avais l'impression que j'avais échoué à fitter dans ce moule que je m'étais moi-même défini là-dedans. [...] Parce qu'avant, ma vie, ça avait toujours été les études, je n'avais pratiquement rien fait d'autre ». - Leonie (Droit)*

*« Je n'aurais jamais pensé à avoir abandonné l'école, jamais, vraiment, jamais. Je suis vraiment le genre d'élèves qui était parti pour la thèse de doctorat et tout. Et finalement je me rends compte que ce n'est pas nécessairement ceux que tu penses le plus qu'ils vont réussir qui réussissent, c'est ceux qui sont capables de se conformer assez longtemps. » - Anna (Linguistique)*

Dans la section suivante, nous explorons plus en détail les facteurs qui mènent à l'exclusion ou la désaffiliation en mobilisant le cadre conceptuel de Biesta présenté au chapitre 2.

#### **4.4 L'exclusion comme conséquence d'attentes déçues en matière de qualification, socialisation ou subjectivation**

##### **4.4.1 Les promesses non tenues de la qualification**

*« La majorité des cours qu'on a besoin de faire, je les trouve soit répétitifs, soit inutiles. C'est très répétitif en fait, entre les différents cours. J'ai l'impression que le bac en général pourrait être condensé, peut-être à l'intérieur de 2 ans max. » - Leslie (Kinésiologie)*

*« Je m'attendais vraiment à ce que ce soit le vrai savoir, je m'attendais à me faire mettre au défi et me retrouver dans des situations où est-ce que la recherche de vérité allait être ardue, disons. Et finalement, j'ai trouvé ça quand même peu stimulant. » - Thomas (Intervention en plein air)*

Les attentes des étudiants concernant la qualification renvoient aux connaissances et aux compétences qu'ils et elles s'attendent à acquérir à l'université dans le but d'exercer une activité

professionnelle particulière ou d'être compétents plus généralement dans leur vie. La qualification renvoie donc au contenu des cours, aux objectifs d'apprentissage et à la façon de les atteindre et de les mesurer. À ce titre, plusieurs participants ont associé leur sentiment d'exclusion de l'université à une grande insatisfaction concernant le contenu de ce qui leur était enseigné : contenu peu intéressant ou peu dynamique, répétitif, trop « simple » par rapport au niveau intellectuel auquel ils s'attendaient, et ainsi de suite. Ils et elles ont donc l'impression de perdre leur temps et de « ne pas en avoir pour leur argent ».

C'est parfois le type même de savoirs enseignés qui est mis en question par les répondants. Ils dénoncent une survalorisation des savoirs scientifiques au détriment de savoirs pratiques, ainsi que la relégation de certaines dimensions – intuitive, esthétique, émotionnelle, spirituelle – en arrière-plan. Dans certains cas, ce sont leurs propres expériences et connaissances antérieures qui ne sont pas prises en compte et créent un décalage avec le contenu qui leur est enseigné :

*« Il y a une grande emphase qui est mise sur le savoir scientifique. Par contre, tout ce qui est intuitif, tout ce qui est émotionnel, c'est extrêmement difficile à documenter. On ne reçoit pas de considération pour ça dans le programme. Qui est, dans mon expérience de praticien en plein air, essentiel pour comprendre et essayer de diriger qu'est-ce que tu fais. Donc, à chaque fois que dans mes travaux, je présentais quelque chose qui était un petit peu plus du domaine du spirituel, c'était mal. » - Thomas (Intervention en plein air)*

En lien direct avec ce qui leur est enseigné, des répondants dénoncent le type d'apprentissages qui est attendu d'eux et, surtout, la façon dont ces apprentissages sont mesurés et évalués. Le poids accordé aux notes et les critères pour obtenir de bonnes notes sont des éléments clés du sentiment d'exclusion de ces étudiants concernant la promesse de qualification de l'université. Les répondants dénoncent l'accent sur le mesurable, l'omniprésence de l'évaluation dans les activités d'apprentissage qui sont presque systématiquement notées et l'importance des « bonnes notes » associées à l'intelligence et aux capacités intellectuelles :

*« Prendre le temps d'aller au bout d'une question, sans qu'on soit toujours dans l'urgence. Et certainement de juste pouvoir apprendre sans être évalué. Parce que là, je ne me sentais jamais à l'aise de pouvoir poser des questions. Si, quand je pose une question niaiseuse ça me donne une moins bonne note à mon évaluation de stage. » - Morgane (Médecine)*

Ne pas réussir à obtenir de bonnes notes alors qu'ils se considèrent comme intelligents, c'est ce qui, pour certains répondants comme Maximilian, a nourri leur sentiment d'exclusion :

*« Je réfléchis à comment je suis une personne créative et une personne intellectuelle à un certain niveau. Mais que l'intelligence aujourd'hui soit basée sur tes notes à l'école. C'est pour ça que j'aime dire que je suis intelligent. Parce que mes notes ne le reflètent pas. À un moment donné, je regardais mes notes et ayoye, si quelqu'un regardait ça, il dirait que je suis complètement stupide. » - Maximilian (Marketing)*

Certains qui réussissent à obtenir de bonnes notes considèrent que celles-ci ne reflètent pas leurs apprentissages réels et témoignent simplement qu'ils ont « joué le jeu ». Cette notion de « jeu » est revenue de la part de plusieurs répondants : le « jeu » est d'apprendre non pas la matière proposée dans le cours, mais la façon d'obtenir la meilleure note possible, indépendamment (et parfois aux dépens) de l'acquisition des connaissances associées au contenu du cours. Plusieurs répondants qui ont obtenu de bonnes notes à l'université n'en retirent aucune satisfaction parce que les notes, pour eux « ne veulent rien dire » et ne traduisent pas le niveau ou la qualité de leurs apprentissages :

*« Ça ne veut rien dire la note, pour moi. C'est plus quelque chose que tu montres à quelqu'un pour dire : Hey, regarde, je suis capable, j'ai appris ça et je suis bon à le faire. Mais ça ne veut rien dire dans un sens. L'apprentissage, c'est tellement une autre affaire. Je n'ai pas l'impression que les notes soient une bonne façon en ce moment de montrer à quelqu'un c'est quoi tes aptitudes dans ce domaine-là. Quand t'es bon à l'école, c'est parce que tu es capable d'être bon à l'école. Tu es capable d'avoir des bonnes notes. Mais être bon dans un domaine, ça ne veut pas nécessairement dire avoir des bonnes notes. » - Markus (informatique)*

Le cas de Markus est intéressant parce que, d'une part, il associe son sentiment d'être inclus ou non à l'université directement à ses résultats scolaires et, d'autre part, il considère que les notes ne reflètent pas les aptitudes réelles. Au bout du compte, ce sont les notes qui sont devenues importantes, avec le « jeu » qu'il accepte finalement de jouer pour obtenir de bonnes notes :

*« Le plus important, je pense que c'est les notes. Je pense qu'à la fin de l'université... Au début, je voulais que ce soit l'apprentissage. Mais à la fin, je pense que c'est devenu les notes parce que... Je pense que justement à la fin, je voyais juste l'université comme une « game ». De justement comprendre, essayer de comprendre ce que le prof attendait de moi et comment je pouvais manipuler ça pour mettre mon temps de sorte à ce que ça allait être efficace sur la note que j'allais avoir à la fin. » - Markus (Informatique)*



Autrement dit, certains étudiants se sont sentis exclus de l'université alors même qu'ils y obtenaient de bonnes notes. Le décalage entre les notes qu'ils obtenaient et la perception des apprentissages qu'ils réalisaient – ou, plutôt, ne réalisaient pas – est à l'origine de cette « distance » avec l'université, et ultimement leur exclusion.

*« Je m'en fous de mes notes. Je pourrais couler, je m'en foutrais. Parce que même si j'ai juste des bonnes notes et que je n'ai rien appris. Ça m'apporte quoi? Si tu es un artiste, tes notes ne valent rien. Ah, j'ai eu un A+. Sais-tu dessiner? Non? T'as pas de job. C'est vraiment ton portfolio qui parle pour toi. (...) Je suis allé à l'école et même l'école ne veut pas me donner ce que je voulais apprendre. T'es un peu stressé pour ton futur. T'es fâché contre l'école, fâché contre toi-même. Fâché qu'on ne t'enseigne pas. Tu te sens vraiment tout seul et c'est comme si tout le monde t'avait un peu abandonné là-dedans. Je me sens un peu trahi. J'ai joué la « game » parfaitement. » - Florian (Dessin et peinture)*

Dans le cas de Katharina, le sentiment de déception vis-à-vis de la qualification s'étend aussi à la manière dont les évaluations à l'université permettaient aux autres étudiants d'éviter de « réfléchir » et de prendre part activement à la classe. Elle explique cela par le fait que son programme est chargé de former des intervenants sociaux et qu'elle craint que ses camarades ne soient pas suffisamment qualifiés pour leur métier. Ce sentiment de manque face à la qualification des autres membres de sa cohorte a généré des frustrations chez elle qui semblent avoir contribué à son sentiment d'exclusion.

*« Quand je dis que j'aime les cours où on est appelé à réfléchir, c'est que je trouve que c'est important. Moi, dans ma tête à l'université, il faut que tu sois capable de réfléchir et ça me dérangeait les étudiants qui ne participaient pas. J'ai trouvé ça paresseux. J'ai trouvé ça facile pour eux de juste faire la partie qui était évaluée et faire juste les examens et les travaux. Mais pas toute la partie où je pense que l'université est supposée d'apporter, où est-ce que tu réfléchis, où est-ce que tu développes la manière dont tu parles. » - Katharina (Criminologie)*

Plusieurs ont ressenti le désir d'aller à l'extérieur de la structure régulière des cours et d'aller expérimenter « sur le terrain » à quoi pourrait ressembler les apprentissages qu'ils étudient théoriquement. Faisant écho à Biesta, il s'agit d'un désir d'entrer en relation avec le monde plutôt que de rester dans un univers théorique aseptisé. Cela était l'une des attentes pour Thomas, un étudiant au DESS en intervention psychosociale par le plein air :

*« Peut-être un petit peu plus d'expérience tangible avec la nature, plus d'expérience terrain. Moi, c'était vraiment absurde de vouloir enseigner la nature et de passer des heures et des heures et des heures et des heures devant un ordinateur. Essayer de juste digérer des concepts abstraits tout le temps. Ce n'était pas trop ce à quoi je m'attendais. » - Thomas (Intervention en plein air)*

Cette déconnexion avec le monde extérieur est mal vécue par certains répondants qui se sentent « restreints » dans une structure scolaire qui les empêche de mobiliser directement leurs apprentissages. Cette forme contraignante semble avoir contribué au désintéressement de certains étudiants qui auraient souhaité s'engager dans le monde.

*« C'est comme si tout le monde était un peu blasé. Si t'es arrivé et t'avais réellement un intérêt sur certaines matières... Ok, mais pourquoi ça on l'apprend? Disons des notions sociologiques. N'importe quoi, on l'applique. On va voir qu'est-ce qu'elles font. Pourquoi on n'irait pas aller l'essayer au lieu de les garder dans la salle de cours? Et moi, j'ai toujours l'impression qu'on nous a restreints un peu là-dedans. » - Laurin (Linguistique)*

Pour d'autres, le fondement des facteurs déclencheurs de leur désaffiliation à l'université se trouve dans l'image qu'ils se faisaient de l'université, comme étant un lieu idéalisé de partage et création de savoir, alors qu'ils se sont sentis finalement « peu stimulés ». Pour certains des étudiants qui avaient une vision positive de l'université avant d'y être, la déception vécue semble avoir été le point de rupture ayant déclenché leur processus de désaffiliation.

#### ***4.4.2 Une socialisation manquée***

La socialisation pour Biesta renvoie à la façon dont l'université contribue à l'intégration des étudiants au sein de l'ordre social existant à travers l'exposition et l'appropriation de ses règles, normes et valeurs. Plusieurs de nos répondants associent leur sentiment d'exclusion de l'université à une socialisation « manquée », soit qu'ils rejetaient les règles, normes ou valeurs qu'ils devaient s'approprier, soit qu'ils n'ont pas eu suffisamment d'occasions de les comprendre et de se les approprier. Cette socialisation se vit à quatre niveaux différents interdépendants et souvent entremêlés : socialisation avec les enseignants, avec les pairs, à un programme ou une discipline et à la culture universitaire au sens large.

Plusieurs répondants expriment leur inconfort, voir leur rejet des normes, règles et valeurs qu'ils perçoivent régir les relations étudiants-enseignants. Alors qu'ils s'attendaient à une relation au sein de laquelle ils pourraient s'exprimer librement en exerçant leur esprit critique, ils ont plutôt ressenti qu'ils devaient s'abstenir de critiquer ou d'interrompre trop fréquemment les enseignants. Certains dénoncent le jugement et la pression qu'ils ont ressentie afin de les taire et de les cloîtrer dans une posture passive de réceptacle du savoir. Certains vont jusqu'à dire qu'ils ont senti qu'ils étaient « réduits au silence ». La participation en classe n'était pas toujours encouragée, tout comme le fait de poser des questions.

*« Je me retrouvais dans une classe où mes collègues trouvaient [l'enseignante] très sympathique et ils adhéraient au modèle qu'elle projetait. Moi, j'ai essayé de garder un peu mon esprit critique. Je questionnais le matériel qu'on nous présentait et à quelques reprises dans le cours, je me suis retrouvé à me faire, disons, silencer. » - Thomas (Intervention en plein air)*

*« J'avais des profs qui étaient vraiment patients. J'avais d'autres profs à qui tu posais une question et la réponse était un peu condescendante. Et je suis vraiment gênée, très, très anxieuse. Alors moi poser des questions en classe, si t'es pour me répondre d'une façon qui va me faire sentir un peu débile, c'est sûr qu'après ça, je ne poserai pas de questions. » - Maya (Biologie)*

Le comportement des pairs peut parfois renforcer ces normes implicites de passivité et de silence dans les relations étudiants-enseignants.

*« Quand tu parles, tu as un échange avec le prof et que les gens se mettent à soupirer à texter, à regarder le temps. Et ça, c'est mes perceptions, mais c'est des choses que je prenais comme des démonstrations d'impatience. » - Katharina (Criminologie)*

*« On avait des profils différents au début, mais s'il faut toujours que tu lèves la main pour demander qu'on t'explique le terme et t'exposer à avoir l'air de celle qui ne comprend rien, c'est un peu humiliant à la longue (...) À un moment donné, je ne levais pas la main autant que j'aurais voulu pour intervenir. » - Michèle (Effets visuels)*

La socialisation avec les pairs ne se limite pas à créer des liens d'amitiés ou non. Elle renvoie au fait de se considérer faire partie d'un groupe, de s'identifier à ce groupe ou d'avoir envie de le faire:

*« Je pense que si j'étais pour retourner à l'école, ce serait à condition que je me reconnaisse un minimum à travers mes pairs. Je pense que ça, ça pourrait vraiment m'aider à me motiver. Si je pouvais avoir des discussions. Je pense que c'est vraiment au niveau collectif que ça aurait pu aider. » - Ulli (Travail social)*

Pour certains de nos répondants, ce sentiment de faire partie d'un groupe et d'être « comme les autres » n'a pas eu lieu, c'est le contraire qui s'est produit et qui est à l'origine de leur perception d'exclusion :

*« J'avais une vision tellement différente des autres personnes dans mes cours. Je me faisais regarder croche durant mes cours quand je posais des questions. Donc ça, ça a été une forme d'exclusion. Et de me demander pourquoi est-ce qu'il y a juste moi pour qui ça ne fonctionne pas. Quand bon, peut-être qu'en réalité ce n'était pas juste moi, mais c'était vraiment ça le sentiment que j'avais. De me dire que ça doit être quelque chose qui est problématique avec moi. » - Julia (Psychologie)*

Pour certains comme Laurin, la socialisation avec les pairs s'est faite avec d'autres étudiants qui partageaient le même sentiment de ne pas être à leur place dans leur programme :

*« Les amis que je me suis faits, c'est un peu ceux qui ne fittent pas dans la droiture de la linguistique. Le « être bon », justement. Et c'est drôle parce qu'au début, je voulais être full bon. Et au final, ça a juste fait comme, wow, je fitte pas avec ces gens-là. » - Laurin (Linguistique)*

Pour d'autres comme Leonie, qui vivait une période difficile de sa vie personnelle liée à sa vie familiale, le manque de soutien de ses pairs l'a amenée à se désengager progressivement jusqu'à quitter complètement l'université.

*« Et les gens de droit, la petite gang a commencé à se souder et c'est là que moi j'ai commencé à me sentir exclue de cette gang-là parce que je n'étais plus apte à amener quelque chose au groupe. J'avais besoin d'aide, j'avais besoin de mes amis, j'avais besoin de juste des gens humains qui vont être là parce que t'as déjà des liens avec ces gens-là et qu'ils savent que c'est une passe difficile. » - Leonie (Droit)*

Pour plusieurs étudiants, la socialisation manquée renvoie plutôt à un rejet des normes et des valeurs de leur programme ou de leur discipline : manque de diversité, manque d'humanisme, manque d'éthique, culture axée sur la performance, etc.

*« On va devenir enseignant nous-mêmes. Donc je trouve que ce n'est pas nécessairement en train de montrer les bonnes valeurs à des enseignants. Qui, eux autres, vont devoir enseigner ce qu'on apprend. Et ça l'a besoin d'y avoir un aspect*

*un peu plus humaniste, une approche plus humaniste quand ça vient à l'enseignement. » - Leslie (Enseignement des sciences au secondaire)*

*« Dans un cours, il te parlait de comment faire une bonne conférence de presse ou comment faire un bon speech. La psychologie derrière, comment s'adresser aux autres êtres humains. Ça, je trouvais ça vraiment intéressant. Et maintenant que tu sais comment t'adresser aux autres êtres humains, comment tu fais pour faire passer ton message de bullshit de façon acceptable? Et c'est là la partie que je trouvais ça un peu moins humain. Et ce que j'aurais aimé des coms [communication], c'est la partie humaine. » - Maya (Communication)*

*« Si t'as dit tous les autres métiers au masculin, tu ne peux pas arriver puis dire « la coordonnatrice ». Tu peux plus faire ça, ce n'est pas juste les femmes. On peut-tu avoir aussi d'autres choses que des blancs de 50 ans. Il y a des hommes de toutes sortes de races qui ont fait des films importants. Force-toi un peu parce que dans la classe, il y a aussi une diversité culturelle, il y a des gens qui viennent de partout dans ces cours-là. » - Michèle (Effets visuels)*

Pour Morgane, une étudiante en médecine, la culture du programme est le principal facteur qui l'a amenée à vivre une forme d'exclusion à l'université. Cette étudiante se dit être beaucoup affectée par la culture de performance très forte qui ne tient pas suffisamment en compte l'impact psychologique lié au stress que cela occasionne chez elle et ses pairs. Elle dit avoir été particulièrement marquée par la manière dont l'université a réagi lorsqu'un étudiant s'est enlevé la vie.

*« Ce qui est véhiculé par la faculté, c'est un peu inquiétant, surtout dans un contexte où il y a beaucoup de suicides en médecine, il y a beaucoup de problème de stress de performance et tout ça. Je pense que tout le monde est au courant de ça et la faculté le sait certainement. Il y a eu des événements cette année, je pense que c'est un étudiant qui était à Laval, qui justement s'est suicidé en contexte de stress. La faculté nous avait envoyé un courriel pour dire : c'est vraiment triste, je n'arrive pas à croire que c'est arrivé. Et c'est tout. On nous envoie un courriel et est-ce qu'il y a des changements qui se font? Non. » - Morgane (Médecine)*

Plusieurs étudiants témoignent des effets de la culture de performance mise de l'avant à l'université sur leur sentiment d'exclusion et sur la compétition malsaine avec leurs pairs :

*« La performance scolaire me fait tellement peur. Je cherche tellement à être loin de ça. Que j'ai l'impression que de facto, ça faisait que je me sentais comme si je n'étais pas dans la gang, parce que moi je n'avais pas envie de me stresser pour une note. Alors je pense que de me distancier un peu du monde comme ça, parce que si t'es pas pour être autant investi que nous, t'es in ou t'es out. » - Katharina (Criminologie)*

*« C'est difficile de ne pas se comparer parce qu'on est comparé constamment déjà aussi. Dans mes notes, qui dépendent un peu de la performance des autres. Sans dire que volontairement, les autres étudiants mettent de la pression, on se compétitionne de manière explicite, mais c'est plus que tu ne peux pas faire autrement que te comparer aux autres. » - Morgane (Médecine)*

L'accent sur les notes et la performance pèse parfois directement sur la socialisation avec les pairs :

*« Moi, je voulais juste entrer en contact avec les gens et discuter. Mais il y avait plus un côté de toujours se mettre en valeur, de montrer que moi je comprends mieux que toi. Moi je suis plus impliqué que toi, j'ai des meilleures notes que toi. Les notes, les notes, les notes. C'était la première question avant même de se présenter avec son nom, c'était combien t'as eu dans l'examen? C'est vraiment ancré là-dedans, dans une forme de compétition absolue. » - Julia (Psychologie)*

L'inconfort ou le rejet des normes et valeurs d'un programme s'étend parfois plus généralement à l'université dans son ensemble, considérée comme faisant partie d'un système et d'une culture dominants. Ces étudiants résistent à l'idée de se conformer à ce système dominant et à s'approprier cette culture. L'université est vue alors comme une machine à fabriquer des individus « conformes » et obéissant à l'ordre social dominant et des « bons contributeurs » :

*« Je pense que ce que j'essaie de dire, c'est qu'elle [l'université] essaie d'exclure l'humain en toi. C'est plus ça que je vois. Elle essaie d'exclure l'humain et de garder le capital. Pour moi, c'est plus ça que je veux dire. Elle n'essaye pas vraiment de t'exclure, elle essaie de te parler, elle essaie de t'attirer, de te promettre des trucs même. Mais elle exclut ce qui ne serait pas conforme en toi. » - Anna (Linguistique)*

*« En fait l'école, au final, l'université que moi j'avais idéalisé comme un lieu de savoir, un lieu de partage, bien non, en fait, c'était juste une usine. Une usine à personnes qui vont faire tel truc de telle façon pour bien fonctionner en société. » - Laurin (Linguistique)*

*« Ils sont vraiment là pour te remplir le cerveau de matière et de t'apprendre vraiment à faire, oui boss, oui professeur. Respecter toutes les dates. Ça t'apprend plus à être un bon employé qu'à être quelqu'un de cultivé. Donc à quel point on te considère en tant que personne, plus qu'on te considère en tant qu'un actif pour la société? Faire de toi un bon employé, un bon contributeur (...) Plus qu'un lieu d'apprentissage, c'est une usine à employés. » - Alex (Gestion)*

#### **4.4.3 Un déficit de subjectivation**

Pour Biesta, la subjectivation renvoie à la façon dont l'université favorise ou non le développement d'individus « sujets » au monde, qui disposent d'une certaine indépendance par rapport à l'ordre établi, qui se voient comme ayant un privilège et un devoir de liberté d'action. La subjectivation permet de poser les questions : Comment j'existe? Comment j'essaie de mener ma vie? Comment j'essaie de répondre et d'interagir avec ce que je rencontre dans ma vie? (Biesta, 2022).

Bien que Biesta insiste longuement sur l'importance de la subjectivation, il ne propose pas d'outils conceptuels clairs de cette finalité éducative pouvant permettre d'analyser les expériences de désaffiliation vécus à l'université par les répondants. C'est pourquoi, en m'inspirant du vocabulaire et de la théorie de Biesta, je suggère trois dimensions de la subjectivation pour rendre compte des manques exprimés par les répondants : exister, émerger et explorer. J'ai conçu ces trois catégories de besoins éducatifs de la subjectivation à la suite d'une lecture approfondie du discours de Gert Biesta sur la subjectivation, en parallèle avec mon analyse rigoureuse des discours des étudiants rencontrés.

### ***Exister***

Exister renvoie au besoin de se sentir vu, entendu, considéré, reconnu au sein de sa réalité propre. Pour pouvoir « rencontrer » le monde et exercer sa liberté de sujet, l'étudiant doit se sentir considéré dans son contexte, ou comme le dit Biesta (2014), « adressé ». À ce titre, plusieurs étudiants ont mentionné ne pas sentir que leur existence était prise en compte lors de leur parcours universitaire et cela semble avoir contribué à leur ressenti d'exclusion. Ils avaient le sentiment d'être anonymes ou de ne pas être importants ou, pire encore, de se sentir utilisés :

*« Je me sens anonyme. Je ne me sens pas invité à aller à l'école, je me sens obligé. Obligé justement un peu socialement de répondre aussi à cette norme-là. » - Laurin (Linguistique)*

*« Je faisais partie de la masse. T'es un numéro dans notre dossier. Ça ne sert à rien. Si tu ne veux pas le faire, on s'en fiche de toi. Peut-être un sentiment d'importance qui changerait. Mais même moi je ne sais pas comment me faire sentir important. » - Maximilian (Marketing)*

*« C'est un sentiment de se sentir utilisé, de se sentir forcé. L'obligation d'être là, en sachant que c'est un énorme privilège. » - Laurin (Linguistique)*

Plusieurs étudiants, dont Anna qui se décrit comme ayant toujours été une première de classe durant toute sa scolarité, associent leur sentiment d'exclusion à celui d'être « perdu.e dans la masse » des autres étudiants :

*« Il y avait des profs qui ne me reconnaissaient pas tant, j'avais des bonnes notes, mais, pour eux, j'étais une de leurs 200 étudiantes, alors ils s'en foutaient un peu et je me désengageais. Je dessinais et je m'endormais des fois. J'arrivais en retard, je n'ai jamais été comme ça. » - Anna (Linguistique)*

*« Je n'ai jamais senti que je faisais quelque chose de bien. Il y a tellement d'étudiants, que ton avis personnel, on s'en fout. Il y a 30 000 étudiants à l'UQAM. On s'en fout qu'il y en ait un qui trouve que c'est so so les cours. » - Alex (Gestion)*

Exister, c'est aussi être reconnu dans ce qu'on a de particulier, de différent ou de plus que les autres. Certains étudiants regrettent que certaines de leurs caractéristiques n'aient pas été « vues » ou considérées par le système universitaire, par exemple leur expérience pratique:

*« Je suis arrivé dans ce programme-là avec une certaine expérience, pour guider, encadrer, accompagner des groupes, des individus dans leurs relations avec la nature. Je n'avais pas de certification, je n'avais pas nécessairement mes cartes de guide ou ce genre de choses-là. J'aurais aimé ça qu'on reconnaisse un peu mon expérience un petit peu plus que ça. » - Thomas (Intervention en plein air)*

*« Des fois, j'avais l'impression d'avoir des interventions, où est-ce que je faisais des liens avec ce que j'avais fait professionnellement, et les gens ne t'écoutent pas parce que tu ne comptes pas. » - Katharina (Criminologie)*

Plusieurs étudiants qui avaient un parcours atypique mentionnent à quel point il a été difficile pour eux de faire reconnaître la valeur de ce parcours. Lara, par exemple, a fait plusieurs mineures dans différentes universités et a dû se battre contre l'administration de ses différentes écoles et programmes pour se faire créditer des cours ou reconnaître certains acquis.

*« La directrice de programme n'en avait rien à foutre de moi parce que je n'étais pas dans son bac [baccalauréat]. J'avais des cours, mais je n'étais pas sa priorité. Et elle avait tellement d'autres élèves. Alors elle ne me répondait pas. » - Lara (Histoire)*

Ulli illustre bien ce besoin d'exister en tant que sujet et cette quête de soi-même qui accompagne souvent les études universitaires :



*« J'ai trouvé qu'on parlait beaucoup du système et on n'essayait pas de trouver notre place par rapport au système, c'était quoi notre identité en tant que personne ou en tant que future travailleuse sociale. C'est quoi la couleur qu'on veut mettre? C'est quoi le genre d'intervenants qu'on veut devenir? Et il y a juste un moment où j'ai commencé à me chercher moi-même en tant que personne créative et en tant que personne qui voulait mettre ma touche dans la vie. (...) Bien c'est quoi ma place? Moi j'ai envie d'être où? Le monde ont besoin de moi où? J'ai envie de faire quoi? J'ai envie de mettre du temps sur quoi? En quoi je crois? En quoi je ne crois pas? À quoi je sers? À quoi ça sert? » - Ulli (Travail social)*

## **Émerger**

En écho à cette dernière citation d'Ulli, le besoin d'émerger renvoie au besoin de se sentir « utile » aux autres et à soi-même, d'une manière qui nous est propre. Il s'agit essentiellement d'apporter quelque chose qui vient de soi dans l'espace éducatif. Comme le souligne Biesta, une façon d'exister en tant que sujet est de prendre des initiatives et de commencer quelque chose. Cependant, pour que ces initiatives deviennent réelles et existent dans le monde social, il est nécessaire que d'autres reprennent nos « commencements » et nos initiatives.

*« [...] sentir que tu fais partie d'un groupe ou d'un projet qui est plus grand que toi-même et que ça fait du sens, et d'avoir un sens qui est plus grand que soi-même. Dans le fond, je pense, quand tu n'as pas ça, c'est là que tu te sens exclu, parce que tu n'as pas de sentiments d'être utile à autre que toi dans l'endroit que tu es en ce moment ou dans le projet ou dans le milieu. Et moi c'est vraiment ça que j'ai senti, que je n'étais pas... que je sois là au cours, ça ne changeait rien finalement. » - Leonie (Droit)*

*« Je n'ai pas senti que j'ai pu apporter quelque chose à mon programme. » - Ulli (Travail social)*

Certains, comme Anna, sentaient avoir quelque chose à offrir à la classe et au pédagogue. L'absence d'ouverture dans la relation pédagogique unilatérale ne permettait pas aux étudiants d'apporter quelque chose de nouveau à l'espace éducatif.

*« Je considérais comme une apprentie de mes profs, mais c'était comme une relation unilatérale où est-ce que mes profs n'apprenaient pas tant de moi. Et je ne sentais pas qu'ils avaient cette ouverture-là, où est-ce qu'on discutait de ce que j'avais lu, je pouvais l'amener et discuter en classe. » - Anna (Linguistique)*

## **Explorer**

Le besoin d'explorer renvoie au désir des étudiants d'aller à la rencontre d'eux-mêmes, de l'autre et du monde de manière libre et autonome. L'exploration ici relève d'un certain degré d'autonomie en leur permettant de faire face à la réalité selon leurs propres termes. Ce besoin renvoie à la subjectivation au sens où il permet aux étudiants d'aller à la découverte du monde lorsque celui-ci leur « parle » ou qu'il « s'adresse » à eux (Biesta, 2020).

*« En fait, l'inclusion, on pense souvent que c'est de tirer la personne vers quelque part. Mais en fait tu fais juste ouvrir la porte et elle vient selon ses termes un peu plus. (...) C'est ça l'éducation aussi. C'est laisser les gens découvrir par eux-mêmes. » - Anna (Linguistique)*

*« L'exploration, il n'y a pas tant de place pour ça. Il y a un système qui marche, il faut suivre ce système-là et il n'y a pas tant de place à, ah si je veux essayer ça, si je veux apprendre d'une autre manière. » - Maximilian (Marketing)*

Pour certains étudiants, en particulier ceux qui ont choisi de quitter le milieu académique, l'exploration s'est faite à l'extérieur du contexte universitaire. C'est en quittant l'université qu'ils ont pu rencontrer le monde en leurs propres termes. Cette exploration s'est plutôt faite sur le marché du travail, notamment à travers l'entrepreneuriat.

*« Parce que j'ai pu aller vraiment focaliser sur ce que je veux faire. Me concentrer sur ce sur quoi je brille dans le fond, et mes forces. Regarder mes faiblesses, mes forces et bâtir autour de ça. Aller chercher de l'information à droite à gauche, et me cultiver moi-même et être mon propre professeur si tu veux. Avec des sources fiables et tout ça. Moi ça m'a aidé. » - Alex (Gestion)*

*« J'apprends à tous les jours. En fait une des choses que j'adore de la compagnie pour laquelle je suis en ce moment, c'est que c'est une petite start-up. Quand je suis arrivée, personne n'avait vraiment de diplôme dans ce domaine-là. J'avais un boss, une personne au-dessus de moi et on a tout appris. Tous les jours, il n'y a pas une journée qu'on n'apprend pas à ma job. C'est d'apprendre et ensuite former les employés et j'ai l'impression que j'ai fait un bac en gestion d'entreprise sur le terrain. » - Leonie (Droit)*

Au bout du compte, c'est le désir d'apprendre que certains répondants revendiquaient et qui n'a pas été nourri à l'université :

*« Je ne me reconnaissais pas comme personne parce que je croyais plus en des trucs auxquels je croyais avant. Pas l'éducation, mais le désir d'apprendre. Et ça m'a enlevé mon désir d'apprendre. En sortant de l'école, j'ai retrouvé ce désir-là et je me*

*suis dit : c'est poche parce que maintenant il s'est enflammé vers des trucs qui ne sont pas à l'école. » - Anna (Linguistique)*

Laurin a quitté l'université pour voyager dans une quête personnelle. Cette exploration dans l'inconfort et l'inconnu en dehors du contexte universitaire semble lui avoir permis d'aller à la rencontre de sa subjectivation, créant lui-même des situations lui permettant de rencontrer sa responsabilité.

*« Je voulais me mettre dans des situations où j'étais étranger, où je n'étais pas de là, il fallait que je me débrouille. Mais surtout, surtout, je voulais être fier. Je voulais être fier de moi. Ça va sonner québécoise, mais je voulais m'apprendre à m'aimer. [...] Et justement, c'est se découvrir, être une éponge complète dans des endroits que je ne connais pas. Et c'est un peu ça que je voulais apprendre. Vraiment juste me débrouiller. Je vais apprendre que quand je suis dans la merde et que je suis tout seul, je sais que je peux compter sur moi. » - Laurin (Linguistique)*

Face à ce choix de se développer à travers sa propre trajectoire, il utilise une métaphore pour illustrer la pression qu'il ressent de revenir sur le chemin valorisé qui est de suivre le modèle scolaire universitaire qui ne lui convient pas :

*« Tu sais, mettons la première fois que je suis revenu de voyage. Il y a le fleuve Saint-Laurent. Tout le monde suit le courant, tout le monde s'en va vers le golf et toi, for some reason, t'es en train de nager vers les Grands Lacs. Et au début, t'es dedans, t'es comme ok, let's go, je suis content. Et finalement le fleuve devient trop fort et tu oublies un peu vers où tu nages. Et je le voyais vraiment comme ça. Et finalement, tu t'es laissé porter par le courant. Tu as oublié que, au départ, tu nageais dans l'autre sens. » - Laurin (Linguistique)*

Explorer, c'est aussi se retrouver dans des situations où l'on ne dépend que de soi-même et où l'intelligence peut se révéler à elle-même.

*« Et au Brésil, personne, personne ne parle, ni anglais, ni français, ni espagnol. [...] j'étais toujours en train d'entendre. Et au final, je devais parler aussi avec le monde. Et je me rappellerai toujours. J'ai eu une conversation à un moment donné, et à y repenser après, j'étais comme, je viens d'avoir une conversation en portugais. J'étais comme wow, c'était cool. Et je pense que le fait que je me sentais bien dans la culture. Je me sentais bien, là, je me sentais accepté. C'est con à dire, mais je ne me sentais pas regardé. » - Laurin (Linguistique)*

Dans la section suivante, nous revenons sur l'importance de la subjectivation pour les participants.

#### 4.5 L'importance de la subjectivation et ses rapports étroits avec la socialisation

Afin d'essayer d'apprécier l'importance relative des trois finalités que sont la qualification, la socialisation et la subjectivation dans l'expérience de désaffiliation, la Figure 4 montre la répartition des 17 participants selon l'importance accordée à chacune des dimensions dans leurs explications de leur sentiment d'exclusion :

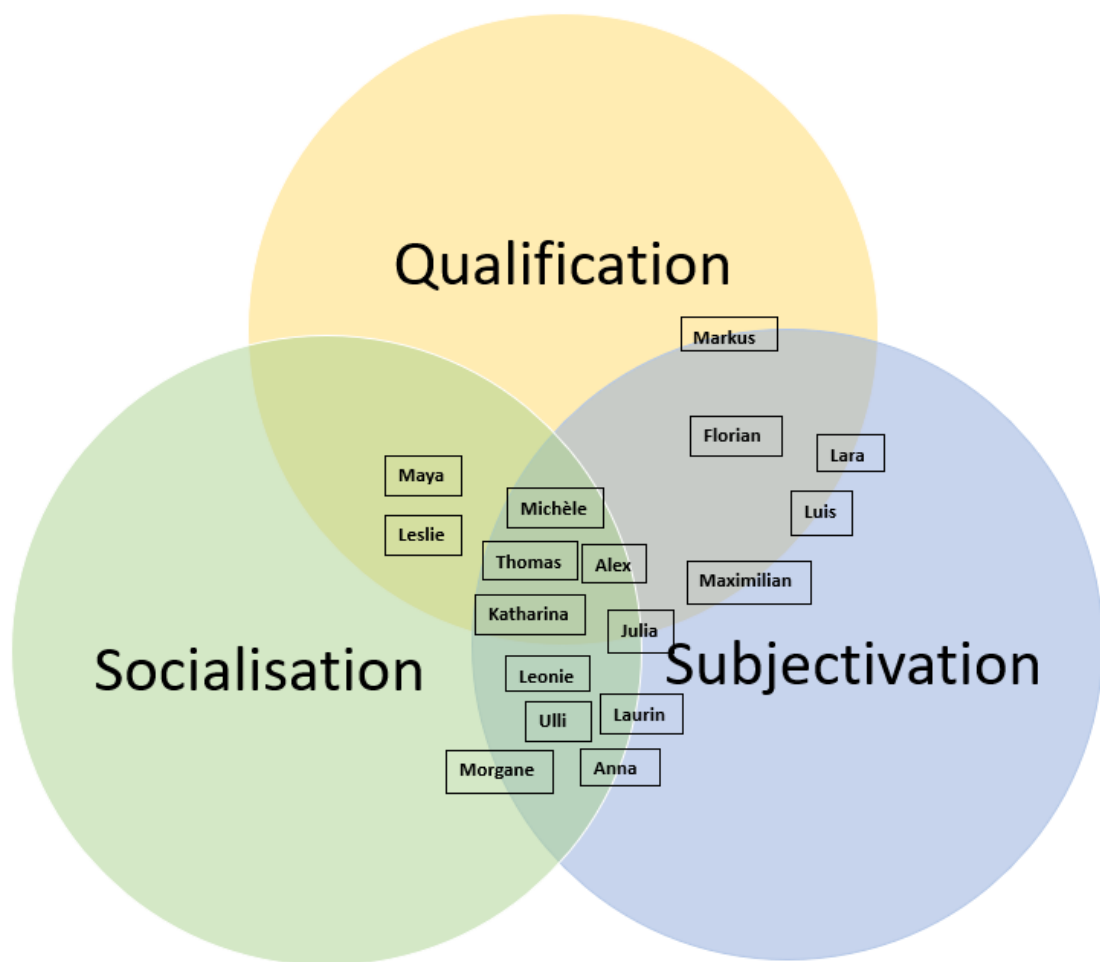


Figure 4 – Finalités éducatives à l'origine de la désaffiliation des participants

Sur la base de cette analyse rigoureuse des récits des participants, nous constatons alors que tous les répondants se retrouvent dans au moins deux finalités différentes, ce qui est cohérent avec l'idée présentée plus haut que l'exclusion ou la désaffiliation vécue à l'université est toujours causée par une multitude de facteurs.

Presque tous les répondants (15) ont évoqué des difficultés rencontrées touchant à un besoin de subjectivation, 12 ont mentionné des situations relevant de la socialisation et 12 ont exprimé avoir ressenti des situations négatives touchant à la qualification. Lorsqu'un répondant est à la frontière d'une sphère, c'est parce que celle-ci est la principale en cause du sentiment de désaffiliation vécu par l'étudiant. Ainsi, au-delà de la récurrence, on constate que pour 6 répondants, le besoin de subjectivation est dominant dans le discours, comparativement à un seul pour qui les difficultés relèvent surtout de la socialisation et un autre pour qui c'est un déficit de qualification qui est principalement en cause.

Tel que l'indique Biesta, dans nos systèmes d'éducation moderne, l'importance accordée aux différentes sphères éducatives place généralement la qualification au sommet de la pyramide, suivit de la socialisation et finalement la subjectivation qui est, selon l'auteur, souvent négligée. L'auteur propose alors d'inverser la pyramide d'importance en plaçant la subjectivation au sommet. Ces données supportent les propos de Biesta en montrant qu'une plus grande attention portée à la subjectivation pourrait potentiellement avoir des effets positifs sur le sentiment d'inclusion des étudiants.

Les liens entre socialisation et subjectivation sont étroits et complexes. Pour les illustrer, nous revenons sur les trajectoires d'Ulli et de Morgane.

#### **4.5.1. Ulli**

Ulli est une femme de 22 ans qui a étudié deux ans en travail social à l'UQAM. La socialisation manquée avec ses pairs est intimement liée à ses difficultés de subjectivation : puisqu'elle ne s'identifiait pas aux membres de sa cohorte qui ont eu des trajectoires de vies plus éprouvantes que la sienne, elle vivait un sentiment « d'imposture » qui l'empêchait de développer son identité de travailleuse sociale.

*« Je me disais, je suis qui, moi, pour devenir travailleuse sociale? Je n'ai jamais vécu de gros traumas ou des trucs vraiment intenses. Souvent en intervention, il va y avoir des anciennes travailleuses du sexe qui vont devenir des travailleuses sociales pour intervenir là-dedans. Donc il y a un peu un sentiment d'imposteur de moi, je suis privilégié en sacrement pour aller voir quelqu'un et lui dire quoi faire pour... Il y a beaucoup de malaises, un peu qui m'ont amené à me questionner sur ma place en travail social. » - Ulli (Travail social)*

Ulli a alors décidé de changer de voie pour intégrer un baccalauréat en sociologie, attirée par l'aspect théorique qui lui plaisait davantage. C'est alors qu'elle a pu bénéficier du soutien d'un tuteur étudiant de troisième année rémunéré par l'université pour aider les étudiants dans leurs travaux. Ce soutien individualisé a été très bénéfique pour elle. Cependant, la culture de performance de l'université l'a conduite à se mettre énormément de pression pour bien répondre aux exigences, ce qui l'a conduite à prendre de la vivance (sans prescription) trois fois par semaine pour l'aider à étudier. Convaincue qu'il n'était pas normal de devoir prendre des médicaments pour réussir, elle a décidé d'arrêter ses études. Pour elle, pouvoir faire le choix de s'exclure de l'université lui a été possible en raison de son statut de « privilégiée ». C'est aussi cette décision qui, d'une certaine manière, l'a consacrée comme « sujet » :

*« Je trouve que j'ai peut-être plus de privilèges en étant capable de laisser tomber quelque chose. Je me suis plus senti privilégiée en voyant que je pouvais laisser tomber l'école et quand même garder un sens de qui je suis quand même un peu, un minimum, que les gens qui se sentent obligés de rester à l'école. Je suis plus privilégiée en ayant été capable de m'exclure moi-même. En m'excluant pas parce que je n'ai pas le choix. » - Ulli (Travail social)*

#### **4.5.2 Morgane**

Morgane est une femme de 23 ans, dont le parcours interdisciplinaire dans une petite cohorte au cégep l'a motivée à obtenir les notes nécessaires pour intégrer le programme de médecine. Toutefois, elle se sent désormais contrainte de se conformer à une logique de performance et à une culture de l'image, ce qui compromet ses besoins personnels et son rythme d'apprentissage. À l'origine, Morgane s'était orientée vers la médecine dans le but de privilégier la relation d'aide. Cependant, elle déplore que cette dimension ne soit pas mise en avant dans la pratique ni dans l'approche actuelle. Les normes et valeurs de performance et d'efficacité du programme de médecine sont imposées explicitement aux étudiants :

*« Je voulais prendre une année sabbatique cette année, j'ai fait une rencontre avec l'université. Et là, j'ai envoyé un message disant que j'ai finalement décidé que je n'allais pas appliquer à la résidence, ça ne me tente pas. J'aimerais ça prendre une année off. Et ensuite, partir à la résidence. Et là, on me rencontrait avec un groupe d'intervenants, dont le BAER, qui est le bureau d'aide aux étudiants qui est supposé être le bureau où on va quand on a de la détresse psychologique ou*

*de la difficulté avec les études ou tout ça. Et qu'est-ce qu'on me dit dans cette rencontre-là c'est : tu ne devrais pas faire ça. Tu seras incapable de rentrer dans la résidence où est-ce que tu veux aller. La médecine familiale à Montréal oublie ça. C'est impossible que tu sois capable de faire ça si tu fais une année sabbatique, ça va entacher ton dossier. C'était vraiment ça, le discours. Et même si je disais que je suis rentré en médecine directement en sortant du cégep et j'ai envie de prendre un moment dans ma vie pour faire ça. Et là, j'ai trouvé que c'était le bon moment. Et j'ai trouvé ça très sain, mais l'externat, j'ai trouvé ça intense. J'avais besoin d'une pause et c'était zéro écouté. On n'a même pas essayé de faire semblant que c'est un besoin légitime. » - Morgane (Médecine)*

Le cas de Morgane montre la tension qui peut exister entre la socialisation et la subjectivation. Elle exprime comment le choix de sa discipline académique qu'elle a fait en fonction de ses intérêts s'est mis à absorber son identité en l'amenant à définir toute sa personne par son milieu professionnel, ce qui semble limiter sa capacité d'exister en tant que sujet :

*« Et pour moi, l'étude en médecine, c'était juste, j'étudie dans un programme comme n'importe lequel. Je ne voulais pas que ça prenne toute ma vie. De cette façon-là, je me sentais exclue. Parce que pour moi, étudier en médecine et être médecin, c'est comme n'importe quel programme ou n'importe quel métier, c'est juste une job que tu fais sur le côté. C'est un moyen de gagner ta vie, mais c'est aussi, il faut que tu t'accomplisses là-dedans certainement, mais je ne veux pas que ça prenne l'entièreté de ma personne. » - Morgane (Médecine)*

Le parcours académique en médecine de cette étudiante semble l'avoir poussée à jouer un rôle pour pouvoir se fondre dans cet univers intense et compétitif. Plutôt que de se sentir confortable d'être authentique en tant que sujet, elle mentionne à plusieurs reprises qu'elle a été amenée à faire semblant d'être quelqu'un qu'elle n'est pas ou de détenir des connaissances qu'elle n'a pas :

*« J'ai eu des patients qui savaient bien plus de choses que moi sur la maladie. Alors je leur demandais comment ça allait. De me montrer leur pompe et je faisais semblant que je savais c'était quoi. [...] Mais je n'ai rien retenu. Je n'ai pas retenu les choses, juste appris à faire semblant que je savais ce qui se passait. » - Morgane (Médecine)*

Le rôle qu'elle se voit forcée de jouer pour continuer dans cette socialisation semble l'empêcher de déterminer son propre rapport au monde et de se définir à un rythme qui lui correspondrait davantage. Elle raconte avoir été marquée par un enseignant qui avait un rythme et une façon de faire qui lui correspondait mieux, ce qui semble lui avoir donné espoir de pouvoir trouver une manière de répondre à son désir de subjectivation.

*« Il y avait un prof que j'avais eu qui était tellement cool parce que justement, il changeait un peu du look du médecin performant que je voyais tout le temps. Mes autres références étaient toujours ça en fait. Un vieux monsieur, il devait avoir comme 70 passé. Super tranquille et lui ne se pressait jamais dans ce qu'il faisait. On allait voir un patient, ça durait une heure avec le patient. Il était doux, doux, doux, prenait son temps, prenait le temps de questionner le patient pour savoir s'il avait tout compris. Et j'ai trouvé ça apaisant de voir qu'il y avait quelqu'un qui pouvait être de même. Et c'est quand même un gros nom dans son domaine, ce monsieur-là. Mais il avait une philosophie vraiment différente des autres. » - Morgane (Médecine)*

Pour Morgane, ce rythme et cette connexion dans la relation d'aide sont essentiels pour générer du « sens » dans sa pratique, ce qui semble essentiel pour qu'elle se sente affiliée à l'université et son futur métier.

*« Moi, je suis plus slow pace, pas mal prendre le temps parce que moi, ce que j'aime, c'est de jaser avec le monde. C'est plus ça que j'ai envie de cultiver. Parce que sinon j'ai l'impression que ça va perdre son sens. » Morgane (Médecine)*

#### **4.6 L'importance des enseignants et de la pédagogie**

Le rôle de l'enseignant est un thème important et abordé par presque tous les participants, qui touche les trois finalités éducatives. En lien avec le besoin d'exister, la disposition de l'enseignant à reconnaître la présence et l'importance des étudiants peut peser fort sur le sentiment d'affiliation à l'université.

*« Mais aussi le côté éducation, comme avec les profs. Je sens qu'ils se foutent de moi et ils se foutent du monde comme moi. [...] Je n'ai pas de relation avec ces dames-là, je me fous d'eux. Je ne sais même pas s'ils connaissent mon nom. » - Florian (Dessin et peinture)*

*« Beaucoup des cours se retrouvaient dans un auditorium avec 150 personnes. Donc assez impersonnel. Mais il y a un des enseignants qui m'avaient marqué. Dans le fond, le premier cours de 3 heures, il avait pris la première demi-heure du cours pour aller serrer la main individuellement à chacun de ses étudiants, donc c'est quelque chose qui sortait de l'ordinaire pour un cours de 150 personnes. » - Thomas (Intervention en plein air)*

De nombreux participants ont dénoncé les relations trop verticales entre étudiants et enseignants, ces derniers étant souvent perçus comme « tout puissants ». Certains rêvent d'un rapport au



pouvoir très différent. Lorsque questionné sur ce qu'il aurait fallu pour qu'il se sente plus inclus à l'université, Laurin répond :

*« Qu'on permette de remettre en question l'image, l'autorité qu'a l'école. Beaucoup plus collectif dans le sens que le discours de mon collègue, on va dire, l'élève n'a pas la même valeur que les connaissances du prof. [...] Où ça devient un espèce de gros partage, le prof a des connaissances, mais il a des connaissances spécifiques sur la matière et ça se peut qu'il en ait plus et c'est normal. Mais pas que lui au final devienne un espèce de tout puissant. Toute notre réussite sociale est entre les mains de cette personne-là. Parce que l'opinion de mon collègue ou de ma collègue, pour moi, aurait la même valeur, si t'as des questions, même si elles vont sortir un peu du cadre, mais qui sont reliés au cours ont la même valeur. Sauf que ce n'est pas comme ça. C'est vraiment, tu fermes ta trappe et tu écoutes le tout puissant. Parce que tu veux répondre, mais tu veux avoir la force du papier à la fin. » - Laurin (Linguistique)*

Plusieurs participants se sont sentis abandonnés par leurs enseignants lorsqu'ils cherchaient du soutien :

*« Je dis au prof, je ne sais pas trop comment faire la perspective. C'est quand même difficile à dessiner un escalier, c'est une drôle de forme dans l'espace et je ne savais pas trop comment faire la perspective. Alors je demande au prof et il me dit : ah je ne sais pas trop comment faire, va la bibliothèque pour prendre un livre pour apprendre comment faire. Mais c'est toi le prof? » - Florian (Dessin et peinture)*

*« Mais j'aurais tellement aimé de l'aide à des moments. Des cours sur le côté où : revoyons les patients que t'as vus aujourd'hui, parlons-en. Quelles sont les options de traitement dans ces cas? C'est quoi les particularités qu'on prenne le temps de revenir sur ce qui a été fait. Et c'était rarement rarement ça. Ce n'était pas ça l'objectif. » - Morgane (Médecine)*

Comme présenté au chapitre 2, Biesta fait une distinction entre « apprendre de » et « se faire enseigner par ». Pour lui, lorsqu'on « apprend de », on se place dans une posture passive qui conçoit généralement l'enseignant comme une ressource de laquelle l'apprenant peut extraire de l'information, plutôt que comme un élément clé du processus pédagogique qui se fonde dans un rapport dialogique. Cette distinction semble utile pour éclairer les propos de certains participants au sujet de leurs enseignants et de la façon dont ils apprenaient – ou n'apprenaient pas, à l'université.

« *Ce n'était pas très intéressant. Honnêtement, j'apprenais mieux en lisant son livre que en l'écoutant lire son livre. À un moment donné, si je suis là, on va explorer autre chose dans le cours. Le livre, je peux le lire. Je l'ai, je peux le lire à la maison et de toute façon, on était obligé de le lire, l'examen est sur le livre.* »  
- Leonie (Droit)

« *Un prof, c'est très, je vais faire un monologue et tu peux poser des questions sur ce que j'ai écrit au tableau et ce que je suis en train de dire. Mais il ne va pas faire des situations appliquées. Parfois ils vont montrer des exemples et tu peux poser des questions sur des exemples, mais c'est tout. Ça va être beaucoup de théories.* »  
- Markus (Informatique)

Plusieurs participants expriment dans leurs mots leur désir de « se faire enseigner par » :

« *Le problème, c'est que les profs ne nous enseignent pas. Ils sont souvent là. Et tu peux leur poser une question et ils vont comme essayer de venir t'aider, ou ils vont essayer de te parler de ton concept ou de ta peinture ou de comment tu peux la pousser plus loin. [...] T'as plein d'œuvres et d'idées de trucs, mais on n'apprend pas. Personne n'apprend. Honnêtement, je passe au moins deux heures par jour, à comme étudier des livres et prendre des cours en ligne parce qu'il faut que je l'apprenne. Et si je fais juste aller à l'école et je faisais juste compter sur ces cours-là pour m'enseigner, je ne connaîtrais rien.* » - Florian (Dessin et peinture)

« *J'ai l'impression que les gens, les profs souvent, ils viennent faire ce qu'ils ont à faire. Et après ça, la cloche sonne et c'est fini. Je n'ai pas vraiment l'impression que les profs ont la motivation d'enseigner à leurs élèves, plus que de cracher ce qu'ils ont à cracher. Et te laisser partir avec ça.* » - Alex (Gestion)

« *Moi je suis là et je te donne mon 100%, mais moi je n'ai pas l'impression que tu as envie d'être là et de m'enseigner et à comprendre vraiment, à découvrir les matières que tu me proposes.* » - Leonie (Droit)

Un environnement éducatif dans lequel le pédagogue adopte une posture plus engagée visant à apporter de nouvelles perspectives à l'éducation, en tenant compte des individus qui le composent, semble avoir des effets bénéfiques sur le sentiment d'inclusion des étudiants. Plusieurs d'entre eux ont choisi de partager leurs expériences positives avec des éducateurs. Il s'agit notamment de démonstrateurs, chargés de cours, mentors, tuteurs, etc. La contribution de ces personnes se distingue souvent des autorités académiques plus formelles par leur flexibilité, leur adaptabilité et leur capacité à personnaliser les pratiques pédagogiques en fonction des besoins des étudiants. Cela favorise généralement des interactions pédagogiques basées davantage sur l'échange, la discussion et la réflexion.

*« Puisque c'est un étudiant, il va essayer de te donner des trucs de comment l'appliquer. Il va vraiment faire tout le processus avec toi. Je trouve aussi que c'est beaucoup des cours qui étaient plus participatifs avec les étudiants. C'était plus facile pour les gens de lever la main, de poser des questions, on dirait que c'était un peu plus léger. Tandis que dans le cas d'un cours avec un prof, tu ne voulais pas comme interrompre. » - Markus (Informatique)*

*« Je suis quelqu'un qui a besoin d'aide, de quelqu'un d'autre. Mais quand quelqu'un m'aide, ça rentre, quand quelqu'un me donne de l'information, pour moi c'est facile de l'intégrer. » - Markus (Informatique)*

*« À mes sessions de tutorat. Ça, je n'étais pas noté, c'était vraiment moi qui avais envie d'être là, moi qui avais envie de parler de ça, moi qui avais envie de comprendre, je ne voulais pas partir du bureau du tuteur avant d'avoir compris telle affaire. Même lui, il se souvenait plus tel concept de Marx, mais on en parlait et après ça j'arrivais avec des questions et le cours d'après. Et juste ça, ça montre que j'étais quand même motivé à comprendre. J'étais quand même motivé à m'instruire. » - Ulli (Sociologie)*

Dans cette première phase d'analyse de la recherche s'adressant aux dynamiques d'exclusion à l'université chez des étudiants apparemment « privilégiés », nous avons fait plusieurs constatations. La première est que les trois finalités éducatives sont concernées dans les récits d'exclusion des répondants rencontrés, en particulier la subjectivation. Cela indique que beaucoup des répondants ont rencontré des difficultés à l'université pouvant être attribuable à un besoin de se sentir sujet à l'université. Les résultats récoltés montrent également que les enseignants et les pratiques pédagogiques ont une influence significative sur le sentiment d'inclusion des étudiants.

Les participants témoignent d'une déception face à l'université qui les a menés à « s'auto-exclure » de celle-ci. On suppose que le statut de « privilégié » auquel ils s'identifient a eu une influence sur leur perception de leur expérience, notamment avec l'inconfort parfois vécu à s'auto-identifier comme « exclus ».

Lors de chaque entretien, les répondants ont été amenés à décrire la forme scolaire qu'ils ont expérimentée à l'université. Celle-ci correspond presque toujours à la forme scolaire traditionnelle ou magistrale que nous avons décrite dans la revue de littérature. À la lumière de ces résultats, il semble maintenant pertinent de nous tourner vers le second volet de la recherche

au sujet des pratiques et méthodes pédagogiques qui permettraient une inclusion émancipatrice des étudiants.

## Chapitre 5 – Présentation et analyse des résultats de la Phase 2

Pour tenter de répondre à notre seconde question de recherche - Quelles pratiques et méthodes pédagogiques pourraient permettre une plus grande inclusion émancipatrice des étudiant.e.s à l'université ? – nous nous sommes intéressés à un cours intitulé « Campus buissonnier – Évaluer un projet d'innovation sociale » (CB pour la suite) offert dans le programme de M.Sc. à HEC Montréal depuis 2021. Ce cours s'écarte à plus d'un titre de la « forme scolaire » traditionnelle présentée dans la revue de littérature et est l'occasion d'approfondir la notion de « pratiques pédagogiques émancipatrices », au sens de Biesta présenté dans notre cadre conceptuel. Dans ce cadre, les pratiques pédagogiques émancipatrices reposent sur la notion d'égalité d'intelligence et sur le rejet de l'explication comme principal outil pédagogique. Les méthodes pédagogiques associées relèvent davantage de l'interrogation et de la vérification de l'expression d'intelligence et de la liberté des participants, sans tenter de contrôler ce qu'ils en font ou vers où cela les conduit. Cela peut permettre aux étudiants d'apprendre à devenir sujet du monde et de briser la relation de dépendance, d'inégalité et de méfiance pouvant être associée à une conception plus traditionnelle de l'apprentissage.

En plus de ma propre expérience de ce cours comme étudiant au printemps 2022, les résultats présentés dans ce chapitre se fondent sur le point de vue de quatre autres participants au CB, ainsi que sur ceux de l'enseignant et de son accompagnateur. Le chapitre se décompose en cinq parties. Dans la première partie, nous présentons le cours de façon « factuelle », en particulier le déroulement chronologique des activités. Puis nous mobilisons les dimensions de la forme scolaire présentée dans la revue de littérature de sorte à rendre davantage visible ce qui distingue cette expérience pédagogique des cours universitaires traditionnels et comment les participants ont réagi à cette forme non traditionnelle. Dans la troisième section, nous analysons plus en profondeur l'expérience des étudiants à travers les notions de Biesta de « résistance » et d'« unicité », tandis que la section suivante est consacrée à l'expérience de l'enseignant à travers les notions de « virtuosité » et de « risque ». La cinquième section présente le CB comme « pédagogie de l'interruption » et se termine en revenant sur le potentiel d'émancipation du cours.

## **5.1 Le cours**

Le cours intitulé « Campus buissonnier – Évaluer un projet d’innovation sociale » est offert depuis 2021 comme cours optionnel au sein de la spécialisation « Gestion de l’innovation sociale » du programme de maîtrise en gestion (M.Sc.) à HEC Montréal. Il s’adresse à des étudiants qui ont suivi au préalable un des cours obligatoires de cette spécialisation, soit : « La décroissance soutenable : théorie et pratique » (DDRS 60442), « Management de l’entreprise sociale et collective » (DDRS 60441) ou « Concevoir et gérer l’innovation sociale » (MNGT 60424). Le CB « a pour raison d’être la mise en application du contenu des cours obligatoires de la spécialisation Gestion de l’innovation sociale et l’expérimentation d’un travail de recherche collectif ». Le cœur du cours prend la forme « d’une enquête de terrain auprès de l’ensemble des parties prenantes du projet en question. Le caractère collectif d’une telle enquête est justifié par le fait qu’il s’agira de rencontrer de nombreuses personnes et d’observer de nombreuses situations dans un temps relativement court » (Plan de cours 2022). Le CB a été conçu et est encadré par Yves-Marie Abraham, professeur agrégé au département de Management à HEC Montréal, co-directeur de la spécialisation « Gestion de l’innovation sociale » à la M.Sc. et responsable du cours : « La décroissance soutenable : théorie et pratiques ».

Concrètement, les étudiants inscrits au CB se déplacent jusqu’au lieu du projet et vivent ensemble pendant 10 jours environ afin de mener leur enquête qui cherche à réfléchir la décroissance sur un territoire précis. La première édition du CB devait avoir lieu à l’été 2021. En raison de la pandémie de Covid-19, il a été annulé cette année-là et reporté à 2022. La première édition du CB a donc eu lieu dans la région de Charlevoix du 13 au 23 juin 2022 et 13 étudiants y ont participé (8 étudiants de la maîtrise en gestion de l’innovation sociale et 5 de la maîtrise en management et développement durable – 3 hommes et 10 femmes). Le point de départ du projet était de « définir les usages possibles d’une terre privée de 26 hectares dans un souci de soutenabilité, de justice sociale et de démocratie ». Pour cette édition, M. Abraham était accompagné de José, un gradué de la maîtrise en gestion de l’innovation sociale que M. Abraham a sollicité pour son expérience professionnelle en accompagnement et ses expertises en activités de plein air.

### ***5.1.1 Objectifs pédagogiques, étapes, modalités d’évaluation et coûts***

Les objectifs du cours étaient les suivants :

1. Tester sur le terrain les idées assimilées dans le cadre des cours en innovation sociale à HEC (en particulier le cours sur la décroissance soutenable);
2. Apprendre à essayer de comprendre une situation, via un travail d'enquête de type ethno-sociologique, avant de commencer à formuler des conseils;
3. Expérimenter un véritable travail collectif et réaliser un projet de manière autogérée (autant que faire se peut en contexte universitaire);
4. Découvrir tout ce qu'il se fait d'intéressant en région au Québec en matière d'innovation sociale.

Pour tenter d'atteindre ces objectifs, le cours est organisé en trois étapes : (1) la préparation de l'enquête avant d'aller sur le terrain; (2) l'enquête de terrain et le séjour sur place de tous les participants et (3) la restitution du travail d'enquête et la formulation de recommandations, si applicable.

Durant la période de pré-enquête, les étudiants, en équipe de 2 ou 3, doivent produire une synthèse sur un thème (histoire, géographie, socio-démographie, économie, politique et juridique) en lien avec le contexte du projet et la présenter à la classe.

Durant l'enquête de terrain, chaque étudiant doit mener au moins deux entretiens (ce qui signifie entrer en contact avec les personnes concernées, préparer des questions d'entrevue, mener les entrevues et présenter les compte rendus de ces entrevues) et doit également assister à deux entretiens menés par autre étudiant (ce qui signifie se jumeler à une personne qui mène un entretien, l'assister dans la préparation de l'entretien, assister à l'entretien, prendre des notes et intervenir au besoin et participer au compte rendu de l'entretien).

Par ailleurs, pour les deux premières étapes du cours, les étudiants rédigent un journal de bord qui consiste à répondre aux trois questions : (1) Qu'est-ce qui vous a marqué / que vous retenez?; (2) Qu'est-ce que vous en pensez ?; (3) Qu'est-ce que vous allez en faire? Lors de la pré-enquête (étape 1), les étudiants remplissent le journal de bord après chaque rencontre. Pendant l'enquête terrain (étape 2), les journaux doivent être remplis quotidiennement pendant les 10 jours et sont

remis à l'issue des 10 jours. L'enseignant écrivait lui aussi des journaux de bord, au même titre que les étudiants.

Les étudiants sont évalués selon les modalités suivantes :

- Participation individuelle (20%)
- Travail individuel (50%) - (Journaux de bord : 35% ; Analyses d'entrevues : 15%)
- Travail d'équipe (30%) - (Synthèses contextuelles : 10% ; contribution de l'ensemble du groupe à l'enquête et au bon déroulement du campus : 20%)

Par rapport à un cours universitaire classique, le CB entraîne des coûts supplémentaires pour les étudiants associés au séjour à Charlevoix (enquête de terrain) : nourriture et essence (190 \$ par personne); hébergement en dortoir (30 \$ par nuit par personne); la location de l'espace de travail et de la cuisine (57 \$ par personne); le repas du premier soir à Charlevoix (18.50 \$ par personne), soit un total incluant les taxes d'environ 622 \$ par personne. Ces frais s'ajoutent aux frais de scolarité habituels qui, pour un étudiant québécois au cheminement mémoire, étaient de 1 439 \$, et 914\$ pour le cheminement projet supervisé ou d'intégration pour la session d'été 2022. Le coût total s'élève donc à autour de 2061\$ par un participant québécois au profil mémoire et 1536\$ pour un participant québécois inscrits au projet supervisé ou d'intégration.

### ***5.1.2 Recrutement des participants***

Le campus a été conçu pour les étudiant.e.s de la spécialisation en gestion de l'innovation sociale à la M.Sc et ceux qui avaient un intérêt pour le cours « La décroissance soutenable: théorie et pratiques ». Les démarches pour le premier CB avaient débuté en 2021 alors que des étudiants s'étaient rencontrés afin d'entreprendre cette aventure à l'été 2021. Cependant, la pandémie a empêché la réalisation de l'activité, ce qui l'a repoussé à l'année suivante. C'est donc sur les bases des rencontres de l'année 2021 que le projet a été relancé pour l'été 2022. Certains étudiants participaient déjà au projet en 2021, mais la plupart étaient de nouveaux participants.

Une séance d'informations s'est déroulée en novembre 2021 afin de présenter le projet. 11 étudiants de la maîtrise en gestion de l'innovation sociale (GIS) étaient toujours intéressés. Voyant qu'il restait plusieurs places disponibles, M. Abraham a proposé d'ouvrir le projet aux étudiants ayant suivi au moins un des cours obligatoires de la spécialisation GIS. Les étudiants



intéressés devaient présenter une lettre de motivation témoignant de leur engagement et de leur compréhension du projet pédagogique. Cet appel a permis de générer 6 candidatures.

L'enseignant a invité les 11 étudiants en GIS à évaluer ces candidatures. Trois étudiants sur 11 se sont présentés pour analyser les candidatures. Les lettres montraient toutes de l'intérêt qui correspondait bien à ce qui était attendu, à l'exception d'une personne. Il s'agissait d'une étudiante qui avait fait son premier cycle en finance, travaillait dans le milieu bancaire, et ne semblait pas être très intéressée par la décroissance. Cependant, les six candidatures ont été retenues, dans le but de favoriser la pluralité des opinions. Sur ces 17 étudiants retenus, 4 ont finalement quitté le projet pour cause de conflits d'horaire ou autres raisons personnelles. Ce sont donc finalement 13 étudiants qui ont participé à ce premier CB à l'été 2022. Il s'est avéré que chacun de ces répondants avait suivi le cours d'Yves-Marie Abraham : « La décroissance soutenable : théorie et pratique ».

### ***5.1.3 Rencontres pré-enquête de terrain (étape 1)***

Entre novembre 2021 et juin 2022, 8 rencontres enseignant/étudiants ont eu lieu.

Le 12 novembre 2021, l'enseignant présente le projet comme une enquête collective sur le terrain, autogérée le plus possible, dans le domaine de l'innovation sociale et de la décroissance, afin de réfléchir aux moyens concrets de bâtir un Québec plus soutenable, plus juste et plus démocratique. En s'appuyant sur son réseau et sur les offres qu'il a reçues, il propose alors quatre terrains possibles :

1. Enquête sur les usages collectifs possibles d'une terre privée à Cap-aux Oies, commune des Éboulements, région de Charlevoix;
2. Enquête en péninsule acadienne (Nouveau-Brunswick);
3. Découverte du Saint-Laurent sur l'Écomaris, un bateau-école;
4. Enquête sur les usages collectifs possibles d'une terre privée en Estrie.

À la suite de la rencontre, chacun devait voter en ligne anonymement pour leur destination préférée. Le groupe du CB de l'été 2021 avait déjà décidé de travailler sur la première option, la terre privée à Cap-aux-Oies (CAO) et avaient entamé les démarches préparatoires avant de devoir tout annuler en raison de la pandémie de la COVID-19. Cela a influencé le nouveau groupe de

2022 à voter en majorité pour cette même option. L'enseignant lui-même n'a pas caché sa préférence pour cette option.

Didier, le propriétaire du terrain à CAO est un ingénieur de formation d'origine française, et investisseur ayant fait fortune dans l'immobilier, passionné d'art et de philosophie. Également impliquée dans le projet, sa conjointe est médecin de famille et professeure adjointe à l'université McGill. Didier vient alors d'acquérir un terrain de 26 hectares à Cap-aux-oies, aux Éboulements à Charlevoix. Intéressé par la décroissance, il a proposé à l'enseignant d'inviter un groupe d'étudiants à venir sur les lieux afin de réfléchir aux usages possibles de son territoire. Le 25 avril 2022, le propriétaire du terrain est venu rencontrer les étudiants à HEC lors d'une de leur réunion et leur a fait une présentation PowerPoint d'une heure pour se présenter, décrire son lot de terre, ainsi que ses différentes préoccupations concernant celui-ci. Il insiste notamment sur une maison patrimoniale inhabitable qui s'y trouve et propose déjà des usages potentiels à son terrain tel que la construction de maisons d'artistes. À la suite de cette rencontre, le groupe se pose explicitement la question; pour qui travaillons-nous? Plusieurs étudiants évoquent un inconfort avec l'idée d'agir à titre de consultants pour le propriétaire du terrain et questionnent la place de la décroissance dans la manière dont le projet a été présenté par celui-ci. Comprenant bien la démarche de l'innovation sociale qui méfite les étudiants d'agir à titre de « consultants-experts » et en plaçant la décroissance comme moteur de la recherche, la question de départ que l'enseignant propose est alors : Quels usages actuels et potentiels de Cap-aux-oies dans une perspective de décroissance (communalisation)?

Pour répondre à cette question, les étudiants devaient mener une enquête collective de 10 jours et apprendre à fonctionner dans un groupe autogéré. Les rencontres qui ont suivi ont permis de finaliser la sélection des participants, familiariser le groupe avec les principes d'une enquête terrain, organiser la dimension logistique (logement, nourriture, transport, etc.) et effectuer une pré-enquête sur le territoire donné via les ressources disponibles en ligne.

- Rencontre du 12 novembre 2021 (1h30) : Informations sur les quatre destinations possibles proposés par l'enseignant et discussion, vote en ligne après la rencontre;
- Rencontre du 3 décembre 2021 (2 heures) : Confirmation de la destination retenue, suivi et conception du projet avec les étudiants intéressés ;

- Rencontre du 17 février 2022 (1 heure) : Évaluation des candidatures externes à la maîtrise en GIS (enseignant + 3 étudiants).
- Rencontre du 1<sup>er</sup> avril 2022 (2 heures) : Présentation des participants (tour de table) et début de planification ; décisions concernant le logement et les repas ; récapitulatif de l'avancement du projet, planification des prochaines rencontres collectives (dates et contenu)
- Rencontre du 25 avril 2022 (3 heures) : Présentation de l'état des lieux du projet CAO par le propriétaire du terrain (PPT), discussion et réflexion collective sur l'enquête à mener;
- Rencontre du 10 mai 2022 (3 heures) : Proposition d'une esquisse de dispositif d'enquête et d'évaluation par l'enseignant ; présentation de l'accompagnateur.
- Rencontre du 25 mai 2022 (3 heures) : rencontre sur les aspects logistiques du séjour à Charlevoix ; planification du matériel à apporter ; élaboration des menus, distribution des chambres.
- Rencontre du 7 juin 2022 (3 heures) : finalisation des derniers détails et de la logistique; travail sur le guide d'entretien et discussion sur la façon d'interagir avec les personnes sur place.

Les rencontres pré-enquête se sont déroulées généralement entre 18h et 21h dans une salle de réunion à HEC qui plaçait les étudiants et l'enseignant autour d'une grande table rectangulaire. L'enseignant présentait l'ordre du jour et les points qui devraient être abordés ainsi qu'un indicatif de temps alloué à chaque sujet. Après avoir présenté un sujet, il lançait rapidement la balle au groupe. Les décisions sur le projet étaient principalement prises sous la forme de consensus dialogique, dans lequel une proposition était acceptée en l'absence d'opposition ou de contre-proposition. Surtout à l'étape de la pré-enquête, les désaccords et négociations étaient plutôt rares. À quelques reprises, les décisions ont été soumises à un vote, par exemple, lors du choix de la destination, le choix du logement (dortoir ou camping) et les choix de certaines dates comme celles des prochaines rencontres. À partir du 1er avril, la composition du groupe était finalisée et pratiquement tous étaient présents à chaque rencontre, à l'exception de quelques retards et absences, généralement dus à des engagements professionnels.

#### ***5.1.4 L'enquête terrain à Charlevoix (13 au 23 juin 2022) (étape 2)***

Le cœur du CB était le séjour de 10 jours à Charlevoix dans le but de se familiariser avec le territoire et les nombreuses réalités qui y cohabitent, afin de réfléchir aux usages possibles du terrain de CAO. La principale manière de collecter des données pour l'enquête terrain était de rencontrer les acteurs qui habitent le territoire. Le lieu a d'abord été présenté par le propriétaire

et sa conjointe le jour de l'arrivée des étudiants, puis par le maire de la municipalité des Éboulements le lendemain. À la suite de quoi, l'enquête s'est principalement déroulée sous la forme d'entrevues avec diverses parties prenantes du territoire, principalement des habitants et commerçants rencontrés sur place pendant les 10 jours.

Les journées débutaient parfois par une activité *teambuilding* animée par l'accompagnateur, en fonction du temps disponible et parfois dans le besoin d'adresser certaines tensions. Ensuite, une réunion collective le matin servait à faire l'état de l'enquête, ce qui était au programme du jour ainsi que les entrevues de la journée. Le tout s'effectuait dans un espace de discussion qui permettait aux étudiants qui n'avaient pas de tâches de s'en trouver.

Pendant la journée, les étudiants avaient la charge de préparer et mener les différents entretiens et d'assister l'enquête comme chacun le pouvait. Les participants pouvaient, par exemple, effectuer des tâches synthèses d'entretiens, avancer leurs journaux de bord ou encore participer aux tâches de reproduction (cuisiner, faire les courses, etc.). Les journées se terminaient par une rencontre collective dans laquelle chacun exprimait à tour de rôle ce qu'ils ont fait au niveau de l'enquête et ce qu'ils en retiennent. Ces moments donnaient également lieu à des partages sur les émotions ressenties par les participants. Chacun était responsable d'écrire ses journaux de bord quotidiens dans son temps libre. La surcharge d'activités pendant les 10 jours a donné lieu à du retard dans l'écriture de cette activité réflexive pour beaucoup d'étudiants.

Les installations étaient constituées de dortoirs de quatre lits par chambre, ainsi que d'une salle de travail dans laquelle se trouvait également la cuisine. En ce qui a trait aux repas, le groupe était divisé aléatoirement en trois sous-groupes de cuisine. Chaque jour, une équipe avait la charge de préparer le dîner, une autre le souper et finalement de laver la vaisselle. Les équipes alternaient les tâches selon un calendrier préétabli dans la pré-enquête. Le groupe avait décidé de camper pendant le weekend (2 jours) sur le terrain de Didier (propriétaire) afin de se familiariser avec la nature du territoire et donner aux participants un moment de repos sur l'enquête. La température pendant ces deux jours était pluvieuse et froide, ce qui a fait en sorte que certains étudiants n'ont pas trouvé cette partie de l'expérience reposante.

Les principales activités et événements durant ces 10 jours sont résumés dans le tableau suivant :

Date	Activités
Lundi 13 juin	Arrivée au camp (16h) Rencontre informelle avec Didier et Maxine à leur domicile le soir de l'arrivée au camp.
Mardi 14 juin	Activité de <i>teambuilding</i> avec José. Visite collective du terrain de Cap-aux-oies et rencontre avec le Maire.
Mercredi 15 juin	Début de l'enquête (entretiens). Activité de <i>teambuilding</i> avec José (matin). Activité de réseautage sur la plage organisée par l'équipe de Repère Boréal (Entrepreneurs qui offrent des services de camping de luxe dans la région).
Jeudi 16 juin	Poursuite de l'enquête.
Vendredi 17 juin	Début du camping à Cap-aux-Oies sur le terrain de Didier.
Samedi 18 juin	Camping + temps libre.
Dimanche 19 juin	Camping + temps libre.
Lundi 20 juin	Fin du camping et retour au camp. Poursuite de l'enquête. Soirée barbecue chez Repère Boréal.
Mardi 21 juin	Activité de « bâton de parole » animé par José. Poursuite de l'enquête.
Mercredi 22 juin	Poursuite de l'enquête et début de l'analyse des résultats. Activité de groupe pour faire ressortir les thèmes récurrents (matin). Suite de la réflexion sur l'analyse en grand groupe (soir). Grand souper de clôture en groupe pour souligner la fin du séjour.
Jeudi 23 juin	Bilan provisoire. Départ du camp le Manoir (début d'après-midi).

Tableau 7 – Activités et événements de l'enquête terrain

Durant ce séjour, une « journée-type » peut être décrite de la façon suivante :

- 8h à 9h - Réveil autonome des participants : chaque étudiant s'occupait de déjeuner et de se préparer à commencer la journée pour être prêt à 9h dans la salle de réunion.
- 9h - Rencontre dans la salle de travail : l'enseignant animait une discussion dans laquelle le groupe planifiait la journée autour des entrevues qui avaient été programmées. C'était un moment pour s'assurer que tous avaient ce qu'il lui fallait (transport, accompagnateur, questionnements, etc.). C'était une opportunité pour ceux et celles qui ne savaient pas ce qu'ils allaient faire de se trouver quelque chose à faire.
- 9h45 - Atelier de *teambuilding* avec l'accompagnateur (si applicable) : selon le temps disponible et le besoin, le groupe a parfois débuté la journée avec une activité animée par José pour favoriser la cohésion de groupe en se servant de différents moyens et outils de

communication. Cela faisait en sorte que les étudiants apprenaient à se connaître de manière ludique et parfois cela permettait de détendre l'atmosphère.

- 10h30 à 17h - Travail d'enquête autonome des étudiants : cela pouvait consister à chercher une entrevue, préparer une entrevue, effectuer une entrevue, faire un retour d'entrevue, travailler sur ses journaux de bord ou participer aux tâches collectives (cuisine, épicerie, rangement).
- 18h – Souper : le groupe était divisé en 3 équipes de 5 personnes. Une équipe s'occupait du souper (et était responsable des courses pour celui-ci), une équipe lavait la vaisselle et la troisième était en congé. Le tout alternait selon un calendrier préétabli.
- 20h à 21h30 (souvent jusqu'à 23h) - Rencontre collective de compte rendu : chaque étudiant avait un temps de parole pour s'exprimer sur ses activités de la journée et son ressenti face à elles. Ces rencontres avaient tendance à s'éterniser ce qui a amené des ajustements au bout de 2-3 jours (temps de parole par personne, droit d'intervenir, informations à privilégier, etc.).

### ***5.1.5 Le travail post enquête et la restitution (étape 3)***

Après le retour de Charlevoix, sept autres rencontres ont eu lieu de juillet à novembre 2023, les deux dernières étant les rencontres de restitution des résultats de l'enquête aux propriétaires du terrain Maxine et Didier, d'une part, et aux habitants des Éboulements, d'autre part. Puisque ces deux groupes d'acteurs ont mobilisés de leur temps pour l'enquête et qu'ils n'avaient pas les mêmes attentes face à celle-ci, le groupe a jugé pertinent de préparer deux manières différentes de rendre compte des résultats obtenus. Pour ce qui est des citoyens des Éboulements, la restitution s'est faite sous la forme d'un état des résultats obtenus sur les préoccupations des habitants et des enjeux du territoire, suivi d'une discussion avec les citoyens présents. Ensuite, étant donné que le propriétaire avait en tête que les étudiants lui feraient des recommandations concernant son terrain, le groupe s'est prononcé en expliquant pourquoi la recommandation la plus en cohérence avec la décroissance serait sans doute de ne rien faire. Cela est supporté par les entretiens menés qui ont montré que la principale préoccupation des acteurs des Éboulements qui ont été rencontrés est : qu'on les laisse « tranquilles ».

Cela s'est d'ailleurs manifesté clairement dans les réponses de citoyens à un article publié le 29 juin 2022 dans le journal local *Le Charlevoisien*. La présence des étudiants a attiré l'attention de journalistes qui sont venus rencontrer le groupe afin de mieux comprendre en quoi le projet consistait. L'article intitulé « Quelle est le potentiel de la plage de Cap-aux-Oies? » laissait sous-

entendre que le groupe d'HEC cherchait à développer le territoire et en omettant de mentionner la décroissance. Les internautes se sont alors mobilisés en grand nombre pour exprimer leurs frustrations. Quelques jours après la sortie de l'article, la maison patrimoniale dont Didier est le propriétaire a été vandalisée, laissant croire que la publication du *Charlevoisien* est en cause. Ces événements ont eu lieu quelques jours après la fin de l'enquête terrain (étape 2). Lors de la première rencontre post enquête le 4 juillet 2022, les étudiants ont discuté de la situation et ont décidé de rédiger une lettre ouverte pour démentir les fausses intentions prêtées à l'expérience pédagogique de ce cours. Le journal *Le Charlevoisien* a accepté de le publier (voir en Annexe 4).

Après le 4 juillet 2022, le cours cesse d'être évalué puisque les notes finales doivent être rendues. Ceci fait en sorte que les 6 rencontres suivantes qui visaient la préparation et les présentations des deux restitutions étaient faites sur une base totalement volontaire. Malgré cela, tous les étudiants sauf une personne ont continué de s'impliquer dans les rencontres qui ont suivi.

- 4 juillet : Rencontre finale officielle (3 heures) : finalisation des grandes lignes du contenu des deux restitutions envisagées; décision sur les modes de restitution adoptés et la division du travail; précisions concernant le mode d'évaluation du cours; bilan du cours; réactions à l'article du *Charlevoisien*. Fin de la partie évaluée du cours.
- 12 septembre (3 heures) : mise au point sur l'analyse des données collectées et préparation d'une lettre ouverte au journal *Le Charlevoisien*.
- 26 septembre (3 heures) : continuer l'analyse des données et la conception des restitutions à venir.
- 2 octobre (3 heures) : préparation de la présentation pour la restitution devant les propriétaires du terrain.
- 4 octobre (3 heures) : restitution des résultats de l'enquête aux propriétaires du terrain.
- 11 octobre (3 heures) : préparation de la restitution à la communauté des Éboulements.
- 5 novembre à la salle municipale des Éboulements (3 heures) : présentation des résultats de l'enquête auprès de la population des Éboulements : 30 personnes présentes.

Dans la section suivante, nous analysons dans quelle mesure le CB s'écarte de la forme universitaire traditionnelle et comment les participants ont vécu ce cours.

## **5.2 Un cours en décalage avec la « forme universitaire »**

La « forme universitaire » des cours traditionnels a été présentée dans la revue de littérature selon les quatre dimensions : de l'espace, du temps, des rapports sociaux et du rapport au savoir. L'analyse du CB selon ces dimensions permet de prendre la mesure du caractère « hors norme » de ce cours et de la façon dont les étudiants ont vécu et réagit à chacune de ces caractéristiques. Par ailleurs, le cours se distingue également par sa dimension d'autogestion.

### ***5.2.1 L'espace et le temps***

Le cœur du CB (la phase de l'enquête proprement dite) se déroule en dehors de l'université, en l'occurrence dans la région de Charlevoix à environ quatre heures de voiture de l'université (HEC), durant une période intensive de 10 jours consécutifs. Bien que plusieurs rencontres aient eu lieu avant et après l'enquête terrain, le cours se distingue principalement par les 10 jours d'enquête sur le territoire étudié. Alors que dans un cours universitaire régulier, les étudiants peuvent quitter l'espace scolaire après la séance de cours, cela n'était pas possible pendant le CB.

L'intensité de cette expérience pédagogique est hautement accentuée par le fait que le cours se fait en continu et les moments de pause « hors cours » ne sont pas clairement définis. Alors que dans un cours traditionnel, le temps entre chaque séance de cours permet de « sortir » du cours, et la séparation entre l'espace du cours et l'espace personnel est bien marquée, l'immersion spatiotemporelle du CB est totale, sans « échappatoire possible » :

*« Le cours, c'était vraiment 10 jours. On a eu des rencontres avant, il y a des rencontres après, mais le gros du cours s'est passé dans ces 10 jours où on était là-bas. Et normalement, dans une session régulière t'as un cours à chaque semaine et tu vas passer par plein d'émotions différentes qui vont impacter ta capacité à comprendre le cours ou à remettre des livrables qui sont à la hauteur des attentes de l'enseignant. Mais t'as des moments pour te rééquilibrer. Pour avoir une meilleure gestion du temps. Là, t'as 10 jours et si tu vis des émotions ou bien il faut que tu essayes le moins possible que ça impacte ton parcours parce que tu n'as pas beaucoup de temps et que le lendemain il faut que tu ailles rencontrer des gens, il faut que ça se passe bien. Il faut que tu sois en capacité de faire. Tu t'oublies un petit peu à travers ce processus-là à un certain point. Parce que c'est sur une aussi courte période. » - Maria*

*« Je ne pensais pas que les 10 jours allaient être aussi intenses au niveau des horaires. Au début, je me rappelle, on se disait qu'on n'aurait pas le temps de*



*faire ci ou ça. Et finalement il [l'enseignant] avait raison. On a eu aucun temps pour faire quoi que ce soit d'autre. Presque pas. » - Sofia*

L'intensité ne signifie pas nécessairement un feu roulant d'activités, mais elle renvoie plutôt à la nécessité de rester concentré et à l'écoute des autres, alors que les journées finissaient parfois très tard :

*« C'était un exercice d'écoute aussi ce cours-là, non seulement parce qu'il fallait se concentrer pour développer nos idées et faire avancer le projet, mais aussi parce qu'il fallait essayer d'être concentré à 22h00 le soir, quand ça faisait déjà neuf personnes qui parlaient et t'essayes vraiment d'écouter ce que les personnes disent. » - Jasmin*

Cette « intensité » spatiotemporelle implique une forme de « marche accélérée » ou « condensée » qui, pour Martine, a la vertu de faire ressortir des traits qui ressortiraient moins si le rythme et la pression étaient moindres, et de générer des prises de conscience, pour celles et ceux qui « ont la maturité » :

*« C'est comme si on était dans un contexte où on n'avait pas de temps et pas d'espace parce que tout est en condensé. Mais quand tu enlèves le temps et l'espace, t'es obligé de réfléchir en accéléré, de faire en accéléré, de prendre des décisions en accéléré. Et ces décisions faites dans ce contexte-là peuvent indiquer des façons de raisonner et des façons de réfléchir et des vieux biais, des façons de faire que t'avais. Et ça te permet de te questionner sur : est-ce que c'est ça dans le fond, la décolonisation de l'esprit? Est-ce que c'est ça les vieilles pratiques qu'on veut quitter? Et celle qu'on pense rejeter, est-ce que c'est les mêmes qu'on a intégrés de façon tellement inconsciente qu'on ne s'en rend pas compte? Alors je pense que ça demande un haut niveau de maturité. » - Martine*

### **5.2.2 Les règles et les rapports sociaux**

Sur le plan des rapports sociaux, et directement en lien avec « l'unité de lieu et de temps » et l'intensité évoquées plus haut, le CB n'a rien à voir avec un cours universitaire traditionnel. Les étudiants et les enseignants « vivent ensemble » pendant dix jours, formant de facto une « communauté » :

*« Et ça a été une mini expérience aussi, en tant que tel, parce qu'on devait vivre en communauté, on partageait des dortoirs, on devait se faire à manger, on devait aller faire des courses, on devait partager des dépenses. Donc, au-delà de notre*

*projet de recherche, de voir que, à toute cette échelle pendant 10 jours, avec un cours de 13 personnes, c'était possible. Cette petite vie en communauté. » - Sofia*

Bien que certains étudiants se connaissent déjà avant de débiter l'expérience, la majorité d'entre eux apprennent à se connaître dans ce contexte d'expérience pédagogique dans lequel l'espace entre la vie personnelle et académique n'est pas délimité clairement. Un étudiant compare l'expérience d'habiter le même espace à celle d'être sur un bateau sur l'océan, avec l'impossibilité de se retirer de l'espace.

*« Je pense que mon ressenti, c'était ça, c'était d'arriver à avoir un genre de conscience académique à travers un côté très humain. De cohabitation de comme si on était sur un bateau, ça faisait un peu une équipe qui traversait l'océan ensemble, mais on ne se connaissait pas tant que ça et on est tout le temps ensemble. Et d'avoir cet aspect très très très social. » - Jasmin*

Beaucoup d'énergie est consacrée à ce « vivre ensemble » et aux relations interpersonnelles entre les participants, alors que cette dimension est beaucoup moins présente dans un cours traditionnel où les personnes n'ont pas « besoin » de s'entendre :

*« Il faut que tu sois très consciente des limites des personnes. Et des ambitions et du temps des personnes. Et avoir une éthique de travail, parce que ce n'est pas juste dans le travail. Mais une certaine éthique envers les personnes avec qui tu travailles plus poussée. Parce que tu passes trop de temps avec ces gens-là pour pouvoir les traiter comme un collègue de travail que tu n'aimes pas trop trop mais que à la limite, tu les vois une demi-heure par jour et ce n'est pas trop grave. » - Sofia*

Les dimensions affective, émotionnelle et interpersonnelle ont beaucoup d'importance, en parallèle des dimensions intellectuelle et cognitive. Le fait « d'être en groupe » prend beaucoup de place, avec son cortège d'émotions, d'anxiété, de malaise, voire de conflits.

*« Mon ressenti, c'était qu'il y avait beaucoup de temps et d'énergie qui ont été passés à l'échange entre les gens. Et à gérer le fait d'être en groupe. Tout ce groupe-là, des gens qui étaient ensemble à vivre 24 h sur 24, en travaillant, en gérant des crises d'angoisse pour certains. Il y a quand même eu des petites tensions, des conflits, des trucs comme ça. » - Jasmin*

*« Je crois que les gens qui le faisaient [livrer leurs émotions au groupe] en avaient besoin. Et il y a eu des moments aussi où, comme tu te souviens, il y a eu carrément des larmes. Beaucoup de gens ont pleuré, donc il fallait que ça sorte. Et c'est sûr*

*que je n'encourage pas ces personnes à ce qu'elles se referment là-dessus. Après aussi, je ne le ressentais pas intensément aussi, comme eux ressentait certains malaises. Parce qu'eux avaient ce besoin de se livrer. Moi j'allais bien. » - Jasmin*

### **5.2.3 Le rapport au savoir**

Sur le plan du rapport aux savoirs, la forme scolaire traditionnelle se caractérise par le primat de l'écrit sur l'oral et le primat des savoirs sur le savoir-faire. À l'université, les savoirs scientifiques sont privilégiés par rapport aux savoirs narratifs et sont associés aux notions de vérité et d'objectivité. Le CB s'écarte de cette perspective à plusieurs égards. D'abord, l'objectif même de transformer un cours universitaire en une enquête de terrain menée par les étudiants suggère un rapport aux savoirs très différent : les savoirs des personnes « sur le terrain » sont la base même des connaissances à créer. Ni les étudiants, ni l'enseignant et l'accompagnateur ne se posent comme « experts » du sujet. L'enseignant s'est inspiré d'un ouvrage particulier pour concevoir l'enquête du CB (Guide de l'enquête terrain de Beaud & Weber, 1997). Cet ouvrage servait de point de référence pour débiter l'enquête terrain. Les étudiants ont donc eu à lire quelques chapitres en lecture préparatoire. Mis à part quelques éléments issus de la littérature sociologique et anthropologique proposés par l'enseignant, le savoir privilégié était le savoir terrain qui était collecté sur place, ainsi que celui des étudiants participants. Certains participants ayant déjà intégré le milieu professionnel détenaient une expertise sur divers sujets. Toutefois, le cours amenait les étudiants à se méfier de la position d'expert pouvant être associée à leur bagage personnel et les encourageait à cultiver un regard neuf sur la réalité dont il fallait rendre compte.

Alors que les cours universitaires se font habituellement dans un endroit clos dédié à l'acquisition de connaissances prédéfinies, le CB éclatait complètement ce cadre. Les savoirs étaient distribués et incarnés par de nombreuses personnes sur le terrain, ce qui poussait les étudiants à aller faire des rencontres, se déplacer, explorer les possibilités et expérimenter de manière autonome. Les étudiants rencontraient les parties prenantes du lieu dans leur élément, ce qui permettait d'avoir un portrait plus complet de leur réalité. Pour obtenir ces entretiens, des étudiants ont accepté d'aider bénévolement ces personnes à effectuer leur travail – généralement manuel et « physique » - car les répondants n'avaient pas le temps autrement. Par exemple, certains ont participé à collecter les récoltes de produits de la ferme ou encore à mettre des produits en pots. Ils ont pu expérimenter la réalité de la population étudiée d'une façon « immersive » et pas

seulement en faisant la lecture d'un texte scientifique ou en interviewant quelqu'un à partir d'une posture d'expert. Cette « immersion » a été marquante pour certains étudiants :

*« L'entrevue qui m'a le plus marquée, c'était avec celle qui faisait de l'élevage. On est allé la voir sur sa ferme et on a fait le tour de sa ferme et quand elle nous parlait de sa vision des choses, c'est difficile de ne pas embarquer. Quand tu as les deux pieds dans la merde de cochon avec elle, parce que c'était littéralement ça, et elle te parle de son quotidien, de sa réalité et que tu la vois, sa réalité, tu la sens sa réalité. Tu entends le son, tu sens les odeurs, tu vois les choses comme elle les voit. » - Sofia*

*« Quelqu'un qui aurait bien écrit l'histoire de cette fermière, tu pourrais bien le ressentir en le lisant. Mais aller le voir, le fait d'être dans le lieu aussi. Peut-être que tu ressens plus le côté positif quand tu y vas, donc le truc que tu idéalises, le mode de vie, mais là, d'être sur place, de voir tout l'espace qu'elle a, les animaux, les odeurs, le terrain. Voir son sourire ou pas. La passion dans ses yeux, c'est sûr que ça tu ne l'as pas quand tu le lis. » - Jasmin*

Après chaque rencontre, les étudiants du campus devaient s'auto-documenter dans un journal de bord autour de trois questions tirées du livre *Le Maître ignorant* de Jacques Rancière (1987) : Qu'est-ce que tu vois? Qu'est-ce que tu en penses? Que comptes-tu en faire? Bien que ce ne soit pas le seul cours qui utilise des pratiques réflexives, les journaux de bord étaient ici la principale tâche obligatoire évaluée. Ceci amène le sujet étudiant à se questionner sur ses observations et comment agir en réponse à celle-ci. Les savoirs évalués dans le CB sont de caractères « narratifs » plutôt que « scientifiques », en ce qu'ils relèvent de la compréhension du participant de sa réalité et le développement d'un regard critique sur celle-ci.

*« Dans les pratiques pédagogiques, il y avait le journal de bord qui était là, qui était quand même un moment d'introspection qui nous permettait de prendre du recul entre ce qu'on est en train de vivre et ce qu'on en pensait, et d'avoir des pratiques réflexives. Et ça, c'est niaisieux, mais ça m'a vraiment aidé et j'ai gardé cette façon de faire là même dans ma vie au quotidien. Je me fais des journaux de bord de projet. Juste pour ne pas oublier le fil de réflexion que j'ai eu au moment où j'ai été surprise par certaines observations. Et ça au niveau pédagogique, d'être producteur de cet apprentissage, j'ai vraiment aimé ça. » - Martine*

#### **5.2.4 L'autogestion et le travail invisible**

Le CB fonctionnait en mode autogestion, un concept souvent mis de l'avant en innovation sociale. Celui-ci peut se définir comme étant une « gestion par soi-même [qui suppose] la suppression de toute distinction entre dirigeants et dirigés et l'affirmation de l'aptitude à s'organiser collectivement tant dans la vie sociale que dans l'appareil productif » (Gjidara, 1998). Le caractère autogéré du campus affecte drastiquement les règles et les rapports sociaux dont nous avons discuté plus tôt. En pratique, la capacité à s'organiser ensemble repose sur l'engagement individuel, qui constitue une étape essentielle avant d'assumer collectivement la responsabilité d'un groupe (Denis, 2013). Ce mode de fonctionnement affecte aussi le rapport au savoir, puisque tel que l'indique Legault (2011), l'autogestion joue un rôle dans l'autonomisation des individus en favorisant l'échange de savoirs et en leur permettant d'explorer, d'apprendre et de développer des compétences autres que théoriques et didactiques.

Au départ, ce mode de fonctionnement a été « déstabilisant » pour certains, voire « épouvantable », en raison de l'absence de consignes :

*« Au début, je trouvais ça un petit peu épouvantable, parce que justement, par le manque de structure, on est habitué qu'on reçoit un plan de cours avec les objectifs du cours. Et tu vas savoir exactement ce que tu fais dans ta session. » - Sofia*

*« C'est un cours où il n'y avait pas de règles. Et il y a quand même quelque chose de déstabilisant quand tu n'as pas de règles et de juste réfléchir de cette façon-là. » - Martine*

Cet inconfort poussait certains à souhaiter que l'enseignant soit davantage enclin à trancher sur certaines décisions. Toutefois, Martine souligne avoir apprécié qu'il ne décide pas, montrant qu'elle comprend bien la distinction entre ce qui est « désiré » et ce qui est « désirable ».

*« Est-ce que j'aurais préféré qu'il décide? Oui. Est-ce que j'ai trouvé ça bien qu'il ne décide pas? Absolument. Et pour vrai, je fais une différence entre ce que j'aurais souhaité, ce que j'ai trouvé désagréable et agréable sur le coup et ce que ça m'a permis quand même comme apprentissage après. » - Martine*

Dans l'expérience d'autogestion, les participants étaient responsables de réfléchir ensemble sur la conception du cours, autant sur sa forme que sur le contenu de l'enquête, tels que la provenance

des données récoltées et la manière d'en rendre compte. Les échanges et la prise de décisions se faisaient principalement entre les participants, plutôt que directement avec l'enseignant.

*« Il y avait une grande indépendance qui était laissée aux étudiants de construire eux-mêmes le cadre dans lequel ils allaient travailler. Une grande autonomie. C'est très participatif. Le prof nous posait beaucoup de questions sur comment on voulait faire ça. Même si c'est lui, à un certain moment, qui prenait les décisions finales et ça rentre dans le cadre de ce qu'il voulait qu'on fasse avec le projet, mais je dirais que le principal, c'était l'autonomie, donc c'est nous qui avons décidé. On a décidé à qui on allait parler nous-mêmes, de la forme que ça allait prendre. On parlait entre nous plus qu'on parlait avec le prof. Même si au final, il nous conseillait quand on avait des questions. Mais on a tout construit ça ensemble. » - Jasmin*

Toutefois, comme l'indique Jasmin, l'enseignant est parfois sorti de son rôle d'observateur afin d'orienter le groupe, parfois afin de s'assurer que la décroissance reste le fil conducteur de l'enquête :

*« Je l'ai senti quand même beaucoup qu'il agissait plus à titre d'observateur. J'ai trouvé qu'il y a certains concepts et thématiques qui sont très très importants pour Yves-Marie et c'est comme des éléments pour lesquels il va se battre dur comme fer. Et j'ai senti que, disons, quand on réfléchissait à des solutions, il y a des éléments où quand même, il nous dirigeait un petit peu vers ces concepts-là. Ses façons de penser. Donc, on sentait quand même tout ce qu'on a vu dans le cours de la décroissance. Même si on n'avait pas voulu penser de cette façon-là, je pense qu'on était quand même poussé à aller vers ça, vers ces concepts-là. » - Maria*

Ainsi, l'autogestion dans le CB se fonde sur une socialisation à laquelle le groupe a déjà été exposé en suivant le cours sur la décroissance soutenable. Ce mouvement implique certaines valeurs et croyances qui ont été mises de l'avant dans le CB, et auxquels les participants doivent, jusque dans une certaine mesure, adhérer. Des valeurs de la décroissance telle que la mise en commun et une certaine opposition au verticalisme politique sont des fondements fortement compatibles avec l'autogestion.

*« Pour moi, dans l'autogestion, il y a beaucoup la pédagogie du maître ignorant. Mais il y a aussi d'autres éléments éthiques qui sont mis en place. Il y a beaucoup de valeurs anarchiques qui sont mis de l'avant dans l'autogestion. » - José (Accompagnateur)*

L'expérience collective du CB pousse les participants à négocier leur individualité au sein d'un groupe. L'autogestion permet l'émergence des pratiques réflexives qui concernent la question la plus fondamentale de la subjectivation : « comment suis-je? », en relation avec les identités existantes.

*« D'habitude, l'étudiant choisit selon lui. Mais là, il choisit quelque chose en tant qu'individu, mais en tant que collectif, il comprend qu'on aille dans une autre direction. Et ça, ça prend de l'humilité, ça prend d'autres choses qu'on mobilise de manière différente. D'autres attitudes ou compétences. Alors pour moi, qu'elle soit une expérience d'autogestion, c'est fondamental. Et l'enquête, la méthodologie ethnographique, l'enquête collective, appelons-le comme on veut, mais c'est une méthodologie qui va pousser à la réflexivité et l'autoréflexivité. Ce qui est fondamental pour être en transition sociologique, pour être en relation avec la diversité, pour être dans l'interculturalité. Et savoir d'où je viens, comment je me positionne et comment je veux agir, comment je veux incarner. Évidemment, on n'apprend pas ça dans le campus, mais ça donne des pistes de manière de faire différentes. Une méthodologie qu'on peut appliquer dans la vie quotidienne. » - José (Accompagnateur)*

L'impératif d'autogestion entraîne des négociations entre les participants qui les amènent à prendre conscience et à réfléchir au processus de décisions, remettant en question certaines façons de faire et de penser. Pour Martine, le caractère « pas clair » du CB est ce qui a permis au groupe d'émerger et d'explorer de nouvelles manières de faire et de réfléchir :

*« Comme la façon de s'organiser, les règles et les directives n'étaient volontairement pas claires. Les décisions et les façons de décider ensemble ont dû être négociées tout au long du processus. Donc ce n'est pas juste qui décide, mais qui décide comment on décide? Et cette hiérarchisation-là, je n'avais jamais réalisé qu'elle était importante parce que j'avais toujours eu l'impression que pour faire un projet de groupe, il faudrait avoir pré-réfléchi à ces conditions-là pour être capable d'avancer. Et j'avais réalisé qu'au final, quand on pré-réfléchit trop à ça, on ne laisse pas la chance au groupe d'émerger et d'explorer des nouvelles façons de faire, et c'est cette exploration-là qui est source d'innovation sociale. Et je le vois dans un bon œil. Et ça, j'ai réalisé en fait que ça avait son importance et que ça avait beaucoup de valeur. Ce que je n'avais jamais vraiment réalisé avant. » - Martine*

Le CB, par son caractère autogéré, a notamment permis à certains, comme Maria et moi-même, une plus grande capacité d'expression en comparaison avec les cours magistraux. Maria explique

comment le processus réflexif mis de l'avant dans le CB lui « ressemble plus », ce qui lui permet d'émerger en apportant ses opinions et ses idées, la rendant « utile » au groupe :

*« Je ne sens pas dans un cours magistral que j'ai l'espace pour poser mes questions, pour donner mon opinion, pour réfléchir et tout. Je n'ai jamais eu cette expression-là. Mais c'est peut-être quelque chose qui m'appartient. En grand groupe, des gens que je ne connais pas, à qui je n'ai jamais parlé, je ne vais pas être celle qui va lever la main, donner son opinion. Versus dans un groupe comme ça [le CB] ou dans une dynamique comme ça, je sens que j'ai vraiment la capacité de participer, de donner mon avis. Et cette espèce de processus-là de réflexion me ressemble beaucoup plus qu'un cours régulier. » - Maria*

Selon certains, le caractère autogéré de l'expérience a prédominé sur l'enquête collective, rendant la dynamique de groupe et les « négociations » dans le vivre et décider ensemble comme significativement plus importantes que les apprentissages concernant le processus d'enquête :

*« Ce que je pensais que ça allait être, c'est on s'en va mener un projet de recherche et finalement le cours, ce que j'en retiens ce n'est pas : on a mené un projet de recherche, c'est : on est une gang ensemble qui a appris à se négocier. Des points de contrôle, des points d'influence, des points d'être ensemble, des points de vivre ensemble. Et pour moi, ce que j'en ressors, c'est que c'est un cours sur l'auto-organisation collective. Le projet de recherche, c'est secondaire. » - Martine*

L'expérience a été marquée par un travail de « reproduction » : faire les courses, cuisiner, laver la vaisselle ou toute autre activité permettant de soutenir le travail académique, activités normalement invisibilisées dans un cours régulier et qui ne sont habituellement pas prises en charge par les enseignants et les étudiants (nettoyer le tableau etc.). En lien avec sa citation précédente, selon Martine, l'autogestion et le travail invisible relevant de la vie collective du CB (le « contenant ») avaient un impact pédagogique plus grand que l'enquête terrain (le « contenu »).

*« Il y avait le contenu et il y avait le contenant. Il y avait le contenu qui était l'enquête et qui n'était pas accessoire, mais qui était une intention pour essayer de nous forcer à vivre des apprentissages. Il y avait le contenant qui était toute notre auto-organisation. Toute la réalisation du travail invisible, toute la réalisation du travail du care, s'occuper du groupe, faire la vaisselle, faire la bouffe. Et qu'est-ce qui est valorisé, qu'est-ce qui n'est pas valorisé dans le*



*groupe? Qu'est-ce qu'on chiale à faire? Qu'est-ce qu'on ne chiale pas à faire? Et j'ai réalisé que souvent, on avait tendance à chialer sur ce travail invisible, c'est moins valorisant. On le réalisait plus tard que finalement le gros de l'apprentissage était aussi sur cette façon-là de faire ensemble, pas juste sur le contenu qui était notre enquête ethnographique. » - Martine*

Pour certains, de contribuer au travail de reproduction comme la cuisine pouvait leur permettre de sentir qu'ils apportent leur contribution au groupe et de se « recharger ». Lorsque cela n'était pas possible, car ces tâches étaient prises en charge par d'autres, cela a pu générer certaines tensions.

*« J'ai besoin de recharger mes batteries et cuisiner, ça me fait du bien, ça m'aide à recharger mes batteries et là je sentais que je n'avais pas la liberté de participer. Mais c'est niaisieux, ce n'est même pas au niveau pédagogique, c'était juste le vivre ensemble. » - Maria*

### **5.2.5 « Redescendre » / tempérer l'intensité**

Pour certains participants, le CB était trop « intense ». Certains ont ressenti le besoin d'avoir des moments de pauses pour se recentrer, réfléchir plus tranquillement et « redescendre ». L'intensité pouvait être mal vécue :

*« C'était beaucoup trop intense. On était toujours en train de se faire challenger à tous les niveaux. Intellectuellement, physiquement, émotionnellement, se rendre sur place et tout. On n'avait comme pas le temps. (...) juste d'avoir un petit peu plus de moments de pause pour avoir le temps de réfléchir calmement. Pas dans une situation où tu es constamment stimulée, où il y a une conversation qui se passe, donc c'est maintenant qu'il faut que tu y réfléchisses. Ce n'est pas demain. Donc je pense que ça, ça a manqué. Et ce n'est vraiment pas juste : il faut se reposer parce qu'il faut faire autre chose. C'était vraiment pour redescendre. On a beaucoup parlé de redescendre après le campus, mais je pense que pendant le campus, on en aurait eu besoin. » - Sofia*

La proximité vécue dans le CB a été très confrontant pour certains. Le manque d'espace et de temps a pu entraîner un essoufflement. Maria explique qu'elle aurait pu bénéficier de distance par moment pour se « recharger » :

*« Je pense que je me suis sentie surchargée par moment. Parce que je pense que je suis une personne introvertie. Alors parfois, de devoir avoir des small talks avec*

*plein de gens constamment, ça peut être vraiment fatiguant pour moi. Donc à un certain point, on aurait peut-être eu besoin de juste des moments où je peux souffler, où est ce que je peux juste sortir un petit peu du groupe. » - Maria*

Mais le partage de l'espace forçait les étudiants à faire face à des frictions sociales qu'ils auraient pu éviter dans un cours régulier.

*« Normalement, quand on a des triggers, on s'isole, on fait d'autres choses ou on compense, ou on a nos mécanismes de défense. Et on a super bien appris à composer avec ces triggers-là. Là, il y avait des triggers et on pesait dessus. Et il n'y avait pas ce temps-là, cet espace-là pour se distancer. Alors il fallait comme le vivre et finalement de le vivre, ça a permis des apprentissages que je n'aurais pas fait autrement. » - Martine*

Pour Maria, cette stimulation intense pendant les dix jours passés au campus a rendu son retour à sa vie normale difficile, puisque cela représentait une forme de choc avec l'intensité de l'expérience pédagogique qu'elle venait de vivre.

*« Quand je suis revenue du campus et que je suis revenue à la vie normale, on dirait que vu que j'avais plus cette stimulation-là intellectuelle, j'ai eu une petite déprime d'une ou deux semaines. On dirait que je suis passée d'être stimulée intellectuellement, vraiment beaucoup pendant environ dix jours d'affilée. Et là, c'était l'été. J'avais plus vraiment cette stimulation-là. Donc j'ai trouvé ça difficile. Donc c'était intense, c'est intense, mais c'était une belle expérience. » - Maria*

Selon José, l'accompagnateur du CB, les attentes tant au niveau de l'intensité que de la réflexivité requise pendant le campus n'étaient pas suffisamment claires pour certains. Puisque c'est une expérience complètement nouvelle pour les participants, certains n'étaient pas « prêts » à vivre autant de défis tels que l'ambiguïté, la charge de travail et le partage d'émotions.

*« Un des éléments qui a été nommé et que j'ai identifié, c'est que beaucoup de gens n'étaient pas prêts à vivre cette expérience-là. Ils ne s'attendaient pas à vivre aussi intensément ensemble. Des journées aussi longues et qu'il y ait une charge de travail autant grande. Qu'il y ait un travail réflexif, autant de l'avant, donc je pense qu'on n'est pas habitué à autant passer par l'intellectuel, ou autant passer par l'écrit, ou autant être en relation aussi à échanger sur nos émotions, sur nos idées, et ça peut être très confrontant. C'est exigeant aussi au niveau énergétique. Et je pense aussi que, on va se le dire il y a une ambiguïté dans la pédagogie qu'on*

*a utilisée, qui fait partie du parcours de l'autogestion, et je pense qu'il y a beaucoup de gens qui l'ont mal vécu. » - José (Accompagnateur)*

Dans la prochaine section, nous explorons ce qu'a signifié le CB pour les étudiants, en lien avec la vision de l'éducation de Biesta présentée au chapitre 2.

### **5.2.6 Un engagement au-delà des « crédits » et des notes**

La dernière rencontre officielle du campus a eu lieu le 4 juillet 2022. Après cette date, les étudiants n'étaient plus évalués. Pourtant, le groupe a continué de travailler et de préparer la restitution aux divers acteurs identifiés. Une partie du groupe est même retournée sur place dans leur temps libre afin de rencontrer la population et animer une discussion autour des résultats obtenus dans l'enquête. Tout ce temps investi, autant de la part des enseignants que des étudiants, s'est fait sur une base volontaire. Certains avaient moins de temps à consacrer que d'autres, mais tous les étudiants du campus se sont impliqués à différents degrés dans la restitution. L'engagement de l'enseignant, de l'accompagnateur et des étudiants dépassait largement les trois crédits universitaires associés et l'enjeu de la note pour les étudiants. Tous les participants souhaitaient voir réussir le projet au-delà de ce que représente un cours universitaire :

*« Et Yves-Marie nous en demande plus, il nous en demande plus, il nous en demande plus, mais c'est juste un cours, c'est juste 3 crédits. Et après ça, je me regardais et je me disais : je suis en train de vivre une expérience vraiment cool, donc peu importe le nombre d'heures que ça prendra, mets-les parce que tu ne referas pas ça deux fois dans ta vie. Et ça m'a forcé justement à remettre en question, à priori, c'est quoi un cours universitaire et à quoi ça sert? » - Sofia*

### **5.3 L'expérience des étudiant.e.s : les différentes facettes de la « résistance » et de « l'unicité »**

L'intensité du CB a donné lieu à plusieurs tensions avec lesquelles le groupe a dû apprendre à composer. La manifestation la plus forte de ces tensions a été le cas de Martine, une étudiante qui, finalement, a fini par être exclue, ou à s'auto exclure, du reste du groupe. Cet aspect est loin d'être anecdotique dans le cadre de ce projet de recherche puisqu'une de nos hypothèses sous-jacentes était qu'un cours comme le CB pouvait permettre une plus grande inclusion

émancipatrice des étudiants. Si inclusion émancipatrice il y a, elle n'est pas « automatique », ou elle pourrait bien ne pas concerner tous les étudiants, ou encore elle pourrait se faire à plus long terme. Nous présentons donc l'expérience de Martine, cette étudiante « exclue » durant le CB mais qui a néanmoins accepté de participer au projet de recherche. Puisque cette recherche s'intéresse à l'inclusion universitaire au niveau des pratiques et méthodes pédagogiques et les effets du CB à cet égard, il nous apparaît pertinent de tenter de comprendre comment ce cas d'exclusion a pu survenir lors du campus, et comment cela peut se lier aux thèmes de la subjectivation et de la tension socialisation/subjectivation explorés dans le chapitre précédent.

### ***5.3.1 L'expérience de Martine***

Martine est une étudiante à la maîtrise en gestion de l'innovation sociale qui travaille depuis quelques années à faire de la planification stratégique, occupant souvent un rôle de leadership. Issue d'un milieu rural, elle est la première de sa famille à être allée à l'université. Attirée par l'envie de vivre une enquête collective sur un territoire et d'appliquer les concepts théoriques développés au cours de sa maîtrise, elle s'inscrit au CB 2022. Toutefois, dès les rencontres de la pré-enquête, prenant d'abord les devants dans la direction du processus décisionnel, elle s'est progressivement retrouvée à l'écart du groupe au niveau social. Ne sachant pas comment agir ou se placer, cela a été une forme de choc pour elle, qui ne s'attendait pas du tout à vivre ce type d'inconfort :

*« J'étais certaine que ça allait être une affaire facile. Parce que je n'en suis pas à mon premier rodéo, parce que ce n'est pas la première fois que je fais des choses comme ça, parce que normalement, dans les dynamiques de groupe, je suis plus en mode un peu leader, un peu en avant. Et là, je n'ai pas voulu jouer ce rôle-là. Parce que je n'avais pas l'impression que c'était la place. Je ne savais pas quel rôle jouer, je ne savais pas comment être moi dans cette situation. Je m'attendais à vivre de l'inconfort et je pensais que l'inconfort que j'allais vivre allait être matériel. Que le CB allait nous amener à questionner quelque chose sur notre société, nos façons de vivre. Ce n'est pas ça qui s'est passé. L'inconfort que j'ai vécu était social. » (Martine)*

Cette exclusion s'est accentuée lors de l'enquête terrain, se manifestant notamment par le fait qu'elle a choisi de mener la plupart de ses entretiens seule, alors que les entrevues se faisaient normalement en duo. Elle explique avoir vécu une tension entre deux socialisations :

communauté étudiante et population en milieu rurale. Elle rejette l'attitude du groupe à l'égard de la population étudiée, à laquelle elle s'identifie aussi :

*« Assez vite, je me suis sentie appartenir au « nous » de la communauté qu'on étudiait davantage qu'au « nous » de notre communauté d'étudiants. Et ça m'a surpris parce que j'avais l'impression de m'identifier à ce groupe-là d'étudiants chercheurs qui sont dans une phase, dans un chemin de vie, où est ce qu'on veut transformer le monde. On veut être en innovation sociale parce qu'il y a des conditions d'existence qu'on trouve injustes. Et comme on était tous intéressés par la décroissance, j'avais l'impression qu'on avait plein de points en commun, plein d'objectifs communs. Et plein de façons de penser et de raisonner qui étaient communes. Et je me suis rendu compte que pas tant. Rapidement, il y a eu des petites plaisanteries sur la vie en campagne, la vie en région rurale empreinte de jugement et de bien-pensance. Et ça m'a conduite à me distancer énormément du groupe. Parce que ce qu'on venait critiquer, c'est ce que j'étais. Ça m'a pris du temps avant de le réaliser. Et de l'avoir réalisé, je l'aurais peut-être nommé plus vite. Je me suis rendu compte qu'il y avait plus qu'une façon de vivre le territoire, de vivre le Québec. Et je trouvais même parfois notre démarche condescendante. D'essayer de venir essayer de comprendre comment vivre la décroissance. Nous une gang de montréalais bien-pensant avec notre conception. Venir dire au monde comment ça marche, la décroissance. » (Martine)*

Le 19 juin 2022, au retour de la fin de semaine de camping sur le terrain du propriétaire, le groupe a effectué une réunion de bilan de soirée, comme à l'habitude. Lors de cette rencontre, Martine a pris la parole afin d'exprimer un inconfort avec la manière dont le groupe percevait les habitants de CAO et qu'elle s'identifiait davantage à cette population qu'au groupe d'étudiants, qualifiant la démarche d'enquête de « condescendante » et empreinte d'un certain « mépris », le tout en montrant des émotions fortes de tristesse. Elle affirme alors qu'aucun membre du groupe ne voudrait vivre en milieu rural. Ce commentaire a été assez mal reçu par la plupart des participants, dont certains se sont sentis attaqués personnellement. Personne n'a répondu directement sur le coup. Le lendemain, l'enseignant et l'accompagnateur ont tous deux pris le temps de discuter avec Martine en privé, puis ils ont jugé qu'il vaudrait mieux parler de la situation en grand groupe, comme il était coutume de le faire dans le CB. Cela a donné lieu le 21 juin à une activité intitulée « le bâton de parole » au cours de laquelle les étudiants étaient invités (ou plutôt incités) à exprimer leur ressenti devant le groupe à l'aide d'un bâton qui leur octroyait le droit de s'exprimer. Rapidement, l'inconfort vécu par certains étudiants face au commentaire de Martine revient au premier plan avec Sofia qui dit s'être sentie attaquée. Martine, qui alors ne semblait

pas préparée à recevoir ce retour, rejette le bâton et le commentaire, avant d'exprimer à nouveau des émotions fortes de tristesse devant le groupe. La situation est alors très tendue et se termine sur une sorte de malaise qui reste sans suite, jusqu'à la fin de l'expérience terrain, trois jours plus tard. Martine se retire ensuite complètement des rencontres de la post-enquête (étape 3). Un an plus tard, elle revient sur cette expérience :

*« L'activité, je ne me souviens plus de la journée, mais à un moment donné, il y a eu une activité avec un bâton de parole et je n'étais pas prête. Je sais que José était venu me voir avant et il m'a demandé si j'avais envie de partager mon histoire avec tout le monde. J'ai dit, ok, je vais le faire. J'avais sous-estimé l'impact que ça avait au niveau fatigue émotionnelle. J'ai eu l'impression que je n'étais pas prête à vivre ça. Pourtant, il fallait que je le vive, mais je trouvais ça vraiment désagréable. Ça m'a peut-être aidée à comprendre d'autres choses, mais c'était vraiment désagréable. » (Martine)*

Pour elle, la situation vécue était le résultat de nombreux biais collectifs et individuels qui se sont cumulés, bien que personne n'ait eu l'intention de l'exclure ou de faire du « mal ».

*« On a eu plein de biais collectifs ou individuels et ce n'était pas une personne, un événement, ça a été un ensemble de personnes, un ensemble d'événements qui, à un moment donné, j'ai trouvé une grosse accumulation. Mais toutes dans la niaiserie, il n'y avait personne qui était mal intentionné. Personne ne voulait mal faire et je pense que c'est ça aussi que j'ai trouvé dur. C'est que même bien intentionné, tu peux faire plus de mal que tu penses. » (Martine)*

En réponse à cette accumulation d'inconforts vécus sur le terrain, Martine considère s'être autoexclue, rappelant les dynamiques observées au chapitre 4.

*« J'ai fait de l'auto-exclusion, il y a eu des dynamiques de groupe où naturellement, il y a des regroupements qui étaient plus naturels. Et probablement que mon comportement a été... Ouais, c'est bizarre, je n'avais peut-être pas envie ou quoi que ce soit. Est-ce que j'ai volontairement été exclue? Je ne pense pas. Mais est-ce que dans la dynamique de groupe, à la limite, j'étais désagréable? Peut-être. Mais moi, je me suis beaucoup auto-exclue. » (Martine)*

Cette situation d'exclusion a donné lieu à toute sorte de questionnements, portant tant sur son identité, sur ses croyances et sur ses manières d'agir. Aujourd'hui, elle reconnaît que son expérience, bien que « désagréable » et « souffrante », lui a aussi été « utile » en étant porteuse d'apprentissages. Toutefois, elle subordonne ces bénéfiques à sa capacité d'introspection et de plusieurs mois de reconstruction de son narratif. Elle explique avoir été profondément changée

par le CB, car elle a été testée sur ses limites et sa capacité à s'adapter, de sorte à devoir formuler une réponse à la question fondamentale de la subjectivation : « comment suis-je? ».

*« Ça a été vraiment intense. Je me suis posé plein de questions. Est-ce que je suis à ma place? Qu'est-ce que je veux faire? Est-ce que je veux continuer le programme? Est-ce que l'innovation sociale, ça vaut quelque chose? Est-ce que la décroissance, ça vaut quelque chose? Quelle est ma place là-dedans? Qu'est-ce que je vis qui est bon en ce moment? Qu'est-ce que je vis qui n'est pas bon? Donc ça m'a énormément secouée. Je ne savais pas parce que j'étais en train de le vivre. Et forcément, ce côté-là désagréable est un apprentissage en soi. Ça sonne un peu sado-maso, mais parfois, apprendre c'est souffrir. Et parfois, la souffrance est nécessaire. Alors parfois, même si tu trouves ça désagréable et que tu penses que ce n'est pas le bon moment, et tu veux l'éviter, ça t'apprend quand même des choses sur toi. Donc est-ce que je le ferais exactement de la même manière? Non, c'est sûr, parce que tout le monde veut éviter de souffrir. Est-ce que ça a été utile? Oui, peut-être un peu. C'est une expérience de groupe. Tu ne peux pas juste vouloir la vivre tout seul. Donc, si c'est cette dimension-là que j'avais besoin d'explorer dans un contexte fermé, ok. Est-ce que c'est agréable tout le long? Non. Mais est-ce que ça m'a servi? Oui. Après plusieurs mois de reconstruction du narratif et de me poser la question sur ce qui s'est passé, oui, je pense que j'en tire les apprentissages. (...) La souffrance, je sais que ça va avoir l'air bizarre, mais ce n'est pas un mot négatif. On associe la souffrance à quelque chose de négatif qu'il faut éliminer. Mais je pense que la souffrance est nécessaire, collectivement et individuellement. Donc ce n'est pas quelque chose de négatif. »*  
(Martine)

Pour elle, les pratiques réflexives qu'elle avait pour la plupart déjà avant le CB sont ce qui lui a permis de surmonter la résistance qui a remis son identité en jeu. Elle doute cependant que tout le monde soit en mesure de vivre une expérience aussi souffrante et en tirer des apprentissages :

*« J'ai hésité avant de revenir, parce que ça m'a fait quand même souffrir, de ne pas savoir. Parce que normalement je suis super performante, sociable et gentille et là j'avais tellement l'impression d'être inadéquate pendant dix jours de temps. Parce que je me demandais même, est-ce que je suis à ma place? Je suis qui, moi? Ça m'a fait me questionner sur mon identité, et ça, c'est quand même gros. Je suis capable d'avoir des pratiques réflexives, je suis capable de me parler. Alors ça va. Mais des fois je me demande si on est tous capables de faire ça et si cette expérience-là est bonne pour tout le monde et si on est tous prêts à vivre ça. »*  
(Martine)

Selon Biesta, exister dans le monde, c'est faire face à de la résistance, qu'elle soit matérielle ou sociale (Biesta, 2012). Dans le cas de Martine, la nature de la résistance à laquelle elle a fait face

était de nature sociale. Lorsqu'elle s'est fait « adresser » par cette situation d'exclusion, elle a eu à décider « comment être » afin de répondre à cette résistance. Nous allons voir comment Martine a employé les trois réponses différentes à la résistance.

La première réponse est de tenter de surmonter la résistance. Cela s'est manifesté par sa confrontation devant le groupe, dans lequel elle a adressé directement le sentiment d'exclusion qu'elle vivait en le verbalisant, ce qui a été perçu de manière violente. Lorsque le groupe a répondu à cette confrontation via l'activité du bâton de parole, l'opposition s'est accentuée, venant briser encore plus le lien entre elle et le monde, qui se matérialise dans ce cas-ci comme étant le groupe. Cette réponse d'opposition à la résistance a des effets « destructeurs », en rejetant sur le groupe les raisons de son mal être, aggravant la résistance sociale.

La deuxième réponse possible est d'éviter la résistance. Une fois les 10 jours de l'enquête terrain (étape 2) terminée et le cours officiellement terminé, le groupe s'est rencontré à plusieurs reprises lors de la post-enquête (étape 3) pour préparer la restitution. Martine est la seule participante à s'être complètement retirée de cette étape, évoquant son emploi du temps chargé au travail. Pour Biesta, cette réponse relève de « l'autodestruction », en choisissant de se retirer de cette situation qui lui était alors confuse, ce qui peut être interprété comme une rupture de connexion avec le monde. Ultimement, cet évitement semble avoir été bénéfique à ce qu'elle puisse réfléchir et refléter sur l'expérience.

La troisième réponse est la plus souhaitable, selon Biesta, est de rester dans un juste milieu entre la « destruction » et « l'autodestruction », dans un espace de dialogue entre soi et le monde, permettant de se « réconcilier avec la réalité » (Biesta, 2020). Alors qu'elle mentionne avoir hésité à participer à cette recherche, le fait qu'elle a accepté de raconter son récit et la manière dont elle reflète sur celui-ci peut être considéré comme une réponse à la résistance dans laquelle elle reste dans le juste milieu. L'évolution du discours de Martine montre comment cette expérience éducative du CB lui a permis de se questionner profondément sur ses manières d'agir et de réfléchir, marquant des signes forts et tangibles de sa subjectivation qui ont suivi sa « réconciliation avec la réalité ».



*« Je constate que parfois, tu as besoin de souffrir un peu. Même si ce n'est jamais vraiment le fun. Mais il y a un degré, il y a une gradation, désagrément et confort. Ça peut être inconfortable parce qu'il y a des choses que tu ne sais pas, il y a un effort à faire et tu ne veux pas que ce soit inconfortable pendant cet effort-là. Mais la souffrance est quelque chose de plus puissant. La souffrance peut te casser en deux ou pas. Et moi je n'ai pas cassé en deux, je pense qu'elle peut faire casser en deux du monde. » (Martine)*

Lorsque Martine parle de son parcours et de la résistance à laquelle elle a fait face, elle utilise la notion de « souffrance ». Bien que le CB n'ait pas réussi à permettre à Martine de rester dans le « juste milieu » entre le sujet et le monde pendant le campus, d'avoir expérimenté d'autres types de réponses à la résistance lui a permis de retirer des apprentissages forts, et de s'assurer que la résistance ne la « détruit » pas. Bien qu'elle comprenne les bénéfices de l'apprentissage par un inconfort violent, elle évoque le « risque » qui peut y être associé. Le CB semble l'avoir préparé à mieux faire face à la résistance dans l'avenir.

### **5.3.2 Mon expérience du CB**

En contrepoint à l'expérience de Martine, je présente ici ma propre expérience et interprétation du CB, à partir du récit autoethnographique produit sur la base du journal de bord réalisé durant le CP et des notes prises après (voir chapitre 3).

N'ayant pas d'attentes particulières, comme la plupart des participants, je me suis inscrit à ce cours, car j'avais apprécié la leçon sur la décroissance, ainsi que ressenti une certaine affinité pour la pédagogie de M. Abraham. Lors des premières rencontres de la pré-enquête (étape 1), j'ai adopté ma posture habituelle, celle que j'adopte dans tous mes cours depuis le début de mon parcours scolaire : celle de l'écoute passive. Face à la démarche ambiguë et autogérée du CB, j'ai dû sortir de l'ombre, m'exposer au groupe et exprimer mon opinion. Au fil des rencontres, je me suis adapté à cette méthode de travail, devenant plus réactif et à l'aise pour prendre la parole et faire des propositions. Une fois sur le terrain (étape 2), ma perception de ce cours a radicalement changé. Il m'est devenu plus difficile de garder mes idées pour moi-même que de les partager avec le groupe. J'ai ressenti que mes contributions étaient écoutées, appréciées et encouragées. J'avais également le désir de connaître l'opinion des autres et leur interprétation des événements. Les moments de partage sont devenus des occasions d'enrichissement que j'attendais avec

impatience, plutôt que des situations à éviter. Lorsque j'ai pris l'initiative dans certains entretiens importants, j'ai senti que mes camarades me faisaient confiance. Je me suis senti important au sein de ce groupe, utile, et j'ai eu l'espace nécessaire pour découvrir mon potentiel ainsi que mes limites.

À la suite de la rencontre post-camping et du commentaire de Martine fortement chargé en émotions évoqué à la section précédente, l'enseignant et moi, étant les deux derniers dans la salle de réunion, avons eu une discussion informelle juste avant d'aller dormir. Il me faisait part de son avis sur la situation et me disait vouloir confronter Martine devant le groupe. Je sentais alors que la fatigue accumulée par l'intensité du campus affectait ses émotions et sa patience. Je lui ai alors suggéré de discuter de cela en privé avec elle et de prendre une posture plutôt naïve, la questionnant sur ce qui l'avait amenée à tenir certains de ses propos. À la suite de ma suggestion, l'enseignant a pris un moment pour y réfléchir et a conclu qu'il s'agissait d'une meilleure approche. Ce moment a été pour moi très révélateur : le fait d'avoir pu conseiller une personne beaucoup plus savante que moi sur le plan académique dans une situation plus de l'ordre de l'émotionnel et de l'humain m'a permis de réaliser que l'apprenant peut aussi avoir quelque chose à apporter à l'enseignant. Je n'étais pas devant une mise en situation fictive, j'étais interpellé par la réalité, et mes choix allaient avoir un impact réel. Le lendemain, à deux reprises, des participants se sont confiés à moi pour exprimer leur inconfort par rapport à la même situation, exprimant un besoin de confronter Martine devant le groupe. J'ai ressenti l'urgence de les rassurer en leur expliquant que l'enseignant allait s'occuper de la situation en privé. Faisant partie d'un collectif avec toute l'intensité évoquée plus haut, je me sentais à la fois dépendant de l'état du groupe, mais aussi responsable de son bien-être.

Pour moi, le CB a été une occasion d'articuler mon unicité, au sens présenté au chapitre 2, c'est-à-dire prendre conscience non pas de ce qui me rend unique, mais plutôt me retrouver dans une situation dans laquelle cela a de l'importance que je sois unique. Ce qui était mis de l'avant dans cette expérience, ce n'était pas ma différence face aux autres en termes d'identité. C'était plutôt que, dans plusieurs situations rencontrées pendant le campus, on a fait appel à ma responsabilité, et celle-ci n'était pas transférable. C'était moi qui étais interpellé, et c'était à moi de répondre. À plusieurs reprises lors du CB, j'avais le sentiment que j'étais la personne la mieux positionnée

pour répondre à une situation. Comme l'indique Biesta (2014), autant pour l'étudiant que pour l'éducateur, la responsabilité n'est pas quelque chose que nous choisissons, mais plutôt quelque chose que nous rencontrons. Au moment où la discussion avec l'enseignant s'est présentée, j'ai été amené à faire la « rencontre » de ma responsabilité en tant que « sujet », puisqu'à cet instant précis, je n'étais pas « remplaçable ». Dans de telles situations, je devais assumer la responsabilité d'agir en tant qu'individu isolé, en tant que « sujet ». Devant la réalité inattendue à laquelle je faisais face, j'étais soumis à de la « résistance » qui m'a amené à me questionner sur mon rôle et sur les conséquences de mes propos et de mes gestes afin de répondre au monde de manière « adulte ». Face à des contraintes et mes limitations, j'ai dû réagir au meilleur de mes capacités, embrassant le « risque » associé aux conséquences de ma réponse. Par exemple, bien que je ne me sois pas senti attaqué personnellement par les propos de Martine, mon rôle en était un de « soutien », pour m'assurer que le groupe duquel je dépendais puisse rester dans le « juste milieu ». Cette situation du CB a eu pour moi des effets notables de subjectivation, plus que dans tout autre espace éducatif que j'ai pu expérimenter.

Si je reprends les 3 dimensions de la subjectivation que j'ai proposées dans le chapitre 4 (section 4.4.3), je dirais alors que le CB a nourri mon besoin d'exister, d'émerger et d'explorer. D'abord, il a répondu à mon besoin « d'exister ». Au sein de ma réalité et du collectif, je me suis senti vu, entendu, considéré et reconnu. Alors que j'ai habituellement tendance à me fondre dans la masse, ce cours m'a poussé à me définir comme individu et à me questionner sur mes désirs, mes forces, mes limites, mes gestes et mes pensées, s'articulant dans une quête de sens qui n'avait jamais été aussi directement en jeu auparavant. Concernant mon besoin « d'émerger », j'ai éprouvé un besoin de me sentir « utile » dont je n'avais pas vraiment conscience avant de vivre le CB. Ce cours m'a permis de prendre des initiatives et de m'affirmer comme sujet, en tâchant de répondre à des questions comme : « De quoi le groupe et l'enquête ont-ils besoin? ». En plaçant mon attention sur les manières dont je pouvais contribuer à ce projet qui faisait sens pour moi, cela m'a permis de réfléchir activement sur ce que j'avais à offrir et ce qui caractérise mon unicité. Finalement, le CB a nourri mon besoin « d'exploration ». Le cours imposait très peu d'obligations, encourageant les étudiants à s'aventurer sur le terrain pour aller à la rencontre des acteurs qui le composent. En interagissant avec plusieurs personnes très différentes pendant l'enquête, j'ai été amené à prendre des décisions sur la manière de me présenter, les questions

que je jugeais pertinentes de poser et sur la manière de rendre compte au groupe de ce que je découvrais. Ce haut degré de liberté m'a permis de parler dans mes propres termes, et d'aller en quelque sorte à la découverte de moi-même.

Ces deux récits - celui de Martine et le mien – suggèrent à quel point la même expérience pédagogique peut être vécue différemment par les étudiants et à quel point la ligne est mince entre subjectivation et exclusion. Pour l'enseignant, cela renvoie directement à la notion de risque très présente dans la conception de l'éducation de Biesta. Dans la section suivante, nous nous tournons donc vers l'expérience de l'enseignant.

#### **5.4 L'expérience de l'enseignant : entre virtuosité et risque**

Yves-Marie Abraham est professeur agrégé à HEC Montréal depuis plus de 20 ans et a fondé en 2014 la spécialisation « Gestion de l'innovation sociale » à la maîtrise, et conçu un cours sur la décroissance soutenable. En 2016 et 2017, il organise des voyages informels hors-université avec des étudiants motivés en lien avec les idées présentées dans ce cours sur la décroissance. En réponse aux demandes croissantes d'amener une dimension tangible à ce même cours, il décide de créer la première édition du CB en 2022.

##### ***5.4.1 Quitter le rôle de « maître explicateur »***

Le cours CB semble avoir été pour lui une opportunité de répondre aux inconforts qu'il vivait avec la démarche souvent employée dans les écoles de gestion, qui cherchent rapidement à placer les étudiants dans une posture d'experts aptes à fournir des conseils. Pour lui, l'espace pédagogique devrait d'abord servir à permettre aux étudiants d'explorer le monde et de se familiariser avec celui-ci, avant de prétendre à une quelconque « expertise » :

*« Ce qui me gênait, c'était de voir qu'on plaçait trop vite les étudiants en position de consultants ou de dirigeants. La méthode des cas ou la méthode des mandats, c'est toujours un peu la même chose, c'est mettre les étudiants dans une position qui n'est pas la leur du tout. Une position qu'ils ne vont pas occuper immédiatement le plus souvent. Ni en tant que consultant, ni en tant que dirigeant. Et ce qui me gênait, c'était qu'on ne les faisait pas assez explorer le monde dont*

*ils avaient à parler, pour lequel ils devaient prendre des décisions ou donner des conseils. » - YMA (Enseignant)*

L'approche pédagogique mobilisée dans le campus s'inspire de sa volonté de briser l'asymétrie enseignant/ étudiants qui ne permet pas de faire émerger toute la richesse que les étudiants ont à offrir.

*« Il y a des gens intéressants en face de moi. Et de les placer ou de les enfermer dans une position de pur réceptacle d'un savoir que j'aurais à distribuer, c'est assez pauvre. Ce qu'on a fait ensemble est la preuve que ça peut être très riche justement. De briser un peu cette dynamique-là. » - YMA (Enseignant)*

La perception de son rôle en tant qu'enseignant est de tenter de « réveiller » l'étudiant, de lui fournir les moyens de développer sa relation avec le monde par la compréhension de ce qui lui arrive, bien que l'enseignant n'ait pas de contrôle sur ce qui advient du processus :

*« Ce que j'essaie de faire, c'est d'outiller, si on peut dire, les humains que je rencontre, afin qu'ils comprennent un peu mieux ce qui leur arrive. Mon rôle est modeste. Parce que je ne sais pas ce qu'il en reste après. » - YMA (Enseignant)*

Il dit avoir été influencé par Jacques Rancière dans *Le maître ignorant* (1987) et sa conception de la pédagogie qui repose sur l'égalité des intelligences. C'est sur ce fondement que s'appuie l'approche du campus, et qui justifie d'octroyer aux étudiants un fort degré d'autonomie et de pouvoir dans le cadre pédagogique. Son rôle est de s'assurer que les étudiants soient en relation avec le monde, et qu'ils « travaillent », sans pour autant vouloir contrôler ce qu'ils en feront.

Il est néanmoins conscient des dangers de cette approche, puisqu'il demeure une figure d'autorité qui affecte le processus. Ce rapport d'autorité est renforcé par l'institutionnalisation du cours et le « cadre scolaire » qui implique notamment qu'il doive évaluer les étudiants sur la base d'objectifs d'apprentissage bien définis :

*« Ce qui me reste de Rancière, c'est cette idée qu'il n'y a pas d'imbéciles. Tu n'es pas plus intelligent, tu en sais un peu plus, c'est tout. C'est une posture que je trouve vraiment forte. Le danger, c'est que tu en viennes peut-être à questionner complètement le rapport d'autorité, alors qu'il est là, le rapport d'autorité. Si on n'était pas à l'université, si je n'avais pas à évaluer, ce serait autre chose. Mais là, ce n'est pas ça. Ce que j'ai retenu de Rancière, parlant lui-même de Jacotot,*

*c'est que le rôle du prof, c'est de s'assurer que les étudiants travaillent. Pour en faire quoi? C'est leur affaire. Mais il faut qu'ils travaillent. Et ça, c'est bien ce qu'on a fait dans le campus. » - YMA (Enseignant)*

Dans l'expérience de groupe du CB, l'enseignant avoue avoir été fortement étonné de la force de la mise en commun des échanges au sein du groupe, alors même qu'il n'était pas convaincu de l'idée même d'une « intelligence collective ». Il s'est rendu compte de la richesse du dispositif pédagogique et de ce potentiel d'intelligence collective lorsque l'enseignant quitte son rôle de « maître explicateur » et que les étudiants ne sont plus cantonnés à celui de « réceptacles de savoir » :

*« Moi qui ne croyais pas que ça existait l'intelligence collective, je constate que ça existe. Il y a vraiment des moments qui étaient enthousiasmants. Il y a eu des moments où des concepts, d'un coup, débarquent dans la discussion et ça y est. Il y a un arrimage qui se fait. Et ça, c'est pas mal d'un point de vue pédagogique, c'est quand même puissant. C'est quand même sacrément puissant par rapport à la situation plus classique où il y a rarement ce genre d'épiphanie qui se fait. Le cours classique ne permet pas ça, pas aussi bien. Là, vraiment, cette rencontre entre une enquête, une expérience collective concrète et des idées qu'on brasse toute l'année, c'est quand même puissant. » - YMA (Enseignant)*

L'accompagnateur José, ancien étudiant de Y-M Abraham, salue la capacité de l'enseignant à faire en sorte que les étudiants se sentent valorisés et que leur opinion compte.

*« J'adore voir Yves-Marie à l'extérieur de ses patterns d'éducation plus formelle. Et de le voir incarner aussi le maître ignorant dans d'autres espaces. Et moi je le trouve inspirant pour ça, parce qu'il est capable de mobiliser, justement, il te pose une question. Et toi, qu'est-ce que tu penses de cette situation? Et en tant qu'élève, tu ne t'attends pas à te faire poser cette question. Et justement, c'est valorisant, encourageant, que tu peux donner ton opinion. Que tu peux mettre un peu de ta couleur aussi au projet, aux réflexions collectives. » - José (Accompagnateur)*

Du côté des étudiants, cette relation plus égalitaire enseignant/ étudiants a été déterminante pour certains :

*« Je pense qu'il y a beaucoup d'entre nous, on est parti dans le campus avec un certain rapport à Yves-Marie de, on est intimidé par lui. Moi je le voyais, puis c'était comme, cet homme est intelligent. Il dit des trucs qui ont du sens, je veux tellement apprendre de cette personne. Je le voyais vraiment comme un être supérieur. Et le fait que finalement, il nous laisse la liberté de participer à l'approche pédagogique, à la construction du projet, mais aussi le fait*

*d'apprendre à le connaître comme personne avec les nombreux verres de vin le soir et tout. Ça a fait en sorte que cette personne-là, ce professeur-là, est devenu une personne. Un être humain égal à nous, avec d'autres connaissances et tout. Mais qu'on a pu le voir comme un égal et pas comme la source de savoir. Donc ça, j'appréciais ça dans ce cours-là. » - Sofia*

Cependant, cette relation plus égalitaire s'accorde mal avec une des caractéristiques clés du cours traditionnel, à savoir le devoir et le privilège de l'enseignant d'évaluer les étudiants et de les noter. Pour Y-M Abraham, cette étape est toujours une étape difficile du métier, mais elle l'est d'autant plus dans le cas du CB, car cela va à l'encontre de sa tentative de créer des rapports pédagogiques plus organiques et horizontaux :

*« Je ne suis pas du tout à l'aise de donner une note dans ce contexte-là. Je ne suis pas du tout à l'aise de donner des notes de toute façon. Pour moi c'est vraiment la partie la plus désagréable du métier, parce qu'elle te rappelle que tu es dans une position d'autorité, alors que ce que tu essaies de créer est quelque chose de justement plus organique, plus horizontal. Il y a cette limite fondamentale et c'est quelque chose de violent dans la notation. Tu ne notes pas une personne, tu notes un travail, mais c'est toujours très violent. Ce sont toujours des moments pénibles. » - YMA (Enseignant)*

Les étudiants ont ressenti cette ambiguïté pédagogique au niveau de l'obligation des livrables à remettre et des notes à recevoir. Étant donné leur importance pour plusieurs opportunités comme l'accès à certains programmes ou bourses, les étudiants peuvent difficilement ne pas se soucier de la note qu'ils obtiendront dans le cours. Pour certains, la « liberté » qu'ils célébraient devient soudainement un manque d'encadrement :

*« C'était un cours qui avait une remise et une note qui était attiré. On avait une note qui nous était donnée à la fin. Je trouve que si ça avait été un petit peu plus d'encadrement, moi personnellement pour mon genre de personne, je me serais peut-être senti un peu mieux. Parce que j'avoue que des remises, les livrables qu'on devait remettre, ce n'était pas clair. Et je comprenais cette idée-là de laisser une liberté, d'elle-même. Mais comme c'était un cours. C'est important de savoir en quoi consistent les livrables qu'on avait à remettre, c'est quoi les attentes de l'enseignant et de nous. Et ça, je trouvais que c'était comme plus flou. Donc j'aurais peut-être aimé un petit peu plus d'encadrement au niveau des livrables. » - Maria*

Mais ils en viennent à la conclusion que, dans le cas du CB, il est préférable d'ignorer la notation et d'apprécier l'expérience pour ce qu'elle est.

*« Je me demande juste comment est-ce que tu fais pour noter des individus aussi différents d'une expérience aussi hors du commun au niveau pédagogique. Mais je pense qu'il faut juste accepter que c'est comme ça et au bout du compte, la note au bout, au final, ce n'est pas si important. » - Maria*

*« C'est que quand tu fais un travail à l'université, tu le fais pour avoir ta note. Et parfois t'es plus investi dans ces projets-là, des fois tu l'es moins, mais en général tu le fais juste pour répondre à un critère d'un cours. Et là, tout le travail qu'on faisait, ce n'était pas dans le but d'avoir un résultat final précis. Ce n'était pas : il faut arriver dans un rapport avec idées de recommandations. C'était plus : on va voir ce qu'on va découvrir et on va le bâtir au fur et à mesure. » - Sofia*

L'obligation d'évaluation a été vécue de part et d'autre comme un fardeau pour l'expérience pédagogique. À quelques reprises, du temps précieux a été mobilisé lors des rencontres afin de discuter des modalités d'évaluation possibles compte tenu des contraintes institutionnelles de l'université. Il a été proposé l'évaluation par les pairs, l'auto-évaluation, les notes de groupe, et autres. Finalement, afin de réduire la charge mentale et de travail des étudiants qui était déjà significative, il a été convenu que le pédagogue allait évaluer à lui seul les travaux individuels, et donner la même note à tout le groupe pour l'évaluation d'équipe. Cette décision était celle qui permettait de « se débarrasser » le plus efficacement du fardeau de l'évaluation qui semblait contraindre le groupe.

#### **5.4.2 La « virtuosité » au jour le jour**

Dans un cours comme le CB, les jugements éducatifs que doit prendre l'enseignant sont décuplés en comparaison avec un cours régulier. Il s'agit de demeurer en « équilibre » entre laisser le groupe s'autogérer et prendre les rênes. Ceci renvoie à la virtuosité du pédagogue que décrit Biesta comme la capacité à émettre des jugements éducatifs sur ce qui est « désirable » pour soutenir les sujets dans leur relation avec le monde. L'enseignant se voit constamment « sur un fil » :

*« Je veux permettre aux groupes de prendre des décisions, de s'autonomiser, dans une logique d'autogestion. Mais en même temps je reste prof. C'est moi qui évalue, c'est moi qui suis responsable même de la sécurité. Donc je suis dans une position*



*qui ne permet pas une réelle autogestion, c'est une espèce de situation mixte, sur un fil, entre quelque chose de complètement autogéré et quelque chose de plus classique où j'assume finalement la responsabilité de diriger les opérations. Et ce n'est pas évident, c'est vraiment sur un fil. » - YMA (Enseignant)*

Dans les situations quotidiennes complexes du CB, l'enseignant pouvait être tenté de ne rien faire, mais il devait se questionner continuellement sur ce qui est « désirable » pour lui et le groupe. Décider à quel moment il était mieux de ne rien faire et à quel moment il fallait intervenir restait une gageure :

*« Je tombais parfois du côté où l'autogestion devient une façon de se déresponsabiliser. Il y a un problème, ça ne marche pas, je vais laisser le groupe se débrouiller. Il y a des moments où j'aurais dû plus m'imposer. Les prochaines fois, je vais essayer de clarifier cette histoire d'autogestion. Où est-ce qu'il y a autogestion et où est-ce qu'il n'y en a pas? Où est-ce que je suis à la barre et où est-ce que vous, vous êtes à la barre? Et moi, où je suis en appui et pas à la barre? » - YMA (Enseignant)*

Les étudiants semblent avoir trouvé que l'enseignant a su bien s'adapter en intervenant au bon moment, laissant à le fois le groupe s'autogérer sans les abandonner complètement à eux-mêmes.

*« Je pense qu'il a été bon pour avoir la bonne dose de : si vous avez besoin de plus de lead de ma part, je vais le prendre. Il s'est vraiment ajusté à nous, ce qui a fait que non, je n'ai pas ressenti ce moment de, on a trop de possibilités, notre prof n'est pas là, donc on fait quoi? » - Sofia*

On est loin de la « virtuosité » d'un chef d'orchestre qui contrôlerait sa partition. La « virtuosité » de l'enseignant évoquée par Biesta semble s'apparenter plutôt à une quête continue d'équilibres précaires et à une mise en question permanente à chaque situation. Une virtuosité intimement liée à la notion de risque.

#### **5.4.3 Le « risque » de la dimension humaine**

Faisant écho à ce que révèle le récit de Martine, lorsque l'enseignant provoque des situations aussi intenses que le CB, il prend le risque de faire émerger toutes sortes d'émotions de la part des étudiants. Le dispositif pédagogique peut révéler aux participants leurs forces en tant que sujets, mais aussi leurs vulnérabilités et leurs faiblesses. Selon Biesta (2014), c'est ce risque issu d'une rencontre entre des humains qui rend la situation proprement « éducative » :

*« [La dimension humaine], ça fait partie des risques du cours. C'est beaucoup, beaucoup plus présent. Nos forces, nos faiblesses, c'est clair que ça les révèle. Et ça a joué un rôle dans la dynamique de groupe. Ce que nous sommes comme humains, surtout pour les étudiants, c'est sûr que c'est beaucoup, beaucoup plus présent. [...] Mais par contre, d'être capable d'identifier ces apprentissages et d'être capable de dire, j'ai appris ça et ça. Plusieurs l'ont dit d'ailleurs: "Je me connais mieux maintenant". Je pense que c'est vraiment des situations, où effectivement, on peut dire qu'on se connaît mieux. On prend le risque d'apprendre à se connaître et c'est parfois désagréable. Il y a eu quelques moments où certains, certaines, ont vu des vulnérabilités notamment, et c'est là que c'est un peu risqué. Est-ce que ça peut révéler des forces? Très clairement. Donc des gens qui se révèlent positivement, d'autres qui se révèlent négativement dans la vulnérabilité. Et c'est là aussi où c'est dangereux. C'est un cours expérientiel et ce que nous sommes est forcément beaucoup plus sollicité, présent, pour le meilleur et pour le pire. » - YMA (Enseignant)*

Pour l'enseignant, ce n'est pas que la pédagogie traditionnelle soit sans risque, mais le risque est différent. L'approche plus classique de l'enseignement est risquée dans la mesure où elle mène facilement à « l'aliénation », incluant la sienne en tant qu'enseignant :

*« Honnêtement, c'est quand même beaucoup, beaucoup, beaucoup plus confortable de livrer un cours traditionnel. Mais c'est aussi aliénant. C'est sûr que ça peut être aliénant de donner un cours de base. Et c'est sûr que tu ne prends pas trop de risques immédiats. Tu prends peut-être des risques à long terme de devenir vraiment aliéné. » - YMA (Enseignant)*

C'est donc aussi sa propre vulnérabilité qui est en cause, pas seulement celle des étudiants. Et le risque est autant pour lui-même que pour les étudiants :

*« Il y a à la fois un rapport de séduction et à la fois un rapport de force dans la classe. Je suis très sensible au fait que je suis extrêmement vulnérable par rapport à la classe. C'est quelque chose qui ne me lâche jamais, cette peur que ça pourrait vraiment mal tourner. Je pourrais me retrouver vraiment dans une position où la classe décide de s'en aller. » - YMA (Enseignant)*

L'enseignant aussi peut avoir besoin de soutien, notamment concernant la culture de contestation qu'il a lui-même créée :

*« D'ailleurs, j'ai fini par le dire, j'ai dit que je ne peux pas travailler si je n'ai pas quelques marques de soutien. Je ne peux pas être constamment contesté. Enfin, il y a deux personnes qui passaient leur temps à dire non à tout ce que je proposais, ce qui est très correct dans un cadre d'autogestion. Mais il y a un moment où j'ai*

*atteint ma limite. Et donc j'ai fini par le dire. J'ai trouvé la force de le dire sans m'énerver et de façon posée, ça a bien passé. Mais c'est délicat. » - YMA (Enseignant)*

Face au risque et à la vulnérabilité, la présence de l'accompagnateur, en soutien à l'enseignant, a été déterminante :

*« Il y a des soirs où je n'en pouvais plus. Mais pour ça qu'il faut vraiment être deux au minimum. Il faut être deux. Trois, je ne sais pas ce que ça donnerait. Mais tu ne peux pas être tout seul. Juste de pouvoir parler à quelqu'un qui est là... tu sais qu'il est là pour qu'on s'en sorte, qu'on passe au travers des dix jours. [...] Il y a eu des moments où j'étais vraiment en crise. » - YMA (Enseignant)*

L'accompagnateur a été précieux pour soutenir la prise de jugements et la gestion du risque. La division de la charge mentale et émotionnelle dans une expérience comme le CB semble être une nécessité.

*« Gérer la tension, gérer le risque, il faut faire attention à ça. Le fait d'être à deux, d'être en confiance avec quelqu'un, ça, c'est vraiment important. Avec José, la répartition des tâches vis-à-vis des étudiants peut être plus nette. Moi je suis plus du côté prof et lui est plus du côté animation et prendre soin du groupe et tout ça. Mais ce qui est vraiment important, c'est de pouvoir discuter avec quelqu'un. C'était crucial. Vraiment crucial. » - YMA (Enseignant)*

L'activité du bâton de parole, évoquée dans le récit de Martine et le mien, illustre bien le risque « humain » omniprésent et le fait que la « virtuosité » inclut aussi l'erreur ou l'approximation :

*« Cet exercice-là [bâton de parole], on est passé à côté de l'exercice. Oui, les gens ont compris comment fonctionner dans l'exercice de la parole. Donc la personne qui a la parole a le temps qu'elle veut. Et on ne peut pas la couper. Et donc, elle dévoile un peu comment elle se sent. Elle a le temps d'arriver à terminer ses idées. [...]. Et l'objectif, c'est vraiment de donner l'espace et le temps de rentrer en lien. De parler, de vraiment se vider la cage tout en respectant les parties prenantes de la discussion. Dans cette discussion-là, il y a une des parties prenantes qui était vraiment dans le noyau du conflit. Elle a compris l'exercice. Mais elle n'a pas compris l'intention de l'exercice. Et donc j'ai proposé ça et ça n'a pas marché. Par contre, ce qu'on pouvait faire, c'est d'aller ensuite parler aux personnes concernées, du conflit de la situation qui a créé un malaise dans le groupe séparément. » - Josée (Accompagnateur)*

#### **5.4.4 L'importance de la « confiance »**

Le lien de « confiance » entre les étudiants et l'enseignant semble être un élément clé ayant permis au CB d'avoir lieu. Alors qu'il craignait que le groupe ne parvienne pas à quelque chose de concret au bout de l'expérience pédagogique du CB, il s'étonne de la confiance qu'on porte en lui, même lorsque lui-même doute :

*« Je suis toujours impressionné qu'ils me fassent confiance. Et là encore, ils [les étudiant.e.s] disaient : on devrait vous faire encore plus confiance, on aurait dû vous faire plus confiance. Ou non, vous auriez dû nous dire : faites-nous confiance, on va y arriver. Mais là, je leur ai dit : mais non, je ne vais pas vous dire ça, je n'étais pas du tout sûr qu'on arriverait à quelque chose. Vraiment pas. On pourrait ne pas y arriver. En fait, il y a une très grande confiance de la part des étudiants qui est assez fascinante. Qu'on sous-estime toujours. J'en prends conscience parfois. Mais c'est vraiment assez impressionnant cette confiance. Parce que moi, cette confiance, je ne l'ai pas du tout. » - YMA (Enseignant)*

Du côté des étudiants, cette confiance en l'enseignant ressort fortement de leurs témoignages. Ils et elles savaient avec qui ils s'engageaient, puisque tous les participants avaient déjà côtoyé M. Abraham, et celui-ci avait déjà gagné leur confiance et, dans certains cas, leur « admiration » :

*« Il faut avoir confiance en son professeur. Je pense que ça, c'est sûr, il faut y avoir une confiance et un respect pour son professeur. Sinon c'est beaucoup trop demandant pour que ça vaille la peine. » - Sofia*

*« On avait tous développé un respect, une admiration mutuelle généralisée. On l'avait tous et toutes apprécié probablement, et c'est une des raisons qui nous avaient motivés à faire ce cours-là aussi. Donc, il avait déjà gagné notre confiance. » - Martine*

*« C'était des moments privilégiés aussi d'apprentissage, parce que d'être avec un prof comme Yves-Marie, pour qui on avait tous une grande appréciation, c'était génial de pouvoir lui poser des questions, d'avoir des petits cours. D'avoir accès à des connaissances comme ça, des gens qui ont ce bagage académique derrière, ce bagage intellectuel. » - Jasmin*

### **5.5 Pédagogie de l'interruption et émancipation**

#### **5.5.1 Le CB comme mobilisant une pédagogie de l'interruption**

La « pédagogie de l'interruption » de Biesta met de l'avant la subjectivation et va à l'encontre d'une concentration plutôt excessive sur la qualification et la socialisation. Tel que présenté dans le chapitre 2, elle se décompose en 3 étapes : interruption, suspension et soutien. En plaçant une situation réelle au centre du dispositif pédagogique, l'éducation n'est ni centrée sur « le contenu » ni centrée sur « l'apprenant ». La pédagogie mobilisée dans le CB correspond davantage à ce que Biesta définit comme une éducation « centrée sur le monde ». La forme atypique du CB a été déstabilisante pour les participants puisqu'elle cause une « interruption » des désirs, des façons d'être avec soi, des identités et de l'ordre existant. L'interruption génère des inconforts et des tensions, amenant les étudiants à faire face à différentes formes de « résistance », à la fois matérielle et sociale.

Le CB requiert la présence complète en continu durant les 10 jours de l'enquête terrain, menant à une « suspension » quasi-complète de la vie « hors-campus ». Dans un cours traditionnel, les cours imposent généralement un rythme scolaire structuré dans lequel l'étudiant suit plusieurs cours en alternance qui s'entre-mêle avec la vie personnelle. L'espace éducatif du CB visait à donner le temps aux participants de « travailler à travers » la résistance à laquelle ils faisaient face. La plupart n'étant pas habitués à ce rythme pédagogique ont trouvé la relation au temps éprouvante, cela a permis d'offrir la distance nécessaire à l'observation et l'interprétation de ses émotions et de ses idées, générant certains types d'apprentissages qui ne seraient peut-être pas survenus autrement :

*« La gestion du temps, c'était une contrainte qui m'énervait. Des fois je trouvais ça trop long, trop court. J'étais parfois impatiente. Parfois, j'avais un souci d'efficacité, ça m'énervait et parfois j'avais aussi l'impression d'être pressée par un temps et une synthèse. Et avec ça, juste le fait de m'observer avoir ces émotions-là. C'est rare que tu as le temps, le luxe de juste pouvoir t'observer avoir plein d'émotions et te demander, qu'est-ce que ça veut dire? Donc ça, j'ai quand même vraiment aimé ça. » - Martine*

Une fois qu'ont eu lieu l'interruption et la suspension, la tâche éducative est de « soutenir » les étudiants afin qu'ils puissent naviguer à travers les zones de difficultés que les deux précédentes étapes génèrent. Comme nous l'avons discuté, cela passe par la « virtuosité » de l'enseignant et l'accompagnateur qui effectuent en continu des « jugements éducatifs ». Cependant, cette responsabilité de soutien ne repose pas seulement sur eux. L'expérience collective amène les

étudiants à se responsabiliser sur le bon fonctionnement du groupe et à répondre à la tâche de « soutien », lorsqu'une situation l'exige.

Dans la pédagogie de l'interruption, le rôle de l'enseignant n'est pas d'agir comme un autre apprenant ou comme un facilitateur, mais comme quelqu'un qui apporte quelque chose à la situation éducative qui n'était pas déjà là. La suite consiste à voir l'éducation comme un processus dialogique d'interactions et de participation. Dans cette espace de relation avec le « monde », différentes formes de résistance peuvent survenir pour lesquels le pédagogue n'est pas préparé. À titre d'exemple, l'article publié dans le Charlevoisien (voir 5.1.5) est venu interrompre les étudiants dans l'enquête terrain en dépeignant un portrait trompeur de la démarche pédagogique, et entraînant des conséquences sociales et matérielles (vandalisme). Le groupe s'est concerté pour répondre à cette situation qu'il a « rencontrée », sachant que leur « réponse » à la « résistance » aurait des impacts réels sur le « monde ». Cet exemple montre que l'enseignant n'est pas le seul à avoir la capacité « d'interruption », et que dans ce cas précis, son rôle en était un de « soutien » pour que les étudiants restent dans ce « juste milieu » face aux zones de difficultés. Cette situation réelle a poussé les étudiants à se questionner sur le « comment être? » dans une situation où « ça compte », marquant un appel à la subjectivation.

### ***5.5.2 Le potentiel émancipateur du CB***

Nous nous sommes intéressés au CB pour tenter d'apporter des éléments de réponse à la deuxième question de recherche de ce mémoire qui vise à explorer les conditions d'une « inclusion émancipatrice » des étudiants dans des cours universitaires. Nous avons vu que ce cours a eu des effets différents sur les participants et que la dimension de subjectivation semble avoir été très présente. Toutefois, les pratiques pédagogiques mobilisées dans ce cours sont-elles pour autant « émancipatrices » ? Sur ce point, les avis des principaux intéressés ne convergent pas forcément.

L'enseignant reste très critique sur la question de l'émancipation et invite à la prudence en ce qui a trait à l'emploi de ce mot pour décrire les effets du CB. Bien qu'il exprime que son travail en tant que chercheur et que pédagogue prend sens dans « un projet d'émancipation », il doute y parvenir, ou que cette approche pédagogique soit plus « émancipatrice » qu'un cours régulier :

*« Je serais très prudent sur les effets d'un cours en termes d'émancipation. Et je reste très, très idéaliste. Pour moi, ce sont les idées qui sont émancipatrices, peut-être un peu les expériences. Il y a des bonnes idées, il y a des idées qui peuvent m'aider à m'émanciper. Mais ce que je vois surtout, ce sont les amitiés entre étudiants. Des espèces de liens forts qui se sont tissés. Et ça, c'est vraiment précieux. Est-ce qu'il y a eu de l'émancipation? Je ne sais pas, c'est une sacrée question. Qu'est-ce que l'émancipation? Comment tu évalues ça? On ne parle même pas de mesurer l'émancipation, mais même de se dire : tiens, ça nous a émancipé ou pas. Mais c'est sûr que c'est une des raisons d'être du cours. C'est un peu de générer ça. Tout ce que j'essaie de faire prend sens par rapport à un projet d'émancipation. Maintenant, est-ce qu'on y arrive? Est-ce que cette pédagogie un peu particulière le permet plus que ce qui se passe dans une salle de classe? Ça, vraiment je ne serais pas...non [...] Non, je ne pense pas. Je ne dirais pas que c'est plus émancipateur qu'un cours de base où je fais un exposé magistral et tu prends des notes. Là-dessus, je serais prudent, vraiment. » - YMA (Enseignant)*

Selon l'accompagnateur, l'espace pédagogique du CB permet une forme d'émancipation des modèles conventionnels d'éducation, notamment dans le rapport hiérarchique entre l'enseignant et l'étudiant. Cette libération de la rigidité des rapports et des contraintes entraîne de l'ambiguïté et de l'inconfort qui peut être déstabilisant pour les participants. L'étudiant doit apprendre à composer avec les « conséquences » de sa liberté et de sa responsabilité en développant sa propre pensée et sa façon d'agir en tant que sujet, producteur de savoirs collectifs, ce qui peut être considéré comme une forme d'émancipation :

*« Je pense qu'il y a une émancipation par rapport à la hiérarchie qu'on est habitué de trouver dans l'espace pédagogique. Dans le sens de maître/élève, il y a beaucoup de gens qui vivent un malaise dans le campus, parce qu'ils ne sont pas habitués d'avoir autant d'espace ou d'ambiguïté dans la manière de rendre un travail, de rendre un résultat, une recherche. Je pense que ça challenge beaucoup de gens parce qu'on est tellement habitués d'être dans un cadre très hiérarchisé dans lequel un maître te dit quoi faire et voici concrètement les paramètres que tu as pour faire le travail. Remets-moi ça et c'est ciao, bye. Là, on remet en question ça aussi. On le remet de manière implicite, parce qu'on est en train d'explorer. Et pour moi, l'émancipation, c'est qu'on vit l'espace pédagogique éducatif à notre manière. Donc on s'émancipe des modèles conventionnels à ce niveau-là. Et je ne te parle pas au niveau théorique ou du partage des savoirs. C'est vraiment au niveau du rôle en tant qu'étudiant/étudiante, le rôle qu'on a à jouer quand on s'assoit sur les bancs d'école devant un tableau, le prof nous garroche de l'information. Là on est vraiment dans une pédagogie très active. Très proactive. En tant qu'étudiant/étudiante, on nous appelle à être engagé, à produire un savoir ensemble. Donc, c'est là aussi qu'il y a émancipation. » - José (Accompagnateur)*

Pour certains des étudiants rencontrés, le cours est émancipateur dans la mesure où il permet des remises en question d'acquis en brisant un certain « moule », pouvant potentiellement permettre à des étudiants qui ne trouvent pas leur place dans des cours traditionnels de se sentir inclus à l'université. Selon Sofia, si plus de projets comme le CB existaient, cela pourrait mener à de l'« émancipation » :

*« Je ne sais pas si c'est émancipateur, mais ça brise un certain moule, ou du moins, ça fait une petite faille dans un certain moule. Est-ce que ce genre d'approches pédagogiques alternatives permettraient à d'autres personnes d'avoir accès à une éducation universitaire? Quelqu'un qui ne fit pas dans le moule tel qu'il est en ce moment? Peut-être. Et si c'était le cas, oui, à ce moment-là, ça peut être émancipateur parce que ça remet peut-être en question le rôle de l'éducation dans notre société. [...] peut-être que s'il y avait un peu plus de cours comme ça, oui, éventuellement, peut-être que ça mènerait à une certaine forme d'émancipation. »*  
- Sofia

Pour Maria, le CB lui a fourni une structure favorisant sa participation et son engagement dans sa scolarité, lui permettant de prendre davantage sa place et de s'affirmer, en comparaison à des cours réguliers. L'émancipation qu'elle a vécue est une libération de la forme scolaire universitaire traditionnelle qui limite sa capacité à s'affirmer comme « sujet » de son éducation :

*« Je suis d'avis que ce cours est émancipateur, parce que moi personnellement, je suis la preuve vivante que ça m'a permis de prendre un petit peu plus mon envol que les cours réguliers. Et ça m'a permis de prendre plus ma place. »* - Maria

Rappelons que l'émancipation comprise au sens de Biesta (2014) se distingue d'autres définitions par sa réponse à une triple contradiction. La première contradiction renvoie à une conception de l'émancipation qui mise sur un « émancipateur » pouvant « démystifier » la réalité et la vérité, instaurant une relation de « dépendance ». Comme nous l'avons discuté, l'approche pédagogique mobilisée dans le CB s'appuie sur la capacité des participants à s'autogérer et ainsi coconstruire leur rapport au savoir. Bien que la socialisation à la décroissance oriente les pensées des étudiants, ceux-ci disposent d'un haut degré de liberté et de contestation leur permettant de façonner leurs propres vérités, les émancipant d'une dépendance à des « explications ».

La deuxième contradiction est celle de l'inégalité. Encore une fois, l'autogestion s'appuie sur des principes d'égalité, bien que non-absolue en raison du rôle différencié des autorités pédagogiques. Biesta ne rejette pas l'autorité d'une éducation émancipatrice, mais s'oppose à l'autorité qui se



fonde sur des principes d'inégalités des intelligences, dans laquelle la capacité intellectuelle des uns est jugée inférieure à celle des autres. Les autorités pédagogiques s'efforcent alors de réduire autant que possible l'asymétrie des relations et d'intervenir par l'exercice de jugements éducatifs seulement lorsque cela est jugé « nécessaire ». Ce faisant, dans cette expérience pédagogique, la perspective de chacun a une valeur équivalente.

La troisième contradiction est celle de la méfiance. Dans le CB, les données collectées dans l'enquête collective provenaient presque exclusivement des entrevues que les étudiants ont menées. C'est sur l'interprétation par les étudiants des discours des acteurs du terrain que se fondait l'analyse collective, offrant aux étudiants la responsabilité de générer des savoirs. Ceci se fonde sur la « confiance » que les individus portent les uns envers les autres, mais aussi à leur propre perception de leur capacité à comprendre une réalité. Ceci peut être considéré comme une forme d'émancipation de la méfiance envers sa propre compréhension.

Ainsi, l'émancipation comprise au sens de Biesta ne vient pas de « l'extérieur », mais bien lorsque les sujets résistent aux identités existantes pour parler dans leurs propres termes. Les pratiques pédagogiques mobilisées doivent inciter les étudiants à l'auto-activité, ce qui peut ensuite conduire à leur subjectivation, qui elle-même mène à l'émancipation (Biesta, 2020). Le rôle de l'autorité pédagogique est alors d'user de sa « virtuosité » afin d'investiguer cette capacité déjà possédée par le sujet à être en relation avec le monde. Dans une pédagogie de l'interruption, la tâche du pédagogue, au sens de Rancière, est « d'interroger » et de « vérifier » que le sujet fait l'usage de son « intelligence », par l'exercice de pratiques réflexives comme celles des questions des journaux de bord. Le tout, sans tenter de contrôler ce que les sujets font de leur intelligence.

Que le CB permette ou non l'émancipation relève de facteurs de risques, puisqu'il est impossible de prédire avec certitude les effets d'un cours comme celui-ci sur les participants. Ainsi, l'expérience pourrait avoir des effets émancipateurs pour certains, mais peut-être pas pour d'autres. Ces pratiques pédagogiques favorisent l'unicité et octroient aux étudiants des opportunités de responsabilisation et de rencontre avec le « monde », pouvant avoir des effets de subjectivation. L'émancipation selon Biesta (2014) relève de cette subjectivation.

## Chapitre 6 - Discussion

Bien qu'ils aient en théorie d'excellentes conditions de réussite et d'épanouissement à l'université, force est de constater que certaines personnes étudiantes ne parviennent pas à s'y sentir incluses. La diplomation et la « réussite scolaire » ne sont pas forcément des indicateurs d'inclusion à l'université ou de « réussite éducative », laquelle renvoie à l'épanouissement plus holistique des personnes. L'exclusion vécue à l'université par des étudiants qui se considèrent privilégiés, en particulier en raison des moyens matériels et du soutien social dont ils disposent, se manifeste par une accumulation de ruptures qui les amènent à mettre en question leur place au sein de l'institution universitaire et à « s'autoexclure ». La notion de « désaffiliation » apparaît plus appropriée pour rendre compte du sentiment vécu par ces personnes étudiantes. Elle « n'équivaut pas nécessairement à une absence complète de liens, mais aussi à l'absence d'inscription du sujet dans les structures qui portent sens. » (Castel, 1991).

Il nous a semblé nécessaire de revenir à la question fondamentale des finalités éducatives. Nous nous sommes appuyés sur les trois finalités éducatives proposées par Gert Biesta : la qualification, la socialisation et la subjectivation. La subjectivation est fondamentale à la théorisation de Biesta, bien que ce dernier n'offre pas d'outils définis permettant d'analyser la subjectivation. L'une des contributions de cette recherche est qu'elle suggère trois besoins relatifs à la subjectivation : (1) exister, c'est-à-dire se sentir vu, entendu, considéré, reconnu au sein de sa réalité propre ; (2) émerger, c'est-à-dire se sentir utile aux autres et à soi-même, d'une manière qui nous est propre ; et (3) explorer, c'est-à-dire aller à la rencontre de soi, de l'Autre et du monde de manière libre et autonome. Ces dimensions de subjectivation que j'ai moi-même élaboré sont inspirées du vocabulaire et la conceptualisation de Biesta ainsi que sur les entretiens réalisés à la phase 1. Nos résultats suggèrent qu'un déficit de subjectivation, notamment en lien avec les pratiques et méthodes pédagogiques, joue un rôle important dans la désaffiliation des participants à la recherche.

Afin de réfléchir à une éducation qui mettrait de l'avant la subjectivation, avec « l'inclusion émancipatrice » qu'elle génère, nous nous sommes intéressés dans un deuxième temps à un cours universitaire hors-norme et aux pratiques pédagogiques qu'il met en scène. Ayant moi-même participé à cette expérience pédagogique et ayant jugé que celle-ci avait eu un impact positif sur ma propre « subjectivation », j'ai voulu explorer plus en détail dans quelle mesure un tel cours peut favoriser l'inclusion émancipatrice des étudiants, en contrepoint à la désaffiliation vécue par les étudiants de la phase 1 de la recherche. En prenant appui sur cette première phase, nous avons orienté notre regard vers les conditions d'une subjectivation susceptible de favoriser l'inclusion et l'émancipation. Il ressort de notre analyse du « Campus buissonnier » que la subjectivation peut mener autant à l'inclusion qu'à l'exclusion ou l'autoexclusion, et que l'émancipation se juge peut-être aussi sur le moyen terme et pas seulement sur le court terme. Le risque est omniprésent dans cette aventure pédagogique, tant pour l'enseignant que pour les étudiants.

### **6.1 Le levier pédagogique et les facteurs « non-pédagogiques »**

Cette recherche s'est intéressée à ce qui peut être fait pédagogiquement pour lutter contre le sentiment de désaffiliation vécu par des étudiants « privilégiés ». Ainsi, on constate que les choix effectués sur la forme universitaire ainsi que la disposition et la qualité des pédagogues peuvent exercer une influence majeure sur ce sentiment. Toutefois, certains éléments relevés par les participants de la phase 1 de la recherche ne relèvent pas des méthodes ou approches pédagogiques. Les obstacles administratifs, par exemple, ont été mentionnés par plusieurs participants, ou encore des événements relevant de leur vie personnelle. En faisant le choix de faire abstraction complète de la vie privée des étudiants, l'université ne tient pas compte des facteurs externes qui peuvent avoir un impact sur le sentiment d'inclusion des étudiants. Ces facteurs de désaffiliation « non-pédagogiques » peuvent s'ajouter à des facteurs « pédagogiques ».

### **6.2 L'émancipation pédagogique : risque et souffrance**

Nos résultats suggèrent qu'il est possible de promouvoir l'inclusion universitaire par des pratiques pédagogiques émancipatrices. Toutefois, tel que nous l'avons montré dans la deuxième

phase d'analyse, ces méthodes pédagogiques ne sont pas vécues de la même manière par tous les étudiants. Ce faisant, la subjectivation (tout comme l'émancipation) peut se produire ou non. Devenir sujet fait appel à la liberté des étudiants, ce qui fait que peu importe les pratiques et méthodes pédagogiques employées ou la virtuosité du pédagogue, il existe un risque que l'étudiant ne parvienne pas à se questionner sur sa place en tant que sujet du monde.

Le risque est une composante essentielle d'une pédagogie mettant de l'avant la subjectivation, rendant l'éducation relativement imprévisible. C'est toutefois par ce risque que l'éducation demeure « éducative ». Le récit d'une des participantes montre comment des pratiques pédagogiques se voulant « émancipatrices » peuvent être vécues négativement, notamment par la tension entre la socialisation et la subjectivation. Cette participante évoque à plusieurs reprises à quel point cette expérience a été souffrante, mais que la souffrance a été porteuse d'apprentissages et d'une certaine forme d'émancipation. Sa capacité à réfléchir à son expérience l'a poussée à se redéfinir comme sujet. Ce cours semble avoir amené cette personne à se questionner sur sa place dans le « monde », et l'avoir mieux préparée à faire face à de la « résistance ». Un an après le campus, j'ai été étonné par la richesse de la réflexion et de l'analyse de sa propre expérience.

Il est difficile (et probablement peu souhaitable) de mesurer la subjectivation. Toutefois, l'impression que m'ont laissée ces entretiens est que l'appréciation générale de l'expérience pédagogique ne semble pas être le meilleur indicateur de la réussite du dispositif pédagogique en termes de subjectivation. Les trois autres participants rencontrés après le campus ne semblent pas avoir vécu la même « interruption » profonde et transformatrice que Martine. Bien que tous expliquent avoir apprécié l'expérience, la remise en question de leur manière d'être en relation avec le monde ne semble pas aussi visible. Ceci soulève des questionnements intéressants. L'exclusion peut-elle être porteuse de subjectivation ? Est-ce que la subjectivation (ou l'émancipation) peut (ou doit) passer par la souffrance ?

### **6.3 Les conditions humaines et institutionnelles d'existence d'un cours comme le CB 2022**

Bien qu'il puisse être tentant de conclure que la reproduction d'un cours tel que le campus à une plus grande échelle favoriserait la subjectivation à l'université, cela reste loin d'être simple à

réaliser. Un tel cours nécessite de nombreuses conditions pour atteindre les effets désirés, voire pour tout simplement exister.

Du point de vue des étudiants, ce cours représente un investissement financier considérable, avec des frais d'inscription et de subsistance pendant les enquêtes sur le terrain dépassant les 2 000 \$ pour un cours de 3 crédits, ce qui est nettement plus élevé que pour un cours d'été classique. La plupart des participants ont dû prendre des congés de leur travail pendant les dix jours sur le terrain, ce qui peut impliquer une perte de salaire. Tous ont dû se libérer de leurs engagements personnels, démontrant ainsi le niveau d'engagement nécessaire pour participer à ce cours, le rendant accessible seulement à des personnes, somme toute, « privilégiés ».

De plus, ce cours demande une énergie considérable de la part des étudiants, nombreux étant ceux qui ont exprimé un sentiment d'épuisement accumulé. Le cours s'est également avéré éprouvant émotionnellement, entraînant des tensions et des conflits exacerbés par l'intensité de l'expérience, l'espace partagé, la continuité du temps passé en groupe et le rapport à l'autogestion, qui oblige les étudiants à prendre des décisions en tant que collectif. La tension entre identité collective et identité individuelle était particulièrement palpable. Ces observations suggèrent que ce type d'expérience pourrait être trop exigeant pour être envisagé de manière continue, comme c'est le cas pour les cours réguliers qui se succèdent d'une session à l'autre. De plus, le cours s'est officiellement terminé sans véritable conclusion alors que les résultats devaient encore être restitués aux deux groupes d'acteurs. Sans l'engagement continu des étudiants après l'évaluation du cours, celui-ci n'aurait pas pu se clôturer de manière adéquate, ce qui souligne l'importance d'un engagement fort des participants. Celui-ci semble à la fois être un symbole de réussite du dispositif pédagogique en matière d'inclusion, mais est aussi une de ses conditions d'existence.

Pour l'enseignant, la conception et la mise en œuvre d'un cours tel que celui-ci exige un travail considérable, qui n'est pas toujours visible ni reconnu par l'institution. La charge de travail est nettement plus lourde que pour un cours adoptant une approche plus traditionnelle. De nombreux étudiants ont été marqués par l'observation constante de l'enseignant en train d'effectuer des tâches, toujours le dernier à quitter la salle de réunion, travaillant sur son ordinateur jusqu'à très tard. De plus, l'effort mental requis pour guider un groupe dans un contexte d'autogestion est considérable. L'enseignant et l'accompagnateur, ne sachant pas à quoi s'attendre à chaque étape

du processus, doivent rester à l'écoute et s'adapter aux événements, ce qui est bien plus exigeant qu'un cours régulier où le contenu de chaque séance est préétabli.

Au-delà des conditions d'existence humaine d'un tel cours, les conditions institutionnelles sont aussi à considérer. Une des contraintes importantes était l'évaluation et la notation. Cet élément a été un frein à l'expérience pédagogique et ce qu'elle tentait de créer, notamment en réintroduisant un rapport de force entre enseignant et étudiants. Une autre limite est la taille de groupes. Un tel cours ne peut se donner qu'en petits groupes. Le recrutement des participants est une tâche complexe qui pourrait également faire obstacle aux principes d'inclusivité et d'unicité que ce cours met de l'avant. La popularité croissante de ce cours pourrait poser des problèmes dans l'avenir. Pour toutes les raisons mentionnées plus tôt, notamment au niveau de l'importance de la virtuosité du pédagogue et les coûts d'engagement associé à l'expérience autogérée, le transfert de cours s'avère très difficile.

#### **6.4 Une approche humaine de l'enseignant comme point de départ de la subjectivation**

Lorsqu'on regarde le déficit de subjectivation vécu par les participants de la phase 1, on constate que dans plusieurs cas, ce qui leur a manqué peut se résumer à une approche éducative plus humaine qui aurait pu leur offrir l'espace « d'entrer en relation ». Nous avons analysé le Campus buissonnier 2022 car son approche pédagogique se distingue largement de ce qui est fait dans les cours des étudiants rencontrés. Cependant, il est possible que nous n'ayons pas besoin de concevoir la subjectivation comme nécessitant des approches pédagogiques et une forme scolaire radicalement innovante. Dans ce qui a été révélé par les répondants, ce qui semble leur avoir manqué semble être à la portée des institutions telles qu'elles fonctionnent actuellement : une certaine base de respect et de valorisation des étudiants « sujets ».

À titre d'exemple, l'élaboration d'un mémoire peut mobiliser une approche pédagogique favorable à la subjectivation. L'étudiant porte en lui des questionnements, et se met à la recherche d'un enseignant pour le guider à travers ceux-ci. Un rapport d'un pour un, impliquant « l'existence » indéniable du sujet étudiant. Avec ce soutien, celui-ci « explore » un certain domaine de connaissance et tente d'apporter sa contribution au monde de la connaissance afin « d'émerger » avec quelque chose qui peut être « utile ». Le rôle de l'enseignant dans cette

relation peut être « d’interrompre » l’étudiant en apportant quelque chose de nouveau, qui n’était pas déjà là. Dans le meilleur des cas, le sujet peut se permettre de se consacrer entièrement à cette tâche, créant un espace de « suspension », pour donner le temps à l’étudiant afin qu’il puisse rencontrer le « monde » et soi-même pour « travailler à travers » les différentes résistances. L’enseignant a ensuite comme tâche de « soutenir » le sujet éducatif, pour qu’il puisse rester en relation avec la réalité, et traverser les zones de difficultés qui vont nécessairement survenir.

Ce parallèle vise à montrer qu’il existe des espaces éducatifs favorisant la subjectivation en contexte universitaire, mais qu’elle est réservée à peu de personnes, tels les « privilégiés » qui accèdent aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles. Ainsi, il est possible que les étudiants « apparemment » privilégiés rencontrés à la phase 1 ne l’étaient pas suffisamment pour rencontrer ces espaces éducatifs favorisant la subjectivation.

## **6.5 Les mots et leur importance**

Pour rendre compte du sentiment négatif vécu à l’université par des étudiants qui avaient d’excellentes conditions de réussite, nous avons employé des termes fortement connotés : privilège, inclusion, exclusion, émancipation. L’utilisation du terme « exclusion » pour caractériser la réalité d’une personne qui se considère privilégiée a généré différentes réactions chez les répondants, dont certains qui ont exprimé un inconfort à se dire « exclus ». Ceux-ci semblaient davantage à l’aise par des expressions comme « formes d’exclusion » ou « facteurs d’exclusion ». La littérature nous suggère de nous méfier du caractère « fourre-tout » de l’exclusion et de remplacer le terme par un qui soit plus approprié, ce qui nous a amenés à parler de désaffiliation.

Le sentiment d’appartenance nous a semblé insuffisant, puisque comme nous l’avons vu dans la littérature, celui-ci tend à renvoyer à un sentiment positif de « confort ». Il semble être le résultat d’une socialisation réussie et ne parvient pas à aussi bien rendre compte des autres finalités éducatives. Puisque nous concevons l’éducation comme devant jouer un rôle d’interruption des étudiants afin d’éviter de simplement « former de bons soldats », l’éducation ne doit pas avoir comme objectif de satisfaire et de reproduire, mais bien de questionner.

L'« émancipation » est également un terme extrêmement chargé qui doit être employé avec circonspection. En nous intéressant à des approches qui favorisent la subjectivation, cela a permis de rendre plus tangible le concept d'émancipation qui en découle. Il reste qu'il faut se questionner sur l'objet de l'émancipation. Ma conception de l'inclusion émancipatrice renvoie à l'idée de se libérer des façons d'être et de faire qui sont imposées et à mettre un accent sur la finalité de subjectivation de l'éducation face à la primauté de la qualification et de la socialisation. Les pratiques et méthodes pédagogiques peuvent être comprises comme des manières éducatives de favoriser l'existence, l'émergence et l'exploration du sujet.

## **6.6 Les limites de la démarche**

En posant deux questions de recherche plutôt qu'une, nous avons pu mettre en relation le sentiment d'exclusion et des pratiques pédagogiques favorisant la subjectivation, ajoutant à la richesse de ce mémoire. Toutefois, cela s'est fait au prix de ne pas être en mesure d'aller complètement au bout de chacune des deux questions. Par exemple, si nous nous étions seulement intéressés à la première question sur les dynamiques d'exclusion à l'université d'étudiants apparemment privilégiés, nous aurions pu explorer certaines dimensions telles que les différences entre les programmes universitaires. Nous aurions également pu étudier la différence entre les trajectoires de privilèges selon la désaffiliation vécue par les étudiants. De la même façon, si nous nous étions concentrés sur la seconde question, nous aurions pu chercher à étudier plusieurs cours ou pratiques pédagogiques « hors norme », plutôt qu'un seul cours. La comparaison serait à coup sûr riche d'enseignements.



## Conclusion

Ce mémoire a été une façon pour moi de répondre à des questionnements que je porte depuis longtemps, mais auxquels je n'avais jamais fait l'effort conscient d'adresser. Après m'être fait socialiser à penser que l'école est une nécessité évidente à ma croissance et mon développement, j'en suis finalement venu à la réalisation que je ne m'y suis jamais senti sujet. Cette glorieuse institution, vendue en brandissant des promesses d'inclusivité, était censée m'aider à comprendre le monde et y trouver ma place. Devant cette déception, mon hypothèse de départ était que l'université ne laisse pas suffisamment de place à l'expression de l'individualité. Mon parcours à la maîtrise a été une expérience positive sur mon sentiment d'inclusion, me montrant qu'il était possible d'imaginer l'éducation différemment. Cela s'est particulièrement montré dans le campus buissonnier 2022, qui, à mon sens, avait été porteur d'une forme d'émancipation pédagogique. Pour la première fois de ma scolarité, je me suis senti adressé. Cependant, tous n'ont pas eu ma chance, puisque ce cours, loin d'être parfait, a aussi eu des effets négatifs sur certaines personnes.

Cette recherche, en grande partie grâce à Gert Biesta, m'a montré qu'il est essentiel de réfléchir sur les finalités visées par l'école, et les manières d'y répondre. Dans une société hautement dirigée par le néolibéralisme, le risque, l'inconfort et la souffrance sont des notions qui sont généralement écartées de l'éducation, qui a tout intérêt à « satisfaire » sa clientèle étudiante. Pourtant, cette recherche a montré que ces notions peuvent porter avec elles quelque chose de très éducatif. En voulant contrôler l'éducation par des normes objectives observables telles que le taux de diplomation, de décrochage et de moyenne académique, on la déconnecte complètement de sa réalité subjective qui la rend éducative. Ce faisant, l'école « entraîne » et socialise plus qu'elle éduque et « subjectivise ». À la suite de cette recherche, je comprends maintenant que c'est ce besoin de subjectivation qui m'a manqué, menant à ma désaffiliation de l'institution. Paradoxalement, n'ayant jamais appris à me découvrir et me connaître à l'école, je ne pouvais donc pas m'imaginer sans elle, créant une relation de dépendance. La seule option envisageable était de continuer à la maîtrise, qui, heureusement, m'a permis de trouver un sentiment d'affiliation à l'université, montrant la dimension dynamique de l'exclusion qui n'est pas un état définitif. Cela montre qu'il y a de l'espoir et que l'université peut faire quelque chose pour venir en aide à ces désaffiliés.

Après avoir réfléchi au campus buissonnier comme cadre pédagogique ayant un fort potentiel pour arriver à cette fin, nous avons aussi vu que celui-ci fait face à des limites qui ne le rendent pas facilement

soutenable ou reproductible. Ce n'est donc pas une solution complète ou parfaite au déficit de subjectivation de l'éducation universitaire, d'autant plus que cette forme scolaire peut ne pas convenir à tous. Elle montre cependant qu'il est possible d'imaginer et de concevoir des cours à l'université avec des méthodes et pratiques pédagogiques qui sont drastiquement différentes de ce qui est actuellement présent. Un éventail de ces cours qui permettent l'existence, l'émergence et l'exploration du sujet pourraient construire le paysage d'une université qui répond davantage à sa promesse d'inclusivité. Toutefois, les logiques marchandes qui ont infiltré l'éducation universitaire, notamment par ses valeurs d'efficacité, de compétitivité et de verticalité semblent porter obstacle à l'élaboration d'une éducation que je caractériserais simplement de plus « humaine ».

## Bibliographie

- Alix, S. A. (2019). L'éducation traditionnelle: émergence d'une catégorie polémique aux États-Unis. *Le Télémaque*, 123-136.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Dans Nadia Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86). Québec : *Presses de l'Université du Québec*
- Bailey, G. & Colley, H. (2015). 'Learner-centered' assessment policies in further education: putting teachers' time under pressure. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(2), 153–168.
- Barto, M., & Bedford, A. W. (2013). Henry Giroux. Dans J. D. Kirylo (Éd.), *A Critical Pedagogy of Resistance : 34 Pedagogues We Need to Know* (p. 61-64). SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-374-4\\_16](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-374-4_16)
- Beauregard, F. et Trépanier, N.S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N.S. Trépanier et M. Paré (Dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 31-56). Québec : *Presses de l'Université du Québec*.
- Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87–104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Bhojani, M. (2016). Neoliberalism's War on Higher Education. *Journal of Education and Educational Development*, 3, 134. <https://doi.org/10.22555/joeeed.v3i1.715>
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordic Studies in Education*, 25(1), 54-66.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21, 33-46.
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and education*, 30, 141-153.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational theory*, 70(1), 89-104.
- Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Biesta, G. (2022). Why the form of teaching matters : Defending the integrity of education and of the work of teachers beyond agendas and good intentions. *Revista de Educacion*, 2022(395), 13-33. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-519>

Biesta, G. J. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49.

Biesta, G. J. (2014). *Beautiful risk of education*. Routledge.

Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S., & Derobertmeasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences: antinomie ou nécessité? 1. *Formation et profession*, 28(2), 3-18.

Booth, T. et Ainscow, M. (2011). Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol, Angleterre : *Centre for Studies on Inclusive Education*.

Borri-Anadon, C., Bergeron, G., Point, M., & Letscher, S. (2019). ÉDITORIAL : COMPRENDRE L'EXCLUSION POUR MIEUX TENDRE VERS L'INCLUSION? *McGill Journal of Education*, 54(2), 186-193. <https://doi.org/10.7202/1065653ar>

Cacouault-Bitaud, M., & Ouevrard, F. (2009). Sociologie de l'éducation. Lectures, Les rééditions.  
Case, K. (2013). Deconstructing privilege (pp. 122-134). New York, NY, USA: Routledge.

Campenhoudt, L. v. & Quivy, R (2011). Manuel de recherche en sciences sociales (4e éd.). Paris, Dunod.

Castel, R. (1991). De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation. Précarité du travail et vulnérabilité relationnelle. In J. Donzelot (dir.), Face à l'exclusion. Le modèle français (pp. 137-168). Paris: Ed. Esprit.

Castel, R. (1994). La dynamique des processus de marginalisation: de la vulnérabilité à la désaffiliation. *Cahier de recherche sociologique*, (22), 11-27.

Castel, R. (2002). Les pièges de l'exclusion. *Lien Social et Politiques*, 34, 13–21.

Chopart, J.-N., & Roy, S. (1995). « Y a-t-il des exclus? » *Lien social et politiques – Revue internationale d'action communautaire*, 34, 170 p.

*Center For Applied Special Technology (CAST)*. Transforming Education through Universal Design for Learning. [En ligne]. [[www.cast.org](http://www.cast.org)].

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, & Parent, A. M. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. La Commission.

Cordeau, W. (2020). 25 ans des États généraux sur l'éducation. Que sont devenus les « rails de l'égalité des chances » ? - Revue À bâbord! Consulté 12 août 2023, à l'adresse <https://www.ababord.org/25-ans-des-Etats-generaux-sur-l-education-Que-sont-devenus-les-rails-de-l-egalite-des-chances>

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989, 139–167.

- Cresswell, M., Karimova, Z., & Brock, T. (2013). Pedagogy of the privileged: Elite universities and dialectical contradictions in the UK. *The Journal for Critical Education Policy Studies*, 11.
- Da Cunha, A. (2007). Pauvreté et exclusion sociale : des concepts à leur mesure. Une approche plurielle. In M.-H. Soulet (Ed.), *Quel avenir pour l'exclusion?* (Res Socialis, Vol. 23, pp. 29-44).
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.
- Dehler, G., & Welsh, M. (2014). Against spoon-feeding. For learning. Reflections on students' claims to knowledge. *Journal of Management Education*, 38, 875-893.
- Demba, Jean-Jacques et Laferrière, Thérèse (2016), Réussite scolaire ou réussite éducative. *Magazine Savoir*, 21(4).
- Denis, M. È. J., & DuCheMin, É. (2013). L'autogestion, pour une autonomisation émancipatrice dans le milieu institutionnel universitaire. *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 173-188.
- Didier, E. (1996). De l' « exclusion » à l'exclusion. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 9(34), 5-27. <https://doi.org/10.3406/polix.1996.1029>
- Doudin, P. A., & Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement*, 43-74.
- Doyle, T. (2011). *Learner-centered teaching*. (First ed.). Virginia: Stylus Publishing.
- Ellsworth, E. (2004). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. New York: Routledge
- Fabre, M. (2014). Jean Houssaye, *La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Suivi de « Petite histoire des savoirs sur l'éducation ». *Recherches en éducation*, 19, Article 19. <https://doi.org/10.4000/ree.8409>
- Fine, M. (1991). *Framing dropouts*. Albany, NY: SUN Press.
- Florence, Namulunda. 1998. bell hooks' *Engaged Pedagogy: A Transgressive Education for Critical Consciousness*. Westport, CN: Bergin and Garvey.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the national academy of sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education*, 75, 203-220.

- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the oppressed*. In *Toward a sociology of education* (pp. 374-386). Routledge.
- Gagnon, É., et autres (2009). « Exclusions et inégalités sociales ». In *Enjeux et défis de l'intervention publique* (pp. 1-68). Québec: *Les presses de l'Université Laval*.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. P., & Legendre, R. (2008). Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire. *Déposé au ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'adaptation scolaire*. Montréal: *UQAM*.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Bocquillon, M. (2020). Pour innover en pédagogie universitaire, faut-il rejeter ou améliorer l'enseignement magistral? *Enjeux et société*, 7(2), 129-155. <https://doi.org/10.7202/1073363ar>
- Gert Biesta—Philosophy of Education, Democracy, Creativity, Risk, and Subjectification—YouTube*. (s. d.). Consulté 16 novembre 2023, à l'adresse [https://www.youtube.com/watch?v=o3H7OWg0u-0&ab\\_channel=CollectiveIntellectualities](https://www.youtube.com/watch?v=o3H7OWg0u-0&ab_channel=CollectiveIntellectualities)
- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.
- Gjidara, M. (1998). « Autogestion », dans *Encyclopædia Universalis*, Paris, *Encyclopaedia Universalis*
- Goodman, D. J. (2011). *Promoting diversity and social justice: Educating people from privileged groups*. Routledge.
- Groulx, L. H. (2011). Les facteurs engendrant l'exclusion au Canada: survol de la littérature multidisciplinaire. *Québec City (QC): Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion*.
- Hains, B. J. & Smith, B. (2012). Student-centered course design: Empowering students to become self-directed learners. *Journal of Experiential Education*, 35(2), 357–374.
- Harvey, J. (2022, juin 29). Quel est le potentiel de la plage de Cap-aux-Oies ? *Le Charlevoisien*. <https://www.lecharlevoisien.com/2022/06/29/quel-est-le-potentiel-de-la-plage-de-cap-aux-oies/>
- Hetier, R. (2009). *Le corps enseignant à venir*.
- Hogan, K. A., & Sathy, V. (2022). *Inclusive teaching: strategies for promoting equity in the college classroom* (First edition ed.). *West Virginia University Press*.
- hooks, bell. 1994. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Hurtado, S., & Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino students' sense of belonging. *Sociology of Education*, 70, 324-345.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1995). La construction de la relation interpersonnelle: quelques remarques sur cette dimension du dialogue. *Cahiers de linguistique française*, 16, 69-88.

Lattimer, H. (2015). Translating theory into practice: Making meaning of learner centered education frameworks for classroom-based practitioners. *International Journal of Educational Development*, 45, 65–76.

Lechaume, A. (2014). L'exclusion sociale: construire avec celles et ceux qui la vivent.

Leclerc, R. (1989). *Histoire de l'éducation au Québec*. Richard Leclerc.

Legault, A.-M. (2011). « Le jardin collectif urbain : un projet éducatif holistique et fondamentalement politique », *Éducation relative à l'environnement*, vol. 9, 181-202.

Leroy, G. (2022). *Sociologie des pédagogies alternatives*. La Découverte.

Lessard, D. (2021). Il y a 60 ans, le rapport Parent : La « révolution » de « l'éducation pour tous ». La Presse. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2021-04-24/il-y-a-60-ans-le-rapport-parent/la-revolution-de-l-education-pour-tous.php>

Lévinas, E., & Nemo, P. (1985). Ethics and infinity. Pittsburgh : *Duquesne University Press*. <http://archive.org/details/ethicsinfinity00levi>

Liotard, J. F. (1979). Rapport sur les problèmes du savoir dans les sociétés industrielles les plus développées. *Dossiers*.

Ma, X. (2003). Sense of Belonging to School : Can Schools Make a Difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349. <https://doi.org/10.1080/00220670309596617>

McGregor, C. (2023). Apprendre autrement : Les écoles alternatives au Québec. *Reflét de Société*. <https://www.refletdesociete.com/apprendre-autrement-les-ecoles-alternatives-au-quebec/>

McIntosh, P. (1988). White privilege and male privilege: A personal account of coming to see correspondences through work in women's studies (Working Paper No. 189). Wellesley, MA: *Wellesley Centers for Women*.

Meirieu, P. (2008). Pédagogie: Le devoir de résister. 2 e édition. [Education: The duty to resist.] Issy-les-Moulineaux: ESF.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd. ed.). De Boeck Université.

Moriceau, J. (2019). Chapitre 3. Explorer sa propre expérience: L'autoethnographie : conter soi-même comme un autre. Dans : Jean-Luc Moriceau éd., *Recherche qualitative en sciences sociales: S'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode* (pp. 53-66). Caen: EMS Editions.

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2006). De l'intégration à l'inclusion : un défi pour tous. Paris, France : Auteur.

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2009). Les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. Paris, France : Auteur.

Ostrove, J. M., & Long, S. M. (2007). Social class and belonging: Implications for college adjustment. *The Review of Higher Education*, 30(4), 363-389.

Peltier, C., Peraya, D., Bonfils, P., & Heiser, L. (2022). La forme universitaire à l'épreuve des pratiques médiatiques personnelles. *Questions de communication*, 42, Article 42. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.30184>

Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui, 61-76.

Philion, R., Lebel, C. et Bélair, L. M. (2012). Le modèle Universal Instructional Design au service de l'égalité des chances dans les universités canadiennes : apports, enjeux et défis. *Éducation et socialisation*, 31. Repéré à <http://edso.revues.org/780>

Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026. Québec. <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/plan-reussite-enseignement-superieur>

Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Deslandes, R. (2004). Guide de prévention du décrochage scolaire. *Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec*.

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2012). La légitimité de la diversité en éducation : Réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>

Ramel, S., & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien: les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. Conférence des directeurs des HEP et autres institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin (CDHEP).

Ramsden, P. R., Paul. (1991). *Learning to Teach in Higher Education* (2e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203507711>

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.

Rondeau, Karine (2011). L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire. *Recherches qualitatives*, 30(2) : 48-70.

Roy, S. (2008). « De l'exclusion à la vulnérabilité : continuité et rupture ». In V. Châtel & S. Roy (Eds.), *Penser la vulnérabilité, Visages de la fragilisation du social* (pp. 13-34). Québec: *Presses de l'Université du Québec*.

Schlosser, L. K. (1992). Teacher distance and student disengagement: School lives on the margin. *Journal of Teacher Education*, 43, 128-140.

Silver, H. (2007). The process of social exclusion: the dynamics of an evolving concept. *Chronic Poverty Research Centre Working Paper*, (95).

Snyders, G. (1973). *Pédagogie progressiste: éducation traditionnelle et éducation nouvelle*. FeniXX.



Strayhorn, T. L. (2012). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. New York, NY: Routledge.

Tardif, M., & Lessard, C. (2017). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. *Presses de l'Université Laval*.

Vaccaro, A., & Newman, B. M. (2016). Development of a Sense of Belonging for Privileged and Minoritized Students : An Emergent Model. *57*(8), 925-942.

Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, *13*(1), 109-135. <https://doi.org/10.3917/rdid.013.0109>

Winter, P. (2011). Coming into the world, uniqueness, and the beautiful risk of education: An interview with Gert Biesta. *Studies in Philosophy and Education*, *30*(5), 537-542.



# Annexe 1 - Guide d'entrevue – Phase 1

## 1. Introduction (profil du répondant)

- Âge et identité de genre (sexe)
- Statut actuel (emploi, étudiant, etc.)
- Classe (ou statut) économique des parents
- Parcours scolaire (primaire, secondaire, Cégep, Université, autres) : où et quand, quelles disciplines, nombre de cours pris à l'université

## 2. Parcours scolaire et académique

- Peux-tu me parler de ton parcours académique et de ce qui t'a amené à ta situation (emploi, études, autres) actuelle?

## 3. Rapport au « privilège »

- Qu'est-ce que ça veut dire pour toi « être privilégié » ? Pourquoi considères-tu faire partie des privilégiés en lien avec la réussite à l'université?

## 4. Expérience de l'université

- Peux-tu me parler de ton expérience à l'université ? Comment as-tu vécu le ou les cours que tu y as suivis?
- Qu'est-ce qui t'a amené à te sentir exclu?

## 5. Définition de l'exclusion et de l'inclusion – Pratiques pédagogique inclusives

- Pour toi, qu'est-ce que l'exclusion à l'université?
- Qu'est-ce que ça aurait pris ou qu'est-ce que ça prendrait pour que tu te sentes inclus à l'université?

## 6. Conclusion

- Y a-t-il autre chose que tu aimerais dire au sujet de l'université et de ton expérience?

\*\*\*

## **Annexe 2 - Guide d'entrevue – Phase 2 – Étudiant.e.s et accompagnateur**

### **1. Introduction (profil du répondant)**

- Âge et identité de genre (sexe)
- Statut actuel (emploi, étudiant, etc.)
- Classe (ou statut) économique des parents
- Parcours scolaire (primaire, secondaire, Cégep, Université, autre) : où et quand, quelles disciplines, nombre de cours pris à l'université

### **2. Choix du cours**

- Qu'est-ce qui t'a amené à t'inscrire dans ce cours? Quelles étaient tes attentes?

### **3. Expérience du cours**

- Peux-tu me décrire ton expérience lors de ce « campus buissonnier »?
- Qu'est-ce qui t'as marqué (surpris, dérangé, déstabilisé ou autre) ?

### **4. Pratiques pédagogiques**

- Peux-tu me parler de la manière dont le cours était donné?
- Qu'est-ce qui t'a marqué dans les pratiques pédagogiques mobilisées dans ce cours?
- Est-ce qu'il y a des moments/ activités durant le cours que tu as particulièrement apprécié?
- Est-ce qu'il y a des moments/ activités qui t'ont dérangé, et pourquoi?
- Penses-tu que c'est un cours qui s'adresse à tout le monde, et pourquoi?

### **5. Différence avec les autres cours**

- En quoi ce cours était-il différent ou non des autres cours que tu as suivis à la maîtrise? Comment compares-tu tes expériences?
- Comment décrirais-tu les autres cours que tu as suivi jusqu'à présent dans ton programme de maîtrise?

### **6. Conclusion**

- Y-a-t-il autre chose que tu aimerais dire au sujet de ton expérience du campus et des pratiques pédagogiques de ton parcours à l'université?

## **Annexe 3 - Guide d'entrevue – Phase 2 – Enseignant**

### **1. Introduction (profil du répondant)**

- Expérience d'enseignement et types de cours enseignés
- De façon générale, comment vous décririez-vous comme enseignant?
- Pour vous, à quoi sert l'université?

### **2. Conception du cours et approche pédagogique**

- Pourquoi avoir mis sur pied ce cours?
- Quels sont les objectifs de la démarche? Qu'essayez-vous de faire dans ce cours?
- Quelle est votre approche pédagogique dans ce cours?
- En quoi ce cours se distingue-t-il ou non des autres cours que vous donnez?
- Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'idée que ce cours déploie une pédagogie « alternative » qui s'écarte des cours universitaires habituels?

### **3. Expérience du cours**

- Pouvez-vous me décrire votre expérience lors du campus buissonnier 2022?
- Qu'est-ce qui vous a marqué (surpris, dérangé, déstabilisé ou autre) ?
- Quels sont les points dont vous êtes satisfaits et les points à améliorer, d'après vous?
- Avez-vous été témoin de situation d'exclusion pendant le campus?

### **4. Relation avec les étudiants**

- Comment voyez-vous les étudiants? Quelle relation cherchez-vous à instaurer avec eux?
- Comment votre relation avec les étudiants affecte ou non vos pratiques pédagogiques?
- Quels sont les défis que vous voyez à la relation pédagogique dans ce cours?

### **5. Pérennité et transfert**

- Quels sont les retours que vous avez (des étudiants, des collègues, de la direction, autres?) concernant ce cours?
- Comment envisagez-vous l'avenir de cours et sa pérennité?
- Pensez-vous que l'approche pédagogique que vous avez développée dans ce cours soit transférable à d'autres cours? Est-ce souhaitable?

### **6. Conclusion**

- Y a-t-il autre chose que vous aimeriez dire au sujet de votre expérience lors de ce campus et des pratiques pédagogiques à l'université?

## Annexe 4 - Réponse des étudiants du CB à l'article paru dans *Le Charlevoisien*

### Le potentiel de la décroissance à Cap-aux-Oies

Le 29 juin dernier, *Le Charlevoisien* a publié un article intitulé « Quel est le potentiel de la plage de Cap-aux-Oies? » où il était question d'un groupe d'étudiants du HEC invités à réfléchir collectivement sur les usages d'un secteur de Cap-aux-Oies.

Si l'on en croit la page Facebook du *Charlevoisien*, l'article a fait beaucoup réagir la communauté, et avec raison. Il laissait supposer que la démarche de ces étudiants aboutirait sur des pistes de projets de développement. Or, ce n'est pas exactement ce qu'il s'est passé.

Ce groupe d'étudiants, c'est nous. Inscrits en maîtrise de gestion de l'innovation sociale et du développement durable à HEC Montréal, nous nous intéressons à toute

autre chose qu'aux moyens de faire du profit. Nous sommes venus aux Éboulements accompagnés de notre professeur, Yves-Marie Abraham, avec qui nous avons suivi un cours sur la « décroissance soutenable ». Dans ce cours, nous avons lu et réfléchi sur les moyens de mettre un terme à la destruction de la nature, de réduire les inégalités sociales et de démocratiser nos sociétés.

La décroissance vise à remettre en cause l'idée selon laquelle la croissance économique devrait être l'objectif principal de nos sociétés. En fait, nous croyons plutôt que la croissance illimitée est utopique et que nos sociétés doivent mettre un terme à cette course sans fin à la production de marchandises.

Nous croyons qu'il est urgent

de questionner, d'interroger, de remettre en cause l'évidence de la croissance et, avec elle, l'idée selon laquelle cette croissance est une condition nécessaire du bonheur de l'humanité.

Pendant 10 jours, nous avons mené une enquête sur des manières d'habiter Cap-aux-Oies et les alentours qui soient cohérentes avec ces idées.

Nous ne sommes donc pas venus élaborer des stratégies pour faire de l'argent avec cet endroit extraordinaire qu'est Cap-aux-Oies. Nous ne sommes pas non plus venus donner des leçons à quiconque, mais plutôt écouter celles et ceux qui vivent ici et réfléchir avec eux aux moyens de préserver ce lieu, tout en le partageant avec des amoureux de Charlevoix.

D'ailleurs, nous espérons vivement pouvoir revenir dans la région à la fin de l'automne pour partager les résultats de notre enquête avec la communauté des Éboulements et en discuter avec elle. Alors, avis aux intéressés !

*Laura Ileana Badino, Bianka Bernier, Alexandra Bienfait, Audrey Busque, Sarah Cailhier,*

*Lucie Chatain, Sandrine Dumouchel Tessier, Marie Emart, Étienne Fugère-Smith, Adien Jean-Pierre, Alexandre Rechnitzer, étudiants à la maîtrise en Innovation sociale et développement durable à HEC Montréal. Et Yves-Marie Abraham, professeur agrégé au département de Management à HEC Montréal.*



Cette photo illustre une des discussions collectives quotidiennes au camp Le Manoir. Photo courtoisie

17 | Le mercredi 17

août 2022 | Le Charlevoisien