

2m11.2843.10

Université de Montréal

Modèle de communication éducative d'un environnement
pédagogique informatisé (EPI) pour faciliter
le passage de l'émigration à l'immigration

par

Luc Renaud

Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
En vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.) en éducation
Option technologie éducationnelle

© Luc Renaud, août 2000



LB

5

057

2000

v.04K

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:
Modèle de communication éducative d'un environnement
pédagogique informatisé (EPI) pour faciliter
le passage de l'émigration à l'immigration

présenté par:
Luc Renaud

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Jacques Viens, président du jury

André Morin, directeur de recherche

Gaston Pineau, membre du jury

Mémoire accepté le:

SOMMAIRE

Le but de cette recherche est de découvrir des valeurs, des principes et des processus de communication éducative à travers l'histoire du récit d'expériences d'apprentissage et d'enseignement de l'auteur afin laisser émerger un modèle favorisant le changement, notamment le passage de l'émigration à l'immigration. Pour éclairer une problématique aussi complexe que celle de l'immigration, la méthodologie de la modélisation systémique, (J-L Le Moigne, 1984, Durand, 1992) a permis de choisir les composantes dynamiques dans le temps et dans l'espace afin d'établir des liens importants entre elles et d'en découvrir les contraintes et les limites. Cependant la méthodologie systémique s'est alliée à une approche narrative, le récit de vie ou de pratique comme principale source de collecte de données. Une esquisse de modèle de communication éducative de nature théorique et philosophique a d'abord été produite afin de fournir aux récits de vie des lignes directrices et d'illustrer le phénomène du huis clos, l'approfondissement des relations humaines présentes dans une relation éducative. Ainsi sont nés des axes et des sous-axes qui ont servi à la rédaction de récits de pratiques. Ces récits de pratique, un journal de bord sur une expérience de cours de français écrit donné dans un environnement pédagogique informatisé et des entrevues semi-dirigées ont servi de base à deux analyses, à l'aide du logiciel Nomino, l'une sémantique et l'autre plus historique afin de structurer la construction du modèle de communication pédagogique. Quatre principes pédagogiques sont ressortis : l'autoformation, la pédagogie centrée sur l'apprenant, la communication axée sur la relation interpersonnelle et l'emploi de moyens et d'environnements axés sur la médiatisation ou l'informatisation. Un aperçu d'application pédagogique du modèle a été créé.

Cette recherche offre au pédagogue un exemple de réflexion sur des pratiques pédagogiques. De plus le modèle de communication éducative pourrait contribuer au rapprochement des discours pédagogiques, au développement de programmes, de scénarios et d'activités pédagogiques de la réalité intersubjective d'une situation d'apprentissage, en particulier dans le cadre de l'enseignement du français écrit avec ordinateur aux immigrants du ministère des Citoyens et de l'immigration qui en était à sa première expérience dans ce domaine. Ainsi des applications subséquentes pourraient enrichir, raffiner voire simplifier le modèle.

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire.....	iii
Table des matières.....	iv
Liste des tableaux.....	xi
Liste des figures.....	xiii
Dédicace.....	xiv
Remerciements.....	xv
Introduction.....	1
Première partie: Le projet de modélisation systémique.....	4
Chapitre 1: L'émergence de l'objet de recherche d'une situation complexe	
(théorisation et problématique).....	5
L'introduction: Le choix du terrain.....	5
1.1 L'objet de la recherche.....	6
1.2 La pertinence du projet de modélisation.....	6
1.2.1 Pourquoi un modèle de communication éducative qui tient compte des	
valeurs?.....	6
De l'enseignement à l'apprentissage.....	6
Des valeurs individuelles et des valeurs sociales.....	7
De l'intériorité et du véritable changement.....	9
1.2.2 Pourquoi un modèle de communication éducative qui tient compte des	
cultures?.....	10
De la question culturelle.....	10
Du devenir pluriel et de la solitude multiple.....	11
De la communication interculturelle et des tensions ethniques.....	12
1.2.3 Pourquoi un modèle de communication éducative d'un EPI pour faciliter	
le passage de l'émigration à l'immigration?.....	13
De l'environnement pédagogique informatisé (EPI).....	13
De l'enseignement du français avec ordinateur.....	15
La finalité du modèle: la compréhension du passage.....	17

1.4	Le domaine d'études concerné.....	19
1.5	L'émergence de la compréhension: la modélisation systémique.....	19
1.6	Le questionnement.....	20
	Moi, le cofi et ma recherche.....	20
	Première question de base.....	22
	Les étudiants du cofi et les Tic.....	22
	Deuxième question de base.....	24
	Le volet communication éducative.....	25
	Le volet EPI.....	25
	Le volet passage de l'émigration à l'immigration.....	25
1.7	L'explication des termes.....	26
	Je et autres formes personnelles.....	26
	Le récit de vie de départ et le récit de pratique.....	26
	Le modèle.....	26
	L'esquisse du modèle et le modèle de communication éducative.....	27
	L'environnement pédagogique informatisé (EPI).....	27
	L'émigration, l'immigration et d'autres termes se référant à la culture.....	27
	La conclusion.....	28

Chapitre 2: La construction du modèle

	(la méthodologie).....	29
	L'introduction: Le choix d'une approche qualitative.....	29
2.1	La définition de la modélisation systémique.....	29
	Le procédé de la modélisation systémique.....	30
2.2	Mon modèle.....	30
	La finalité du modèle.....	30
	Les frontières du modèle.....	31
	Le traitement du modèle.....	31
2.3	Le récit de vie: la réflexion sur la pratique.....	32
	Les bases théoriques.....	32
2.4	Le procédé: mon récit de vie et de pratique et ses étapes.....	33

	Le récit 5: le récit d'observation (le journal de bord du cours).....	34
2.5	Le récit 6: les entrevues.....	35
	Les bases théoriques.....	35
	La conception des entrevues.....	37
	La sélection des personnes interrogées.....	37
	Le déroulement des entrevues.....	37
2.6	Le traitement des récits: faire émerger le modèle de communication éducative et le construire (les modules 2 et 3 de Durand).....	38
	Nomino: les avantages et les limites de l'analyseur linguistique.....	39
	Les UCN et l'émergence du modèle de communication éducative (l'étude sémantique).....	40
	La construction du modèle de communication éducative.....	43
	Le récit 5: le rôle du récit d'observation dans la construction du modèle.....	44
	Le traitement des entrevues.....	44
2.7	L'interprétation des unités sémantiques.....	45
	Les avantages et les limites de l'analyse sémantique.....	46
	La recherche de sens et des invariants (l'étude historique).....	46
	La conclusion.....	47
	Deuxième partie: Le processus de modélisation.....	48
	Chapitre 3 La naissance (ou la genèse) de l'esquisse du modèle (les récits).....	49
	L'introduction.....	49
3.1	La présentation de l'esquisse du modèle: la métaphore de l'énergie atomique.....	49
3.1.1	La description de l'esquisse du modèle.....	51
	La dynamique interpersonnelle et la dynamique pédagogique.....	52
	Le noyau: moi et les immigrants (la dynamique interpersonnelle).....	52
	La relation pédagogique.....	52
	Les pôles théoriques pédagogiques.....	52
	Le contexte communicationnel.....	53
	La relation interculturelle.....	53

L'environnement métaculturel: l'espace-temps et l'amour.....	54
L'espace-temps.....	54
L'amour.....	55
Les influences sur moi.....	57
La conclusion sur l'esquisse du modèle.....	57
3.2 La présentation des récits de vie et de pratique.....	58
L'introduction.....	58
Du récit de vie de départ aux récits de pratique.....	58
3.2.1 Le récit 1: l'enfance	59
Question 1 Comment ai-je vécu mes premiers passages?.....	59
Question 2 Quelles ont été les répercussions de ma solitude sur mon comportement d'apprenant à l'école?.....	60
Première série de questions pour la construction du modèle.....	61
Deuxième série de questions pour la construction du modèle	62
Troisième série de questions pour la construction du modèle	64
Quatrième série de questions pour la construction du modèle.....	64
Cinquième série de questions pour la construction du modèle	69
Des applications pédagogiques de ces premières expériences: du travail individuel au travail collectif.....	70
3.2.2 Le récit 2: l'apprenant	74
Question 1 Comment ai-je vécu mes deuxièmes passages?.....	74
Première série de questions pour la construction du modèle	75
Deuxième série de questions pour la construction du modèle.....	76
Question 2 Comment passer d'une terre pour plusieurs mondes à une terre sans frontières?.....	78
Troisième série de questions pour la construction du modèle.....	78
3.2.3 Le récit 3: l'enseignant	79
Question 1 Comment ai-je vécu mes troisièmes passages?.....	79
Première série de questions pour la construction du modèle.....	79
Deuxième série de questions pour la construction du modèle	80
Troisième série de questions pour la construction du modèle.....	80

Quatrième série de questions pour la construction du modèle.....	81
Cinquième série de questions pour la construction du modèle.....	83
Sixième série de questions pour la construction du modèle.....	84
Question 2 Comment suis-je passé d'une vision dichotomique à celle d'une mosaïque?.....	85
Des applications pédagogiques de ces troisièmes expériences: l'autoformation....	85
3.2.4 Le récit 4: l'apprenant- l'enseignant.....	87
Question 1 Comment mes étudiants vivent-ils le passage de l'émigration à l'immigration?.....	88
Question 2 Qu'est-ce que le passage de l'émigration à l'immigration?.....	90
Question 3 Comment ai-je vécu mes quatrièmes passages?.....	92
La conclusion.....	93
Chapitre 4 Le comportement de l'esquisse du modèle	
(les analyses des données)	95
L'introduction.....	95
4.1 L'analyse sémantique des récits de pratique.....	97
La description de la structure: les axes, les noyaux, les substrats, les détails et la base philosophique	97
Les axes: Le Huis Clos, le Changement et la base philosophique.....	97
Les sous-axes et les noyaux.....	99
Les noyaux, les substrats et les détails.....	99
L'analyse sémantique des sous-axes et de leurs noyaux.....	99
Les noyaux du sous-axe Interpersonnel.....	101
Les noyaux du sous-axe Pédagogique.....	104
Le noyau Technologie.....	104
Le noyau Relation pédagogique.....	109
Le noyau Langue.....	112
L'axe du Changement.....	115
Les noyaux du sous-axe Interculturel : le Passage.....	115
Les noyaux Relation interculturelle, Émigration et Immigration.....	118

La base philosophique.....	119
Les noyaux de la base philosophique: l'Humain et le Citoyen.....	120
La conclusion des analyses sémantiques.....	124
4.2 La compréhension des relations systémiques des récits (l'étude historique).....	125
L'introduction.....	125
Les données qualitatives et quantitatives par récit.....	127
Le récit 1: l'enfance.....	129
Le récit 2: l'apprenant	131
Le récit 3: l'enseignant.....	133
Le récit 4: l'apprenant- l'enseignant.....	135
Le récit 5: le récit d'observation de l'esquisse du modèle	137
Le récit 6: les entrevues (le récit de l'autre).....	139
L'autre dans le cours.....	139
Le passage de l'émigration à l'immigration.....	140
La conclusion: la recherche des invariants, l'explication des variables et l'arbre sémantique du modèle.....	140
L'autoformation.....	141
L'apprentissage centré sur la personne.....	141
La communication axée sur la relation interpersonnelle.....	141
L'emploi de moyens et d'environnements axés sur la médiatisation et l'informatisation.....	142
La présentation de l'arbre sémantique du modèle.....	143
 Chapitre 5 Le modèle de communication éducative	
(les conclusions)	146
5.1 De l'esquisse du modèle au modèle de communication éducative.....	146
La présentation du modèle de communication éducative: la métaphore et ses composantes.....	148
Les analyses sémantiques.....	151
Les analyses historiques.....	152
Les réponses aux questions de recherche.....	152

	Pour le volet communication éducative.....	155
	Pour le volet EPI.....	156
	Pour le volet passage de l'émigration à l'immigration.....	157
5.2	Le balayage des possibles et un aperçu de scénario (le module 4 de Durand).....	158
	Le cadre général du balayage des possibles.....	158
5.2.1	Le balayage des possibles et l'enseignement du français aux immigrants.....	158
5.3	Un aperçu de scénario d'application du modèle.....	161
	Le balayage des possibles.....	161
	Des éléments d'un scénario pédagogique portant sur la réalisation	
	D'un site Web.....	163
	L'Un ¹	163
	L'Autre.....	163
	La Relation pédagogique.....	163
	La Technologie: l'Informatisation.....	164
	La Gestion.....	165
	La Langue.....	165
	L'Interculturel: l'Émigration.....	166
	La base philosophique: l'Humain et le Citoyen.....	166
5.4	Des pistes de recherches.....	167
	La bibliographie.....	169
	Annexe 1: Les thèmes des récits de pratique.....	175
	Annexe 2: Le questionnaire des entrevues.....	178
	Annexe 3: Le profil des personnes interrogées.....	181
	Annexe 4: La lettre de remerciements.....	182

¹ Certains mots ou certaines expressions débiteront par une lettre majuscule lorsqu'elles désignent des composantes du modèle de communication éducative.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Des exemples d'UCN et de leur classement.....	41
Tableau II	Une illustration des composantes initiales de l'esquisse du modèle.....	94
Tableau III	Les axes, les sous-axes, les noyaux et les substrats issus des analyses des récits.....	100
Tableau IV	Le noyau L'Un (Moi) du sous-axe Interpersonnel.....	102
Tableau V	Le noyau L'Autre du sous-axe Interpersonnel.....	103
Tableau VI	Le substrat Théories du noyau Technologie du sous-axe Pédagogique.....	105
Tableau VII	Le substrat Gestion de cours du noyau Technologie du sous-axe Pédagogique.....	106
Tableau VIII	Les substrats Médiatisation, Informatisation et Stratégies du noyau Technologie du sous-axe Pédagogique.....	107
Tableau IX	Le substrat Tic du noyau Technologie du sous-axe Pédagogique.....	109
Tableau X	Les substrats et les détails du noyau Relation pédagogique du sous-axe Pédagogique.....	111
Tableau XI	Les détails du substrat Cours du noyau Langue.....	113
Tableau XII	Les substrats Expression littéraire, Langue seconde et Sens/ Émotion du Noyau Langue du sous-axe Pédagogique.....	115
Tableau XIII	Les substrats Autoformation et Changement du noyau Passage du sous- axe Interculturel de l'axe du Changement.....	116
Tableau XIV	Les substrats Relation interculturelle, Émigration et Immigration du sous-axe Interculturel de l'axe du Changement.....	119
Tableau XV	Les noyaux, les substrats et les détails du noyau Humain de la base Philosophique.....	121
Tableau XVI	Les substrats du noyau Citoyen de la base philosophique.....	123
Tableau XVII	Nombre de UCN traitées sur le nombre de UCN total.....	127
Tableau XVIII	Les axes, les sous-axes, les noyaux et les substrats de l'axe du Huis Clos...	128
Tableau XIX	Les axes, les sous-axes, les noyaux et les substrats de l'axe du Changement.....	129
Tableau XX	Les noyaux et les substrats de la base philosophique.....	129

Tableau XXI	Le profil de la clientèle du PGIL.....	159
Tableau XXII	Les formats pédagogiques et les objectifs.....	160
Tableau XXIII	Le profil de la clientèle et le type de cours.....	162

LISTE DES FIGURES

Figure 1	L'esquisse du modèle.....	51
Figure 2	L'arbre sémantique du modèle.....	144
Figure 3	Modèle de communication éducative d'un EPI pour faciliter le passage de l'émigration à l'immigration.....	148

DÉDICACE

Je dédie ce mémoire à mes parents;
mais aussi à mes deux premières filles, Isabelle et Nadine

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Monsieur André Morin pour sa supervision, son appui, sa compréhension et pour la foi inébranlable qu'il a manifestée à l'endroit de ce projet.

Je tiens également à remercier mon épouse Omaira Rincones, ainsi que mes enfants Marcel, Julie et Mélanie Renaud qui ont constitué une source d'inspiration unique dans le cadre de ce projet de nature humaine et citoyenne.

PROLOGUE

40:39

L'EXODE

40:51

Le passage de l'émigration à l'immigration

(39) Des gens venant de tous les vents se rassemblent en un lieu nouveau. (40) Ils doivent d'abord s'approprier les uns les autres et s'habituer à la terre d'accueil. (41) Alors, le maître des lieux les réunit en un seul endroit, confortable, respectueux et chaleureux. (42) Cette pièce est fermée, quoique de larges fenêtres laissent entrevoir un extérieur qui excite les sens. (43) De temps à autres, l'hôte ouvre l'une des fenêtres pour laisser ses convives goûter la sensation du vent d'ici, de même que pour faciliter l'appropriation du climat. (44) Ainsi ce qui venait de l'extérieur est entré; ce qui était à l'intérieur est sorti. (45) Les invités, curieux, commencent à s'approprier le savoir du mécanisme qui donne accès à la ventilation. (46) Certains prennent peur devant tant de changements; ils craignent le raz-de-marée vu si souvent ailleurs; d'autres écopent d'une bronchite; le maître prend alors l'initiative de refermer toutes les fenêtres et s'adresse à ses invités ainsi: (47) " gens d'ailleurs venus de l'extérieur apporter vos savoirs ici dans notre intérieur, prenez patience. (48) Gardez ce courage qui vous a motivés à recommencer votre vie. (49) Bientôt, vous vous approprierez notre intérieur et notre extérieur. (50) Les vôtres et les nôtres ne formeront plus qu'un; n'oubliez pas non plus que le tout est supérieur à la somme des parties. (51) Nous devons tous y laisser un peu de nous mêmes pour arriver au but. "

(auteur: Luc Renaud; suite après la bibliographie)

INTRODUCTION

Pourquoi y a-t-il des poignées de main ? Que signifie ce simple geste ? Est-il universel ? L'informatisation va-t-elle en éliminer l'existence ou en garder l'essence? Le moindre geste posé et la moindre parole prononcée constituent à la fois la cause et le résultat d'interprétations subjectives provenant de la conscience humaine et de l'inconscient, bref du monde virtuel. Selon Triffin (1995) l'affect et la subjectivité nous plongent naturellement la plupart du temps dans un monde imaginaire; le monde virtuel généré par ordinateur s'accrocherait à ce monde pour offrir à l'humain des stimuli plus proches de la réalité. En ce sens l'école de demain s'avère pleine de promesses. Ce point de vue va à l'encontre de la vision de Stoll (1995) qui voit plutôt en l'ordinateur un instrument de dénaturation de l'humain et d'appauvrissement des qualités humaines essentielles à l'apprentissage.

La polémique autour de ces visions de l'informatisation scolaire illustre, au-delà des opinions, des divergences ontologiques et culturelles difficiles à unir. Pourtant, comme être humain, ne souhaitons-nous pas voir l'émergence d'un monde où la paix, l'amour et la conscience en formeraient les fondements? Comment a-t-on accès à cet essentiel? Comment fait-on, comme dirait Rogers (1968), pour permettre à l'authenticité d'éclorre et de construire? S'il est possible de découvrir ainsi des lieux de convergences derrière de telles divergences, à petite échelle, peut-être pouvons-nous extrapoler et croire que ce micromonde constitue un échantillon de la planète entière.

Dans cette recherche, je tenterai de dresser un modèle de communication éducative qui pourrait mettre à profit des valeurs humanistes et citoyennes. Celui-ci sera étudié en fonction de mes expériences d'apprentissage et d'enseignement et des rapports humains qui s'établissent à l'intérieur d'un environnement pédagogique informatisé (EPI). Il s'agit plus précisément d'une classe de français donnée à des immigrants qui vivent une période d'adaptation et d'intégration au Québec: le passage de l'émigration à l'immigration.

Mon mémoire se divise en deux parties. La première partie comprend les deux premiers chapitres et porte sur l'émergence de l'objet de recherche. La deuxième partie comprend les trois autres chapitres du mémoire et porte sur le processus de modélisation systémique.

Dans le premier chapitre, j'expose le contexte théorique et la problématique de la recherche. D'abord, je traite du choix et de l'objet d'étude, de sa pertinence, du domaine et du mode de traitement; ensuite, je présente le questionnement qui orientera la recherche et qui servira à la construction du modèle de communication éducative.

Dans le deuxième chapitre, j'expose la méthodologie qui me permettra de développer le modèle de communication éducative comme tel, la modélisation systémique. De plus, je compte employer le récit de vie inspiré d'une approche phénoménologique pour alimenter le modèle. Le choix de cette méthodologie découle du principe humaniste rogérien selon lequel le singulier serait universel. Rogers (1968) affirmait: "Ce qui est le plus personnel est aussi ce qu'il y a de plus général." (24) Mon récit de vie sera complété par quatre entrevues menées auprès d'immigrants ayant vécu l'expérience de l'EPI. J'y explique également la nature des analyses sémantiques et historiques qui m'ont permis d'étudier les récits, ainsi que le rôle qu'y a joué le logiciel Nomino.

Dans le troisième chapitre, je présente l'esquisse d'un modèle de type philosophique et ontologique à partir duquel j'ai orienté la rédaction de mes récits de vie et de pratique; puis, je présente le récit de vie de départ, c'est à dire un récit couvrant quatre périodes de ma vie et des situations d'apprentissages particulièrement marquantes. Une situation que j'ai nommée des passages. À partir de ces quatre récits, j'ai aussi soulevé un ensemble de questions d'ordre pédagogique dont je me suis servi pour doter l'esquisse du modèle d'un volet plus fonctionnel. Le chapitre se termine par la présentation de ce premier cadre de références.

Dans le quatrième chapitre, je procède à la construction du modèle proprement dit. D'abord, je procède à une étude sémantique des récits de vie et de pratique afin de voir émerger les composantes et les sous-composantes du modèle à venir. Cela fait, je procède à une étude historique des composantes découvertes lors des analyses sémantiques afin de dégager des

tendances et des principes pédagogiques à travers les différents récits. Cet exercice me permet de présenter un arbre sémantique du modèle et d'en énumérer des lignes de forces.

Dans le cinquième et dernier chapitre, je procède à la présentation du modèle de communication éducative. Cela me permet de répondre aux questions qui ont guidé la recherche. L'exercice me permet aussi de donner au lecteur un aperçu de l'usage possible sous forme de scénario pédagogique s'inspirant du modèle et finalement de soulever des pistes de recherches éventuelles.

PREMIÈRE PARTIE

LE PROJET DE MODÉLISATION SYSTÉMIQUE

CHAPITRE 1

L'ÉMERGENCE DE L'OBJET DE RECHERCHE D'UNE SITUATION COMPLEXE (THÉORISATION ET PROBLÉMATIQUE)

L'Introduction: le choix du terrain

La présente recherche vise la découverte d'un modèle de communication éducative qui a comme point de départ mes expériences d'apprenant et d'enseignant et les valeurs qui les soutiennent. Elle s'inscrit sous le principe rogérien voulant que le singulier rejoigne le pluriel et se veut ainsi une étude de cas (le mien) servant de voie d'accès à la compréhension de l'autre et des autres par l'aveu d'emblée de biais personnels et l'identification de ceux-ci; conséquemment, il serait triste d'y voir la composition égoïste d'un profil personnel. De fait, chacun à travers ses expériences de vie n'aurait-il pas d'une certaine manière sélectionné ce qui lui paraissait important et répondait vraisemblablement à ses valeurs? Un tel exercice ne pourrait-il pas contribuer à établir entre chacun des acteurs d'une relation éducative ce que Pineau (1993) nomme une meilleure relation intersubjective? Ne pourrait-on pas ainsi également permettre le développement de discours éducatifs, de stratégies et d'activités mieux adaptés à la clientèle visée? Selon J.-L Lemoigne (1984) les pôles ontologique, historique et fonctionnel déterminent la nature de la pratique éducative.

Dans ce contexte la réalisation et l'étude de récits de vie et de pratique (Pineau, 1993 ; Bernier, 1986) me permettent de mieux identifier les composantes des situations d'apprentissages que j'ai vécues. Cela me semble-t-il s'apparente aux études longitudinales à la manière de Charlotte Brünner, citée par Dubé (1986) qui sont les seules peut-être en mesure de dévoiler à la fois l'arbre et la forêt...

1.1 L'objet de la recherche

Le modèle que je compte développer comprendrait les composantes suivantes: la dynamique pédagogique, sorte de triangulation multidisciplinaire entre la didactique des langues, la technologie éducationnelle (la T.E.) et la psychologie de l'apprentissage; la communication interculturelle qui se vit à l'intérieur de mon cours constitue une deuxième composante importante du modèle. Ce modèle devrait aussi mettre en lumière des valeurs et des principes pédagogiques suffisamment universels pour s'appliquer à une classe composée de membres de communautés ethniques différentes.

1.2 La pertinence du projet de modélisation

1.2.1 Pourquoi un modèle de communication éducative qui tient compte des valeurs?

Puisque les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage ont beaucoup évolué, dans quelles zones le modèle peut-il alors se situer? La réflexion suivante n'a pas la prétention de couvrir l'histoire des approches pédagogiques; mais, plutôt de se référer à quelques événements afin d'en dégager la nature des valeurs.

De l'enseignement à l'apprentissage

L'enseignement et l'apprentissage constituent-elles deux réalités tout à fait distinctes? Du point de vue de l'enseignant, cela fait souvent appel à une approche traditionnelle à partir de laquelle il emploie essentiellement des techniques dites déductives inspirées du béhaviorisme (Thomas, 1979) qui prétendait qu'en éducation il fallait s'assurer de ne mettre dans la bouche de l'autre, l'élève, que le mot juste. Ainsi, des techniques et des stratégies du type cours magistral et des exercices systématiques de répétition ou d'imitation inspirées d'approche traditionnelle tablaient davantage sur la mémorisation de l'élève ainsi que sur ses connaissances de type encyclopédique pour faire de lui un être éduqué.

Cette vision dite traditionnelle a par la suite longtemps été mise à l'épreuve surtout avec l'avènement des humanistes qui, sous la poussée de Rogers (1968), ont davantage mis l'accent sur le développement de la personne à travers le processus éducatif que sur les connaissances proprement dites. Les nouvelles théories de la communication issues elles de réflexions cognitives ont mis de l'avant l'importance de divers types de mémoire et la façon dont le cerveau humain traite l'information qu'il reçoit. Depuis, puis-je dire que le pendule est à l'heure des approches non-traditionnelles qui mettent soit l'accent sur le développement affectif, soit sur le développement cognitif de l'apprenant? Dans cette optique il apparaît que l'apprentissage est davantage le fruit d'un effort personnel issu du besoin d'apprendre et de l'emploi de ressources et de moyens appropriés. En d'autres mots, il n'y aurait que des gens qui se placeraient dans de multiples situations d'apprentissage et l'enseignant dans ce contexte ne serait qu'une ressource parmi d'autres. Il est indéniable que dans le contexte actuel les rôles de l'apprenant et de l'enseignant ont évolué de façon à accorder beaucoup d'autonomie au premier (Laferrière, 1996).

Les approches de type constructiviste ont en effet mis l'accent sur l'importance d'un point de vue cognitif, pour l'apprenant, de bâtir son savoir à partir de savoirs déjà acquis. D'un point de vue plus global, Pépin (1994) affirme que "les savoirs dont parle le constructivisme sont des savoirs pratiques et expérientiels." (67) L'apprenant est amené à réfléchir sur ses expériences et ses stratégies d'apprentissage. La présence de l'autre y est importante afin de réaliser différents projets. "L'interaction humaine (se définit) comme l'affirmation, la mise à l'épreuve et la négociation contextuelles, mais perpétuelles, des visions du monde respectives des partenaires qui, ainsi, coconstruisent leur réalité." (Pépin, 1994, 68) De l'enseignant, maître à penser, on en est ainsi passé à l'apprenant qui apprend, qui emploie des moyens inductifs, qui se questionne et qui questionne les autres à l'intérieur d'un projet et l'enseignant qui a vu son rôle évoluer vers celui d'un guide, d'un accompagnateur et d'un tuteur.

Des valeurs individuelles et des valeurs sociales

L'enseignement ou l'apprentissage ne seraient-ils alors qu'une question de regroupement d'individus qui utiliseraient le groupe pour répondre à des valeurs individuelles? Que peut-on dire alors de la communication éducative? En situation de classe, l'analogie du huis clos de Jean-Paul

Sartre (Lecherbonnier, 1972) me vient à l'esprit. Des gens étaient forcés de vivre ensemble. Privés de miroir, ils se sentaient désespérés du fait de ne plus être en mesure de porter de masque. Graduellement, leur "moi" se révélait à eux-mêmes et à "autrui." "La séquestration aura aussi l'intérêt de provoquer l'écroulement de toutes les barrières sociales (politesse, respect humain, hypocrisie) qui rendent la société possible ." (Lecherbonnier, 1972 , 31) Cela me permet de penser que derrière une relation de nature strictement pédagogique visant l'acquisition de connaissances se trouve une relation humaine qui mène des gens, étudiants et enseignants à de profonds changements. Watzlawick, P. Weakland, J. et Fish, R. (1975) montrent que le recadrage nécessaire à la résolution des problèmes personnels lors de changements exige un effort de dépassement de soi et d'appropriation de nouvelles réalités, une aventure qui constitue probablement pour plusieurs une période de déstabilisation. Viens (1998) a aussi montré que face à d'importants changements et surtout face à des situations nouvelles et à des pratiques inhabituelles les étudiants connaissent souvent une telle période de déstabilisation, en particulier lorsqu'ils se trouvent dans l'obligation de collaborer et de bâtir un projet en commun, alors qu'ils ne souhaitent répondre qu'à des besoins individuels. Ainsi la classe détient, comme le soutient Makhoul-Mirza (1985) une fonction instrumentale, et surtout une fonction sociale et constitue à la fois une source et une forme de changement personnel et social.

De profonds changements opéreraient ainsi au sein des individus, lesquels apprendraient graduellement à former un groupe. Mais de quelle nature sont ces changements? Rogers (1968) croyait que l'essence humaine possédait une orientation naturelle positive. Dans ce contexte tout irait pour le mieux. Même si Fromm (1968) croit plutôt, comme Freud, en l'existence d'une confrontation entre un instinct de bâtisseur et un instinct de destructeur, ne serait-il pas constructif de cerner la nature de la bonté rogorienne en vue d'en maximiser l'exploitation et s'il est vrai que la classe joue un rôle social, ne pourrait-on pas ainsi contribuer à ce que les freiriens (Freire, P. et Macebo, P. 1995) appellent la transformation du monde ou son humanisation? Bien que les réponses à ces questions soient hors de portée des prétentions de ma recherche, ces questions ont au moins le mérite de présenter l'idéal auquel ma recherche souscrit et d'accorder une pertinence intrinsèque de nature ontologique à tout effort de développement de modèle de communication éducative.

Ainsi une situation d'apprentissage couvre-t-elle des dimensions cognitives, affectives et de façon plus globale ce que les humanistes nomment organismiques. Or de telles situations de changement ne surviennent-elles pas la vie durant créant même des cycles et suivant un mécanisme de spirale? Ne pourrait-on pas dire d'un cycle d'apprentissage qu'il se compose d'une multitude de situations? Un regroupement de telles situations qui conduisent à un autre cycle ne représente-t-il pas ce que le poète et romancier grec Nikos Kazantzakis (Sanssouci, 1994) appelait un véritable passage? Un passage d'un état à un autre. Chez tout être humain les composantes de chacune de ces situations ne proviennent-elles pas d'un ensemble disparate de circonstances apparemment désorganisées et imprévisibles, répondant ainsi à certains principes de la théorie du chaos (Torres-Rivera, Smaby, Maddux, 1996) qui, en sciences humaines et en affaires, donnent naissance à des modèles aux structures complexes et irrégulières.

De l'intériorité et du véritable changement

Selon Ouellette (1993), la culture n'est qu'un aspect de la personnalité d'une personne. Fromm (1968) croit au contraire que la culture représente une composante fondamentale de l'esprit et que, à travers elle, il nous est possible de nous épanouir comme être humain ou, au contraire, de vivre des moments de régression ou de souffrir d'une pathologie.

Ainsi le monde culturel frommien se situerait dans l'intériorité de la personne et, ajoute-t-il, dans la spiritualité. Dans cet esprit d'intériorité, la psychanalyse a mis de l'avant la notion d'inconscient pour illustrer la prédominance du monde intérieur inconnu sur le monde extérieur connu. Chez les cognitivistes, Dubé (1986) mentionne qu'il existerait un niveau de structure cognitive qui serait personnel, subjectif et presque incommunicable; ce niveau cognitif se serait construit graduellement au hasard des situations.

C'est à ce niveau d'intériorité que se produirait le changement véritable qui doterait la personne de nouvelles valeurs ou qui orienterait les anciennes dans une perspective progressive frommienne. Rogers (1968) affirmait ceci: "Plus je suis disposé à être simplement moi-même dans toutes les complexités de la vie, plus je cherche à comprendre et à accepter ce qu'il y a de réel en ma personne et en celle de l'autre, plus il se produit de changements." (20)

Le Programme d'intégration linguistique, le PGIL (1993), montre que la francisation des immigrants doit se faire à l'intérieur d'un contexte d'intégration à la vie québécoise. N'est-ce pas là un terrain riche en nouvelles situations susceptibles d'influencer la structure cognitive du psychologue Neisser qui est, selon Dubé (1986), incommunicable autrement que par la métaphore et le symbole? L'incommunicabilité due à ces nouvelles situations ou au manque de mots en langue seconde ou au manque de relations sociales ne placerait-elle pas le nouvel arrivant face à son intériorité? N'est-ce pas ce qui pourrait permettre à la communication interculturelle d'une classe de Centre d'orientation de formation des immigrants (cofi)¹ d'atteindre le niveau essentiel humaniste?

1.2.2 Pourquoi un modèle de communication éducative qui tient compte des cultures?

De la question culturelle

Ouellette (1993) soutient que le processus de francisation des immigrants comprend une dimension humaine qui transcende le seul enseignement de la langue, ce qui me permet de voir en eux des gens qui vivent également des passages; dans leur cas cela serait-il peut-être plus apparent du fait qu'ils se retrouvent dans une situation évidente de changement dû à leur situation de nouvel arrivant et qu'ils se trouvent dans l'obligation de s'intégrer socialement au Québec? C'est à ce niveau d'humanité que je m'intéresse à eux au cours de la présente recherche, laquelle n'a nullement la prétention de dresser des profils d'immigrants ou d'immigrantes et encore moins de constituer un annuaire des manifestations culturelles d'une population donnée. D'autant plus comme le soutient Dorsaint (1997) qu'il peut exister des sous-cultures à l'intérieur d'un même quartier et d'une même famille, ce qui multiplie les nuances possibles et rend cette tâche hors de portée de cette recherche. Ainsi le phénomène de l'immigration, et mes propres passages, employés dans cette recherche, ne constituent que le contexte dans lequel s'effectue les passages. Les immigrants comme étudiants et moi comme enseignant ne serons que la clientèle de ce modèle; d'autres personnes pourraient occuper nos rôles. En ce sens, il ne faut pas s'attendre

¹ Les cofis ont été remplacés en juillet 2000 par des carrefours d'intégration linguistique (CIL); je continuerai néanmoins d'employer le terme cofi qui désignera aussi bien la structure organisationnelle qui a guidé ma recherche et les nouveaux carrefours où celle-ci pourrait s'appliquer.

à ce que je tente de définir des notions telles que la culture, ou l'ethnie ou tout autre terme appartenant au domaine de l'interculturel; la culture ne sera ici prise, comme le fait Ouellette (1993) que comme l'un des facteurs qui définissent une personnalité et qui peut influencer sur l'apprentissage. Un tel exercice de définition culturelle pourrait faire l'objet de recherches subséquentes. La recherche actuelle, dois-je le rappeler porte sur moi et vise ultimement à mieux comprendre la nature intersubjective de l'expérience (Pineau, 1993) que nous avons vécue mes étudiants et moi dans le cadre d'un EPI.

Toutefois, dans un cours de français aux nouveaux arrivants au COFI, ces gens provenant de plusieurs pays partagent 1) le fait de vivre ensemble une relation humaine singulière, 2) l'occasion d'apprendre à améliorer leurs compétences en français écrit, 3) l'occasion de vivre une expérience d'apprentissage dans le cadre d'un environnement pédagogique informatisé. Une expérience de ce genre n'a jamais été vécue auparavant au cofi. De plus, je suis l'auteur de toutes les activités pédagogiques contenues dans ce cours. Cela à mon avis revêt une dimension singulière qui peut à tout le moins jeter un éclairage nouveau sur les programmes de français du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI).

Sans entrer dans le détail, il me semble pertinent de relever certains éléments à caractère social à l'intérieur desquels mon modèle pourrait se situer et y jouer indirectement un rôle. Cet exercice ne vise qu'à mettre en lumière le rôle que peut jouer la communication interculturelle de toute nature, la mienne y compris, dans le développement de relations sociales plus harmonieuses. Je ne prétends nullement couvrir les problématiques que soulèvent les propos suivants dans le cadre de ma recherche, mais je les signale parce qu'elles en forment le contexte.

Du devenir pluriel et de la solitude multiple

Voici un fait ou du moins une préoccupation qui me semble incontournable pour toute recherche qui concerne ne serait-ce qu'un peu l'interculturel:

Le Québec, Montréal en particulier (Legault, 1993), tend à devenir de plus en plus interculturel. En 1997, le Québec a reçu 41% des revendicateurs du statut de réfugié au Canada.

Selon les statistiques du MRCI (1998), le nombre d'allophones au Québec dépasse maintenant celui des anglophones. De plus, l'immigration allophone est supérieure à l'immigration francophone. Par ailleurs, 92% des minorités visibles s'établissent dans la CUM et particulièrement à Montréal. De plus, 69% des nouveaux arrivants parlent une langue autre que l'anglais ou le français. Si 94% de la population du Québec peut converser en français, ce pourcentage diminue à 73% chez les immigrants. Esse (1997) estime que les minorités visibles représenteront, en 2016, près de 20 p. cent de la population adulte du Canada et 25 p. cent des enfants. De plus, au sein des minorités visibles, le taux de croissance de certains groupes devrait varier, ce qui diversifierait encore davantage cette population.

Balthazar (1993) affirme que Montréal est pluraliste et le Québec coupé en deux. "Il y aurait d'une part la réalité multiculturelle de Montréal et, d'autre part, un Québec plus traditionnel et très homogène quant à l'origine ethnique." (10) Compte tenu du foisonnement ethnique actuel et à venir, il semble important d'établir des liens entre les diverses ethnies; d'autant plus que le Québec s'inscrit dans un processus de mondialisation économique et politique. Balthazar (1993) s'inquiète : "Notre pluralisme ethnique serait tout aussi aberrant s'il devait poursuivre selon deux voies parallèles à l'intérieur même de la région de Montréal où l'on constaterait non plus deux solitudes, mais trois, quatre ou de multiples solitudes." (10)

De la communication interculturelle et des tensions ethniques

Voici un autre fait ou du moins une préoccupation qui me semble incontournable pour toute recherche qui concerne un peu l'interculturel:

Dans une société axée sur la mondialisation, le contact des cultures, en soi, est un phénomène inévitable; il suscite des réactions positives ou négatives et des changements de mentalités. Celles-ci s'endurcissent ou s'assouplissent. Esse (1995) montre l'existence de malaises chez les Canadiens à l'endroit de membres des communautés ethniques, des "minorités visibles." Face à ces craintes, elle ajoute: "Le rôle des valeurs et de la culture dans les relations ethniques au Canada mérite certainement que l'on s'y attarde davantage comme à d'autres éléments des comportements ethniques tels les stéréotypes et les intentions comportementales." (8)

L'adolescence comprend aussi des épisodes importants au chapitre de l'identification ethnique qui serait à l'origine de nombreuses crises violentes dans les écoles de Montréal. Selon Fleurant (1993), la 3^e année du secondaire constituerait un moment critique qui montre bien l'intérêt que l'on peut porter à l'endroit des relations interculturelles.

1.2.3 Pourquoi un modèle de communication éducative d'un EPI pour faciliter le passage de l'émigration à l'immigration?

L'environnement pédagogique et les outils employés qui inspirent cette recherche sont de nature informatique. Ainsi l'informatique est-elle omniprésente à l'intérieur de ma recherche. Toutefois, le passage de l'émigration (la vie de l'émigrant avant sa venue au Québec) à l'immigration (une fois l'émigrant bien établi au Québec) qui se vit à l'intérieur de cet environnement soulève des questions reliées à la langue et à la communication qui permettraient de voir ou d'entrevoir des liens entre les réflexions sur les valeurs et la culture vues précédemment.

De l'environnement pédagogique informatisé (EPI)

Les discours précédents montrent bien l'importance de l'apprentissage au sein du développement cognitif et humain d'une personne ainsi que sur les valeurs individuelles et les valeurs sociales qui conduisent au développement de la personne et de la société. Qu'arrive-t-il lorsque l'environnement principal et les principaux outils employés dans le cadre de certaines situations d'apprentissage mettent les technologies de l'information et de la communication (Tic) à l'avant plan? Cet environnement ne correspond-il pas au souhait que formulent les amateurs de Bill Gates ou de Nicolas Negroponte (1995) d'assister à l'émergence d'environnements informatisés? Cela est-il un frein au développement de la personne et de son intégration sociale? Fromm (1968) croyait que l'univers technologique actuel était devenu le fondement de l'éthique, un point de vue qui rejoint les dithyrambes anti-technologiques de Stoll (1995). Cela conduirait à la prédominance de valeurs de l'avoir sur l'être, ce qui irait à l'encontre des intérêts humanistes. Triffin (1995), par ailleurs, reprend l'idée de McLuhan selon laquelle le média dominant détermine la culture dominante d'une société. Ce point de vue irait dans le sens de la pensée de Freire (Freire, P. et Macedo, D.P., 1995) et Hillis (1998), qui dénoncent fortement l'usage des

médias employés par la classe dominante pour imposer aux opprimés ses valeurs et sa vision du monde. Peut-il alors ne sortir de l'environnement informatisé que de mauvaises valeurs? Les environnements informatiques ne prôneraient-ils que des valeurs individualistes et basées sur l'avoir?

Toffler (1985) au contraire y voyait l'espoir de répondre aux besoins fondamentaux humains: un sens à la vie, un tissu social et une structure. Chou (1996) croit que l'usage de la communication électronique peut contribuer au franchissement des barrières culturelles. La communication électronique nous rendrait-elle accessible l'essentiel? Dans le cadre d'un cours de français, la cohabitation de la relation humain-machine et de la relation humain-humain, ne rejoint-elle pas aussi les préoccupations de Naisbitt (1985) pour qui le *High Tech* ne peut favoriser l'épanouissement humain sans la coexistence du *High touch*?

Quant au philosophe Jean-Paul Sartre, étudié par Lecherbonnier (1972), il semble qu'il avait une vision apparemment plutôt positive de la technologie. Il considérait, à titre d'exemple, que l'on employait une bicyclette (une technologie) parce que cela répondait à un besoin existentiel et à un désir de se rendre d'un point à un autre. Billon (1990) relate à la Télé-université, des recherches portant sur l'usage de la télématique qu'il a menées dans une perspective de développement de la personne et d'établissement de liens interpersonnels de "qualité". Comme ces auteurs, il me semble dès lors évident que la technologie peut être au service de l'humain.

En ce qui concerne plus spécifiquement les nouveaux-arrivants, la communication électronique ne pourrait-elle pas contribuer à la fois à répondre à un besoin d'expression écrite et au besoin de reconstruction du tissu social et des réseaux professionnels? L'ordinateur et le réseau internet, me semble-t-il, pourraient contribuer à enrichir la tenue des conversations entre les étudiants, un principe freirien important (Collins, D., 1995).

"The dialogical approach to learning is characterized by co-operation and acceptance of interchangeability and mutuality in the roles of teacher and learner, demanding an atmosphere of mutual acceptance and trust. In this method, all teach and all learn. This contrasts with an anti-dialogical approach which emphasizes the teacher's side of the learning relationship and frequently results in one-way

communicates perpetuating domination and oppression. Without dialogue, there is no communication, and without communication, there can be no liberatory education."(11)

De l'enseignement du français avec ordinateur

Les valeurs éducatives dominantes semblent fluctuer également en ce qui concerne l'usage des Tic en enseignement des langues. À la fin des années 1980, Stevens (1989) a montré que l'usage de l'ordinateur en classe de langue seconde est passé du béhaviorisme à l'aide des exercices au cognitivisme à l'aide de tutoriels. Puis il y a eu une période où les éducateurs ont privilégié la combinaison de diverses tendances, y compris des approches humanistes. L'usage des réseaux de communication électronique, par exemple, a permis de créer un lien entre l'apprentissage d'une langue et l'établissement de liens humains; les textes produits devenant des communications électroniques et s'inscrivant ainsi dans des situations d'apprentissage authentique ont pu soulever la motivation des apprenants (Stevens 1989), un point de vue que semble partager Hansen, (1993) qui souligne le fait que l'intérêt que portent des étudiants envers la technologie peut contribuer à cultiver en eux un intérêt pour l'expression littéraire comme tel. Martel (1998) poursuit la réflexion en précisant que les tendances actuelles sont inspirées du constructivisme et des activités de groupe qui, sous forme de collaboration ou de coopération, mettent l'accent sur la communication; dans ce contexte, les Tic y joueraient un rôle important.

Selon Martel (1998) les recherches montrent bien que les apprenants s'expriment davantage par le biais de moyens de communication électronique asynchrones et synchrones qu'ils ne le feraient en présentiel et confirment aussi le rôle que joueraient les moyens de communication comme l'usage du courriel à la fois sur la motivation et sur la production écrite des étudiants. Marsh (1997) et Yeoman (1995) ont montré que les forums électroniques pouvaient respectivement contribuer à vider des gens de leurs inhibitions et à doter ainsi des personnes timides, d'habiletés sociales, ce qui tendrait peut-être à expliquer les conclusions de Martel.

Par ailleurs, Garcia (1997) insiste même sur la nécessité d'intégrer l'enseignement de la grammaire à l'intérieur d'activités de communication, ce qui rejoint l'approche communicative du cofi:

"Apprendre le français langue seconde signifie apprendre à communiquer en français, c'est à dire être capable de produire des énoncés corrects sur les plans linguistiques (morphosyntaxique), discursif et social, qui correspondent aux trois composantes de la communication." (42)

Par le biais de situations de communication authentiques, les étudiants semblent améliorer leur grammaire et leur vocabulaire également (Meagher, 1995). Hoffman, (1993) affirme même que sur le plan pédagogique, l'usage de moyens de communication électronique satisfait à la fois les besoins d'apprentissage de l'étudiant et à la fois les besoins d'enseignement de l'enseignant.

Il semble même que discursif, social et culturel soient indissociables dans une activité pédagogique basée sur une approche communicative. Thomas (1995) affirme: "Students in language classes are developing friendships, exploring different cultures, and learning foreign languages through electronic "key" pal relationships with students in other countries. " (85) En plus du courriel, la vidéoconférence semble aussi créer un effet de rapprochement entre des étudiants, un point de vue que partage Meagher (1995): "When Mexican students studying English linked up with their peers in English-speaking countries, their language skills grew, and so, too, did their insights into their own cultures." (88) Donath (1993) a aussi montré que le jumelage de classes pouvait permettre aux gens de divers pays de s'expliquer et de défaire des idées préconçues des uns par rapport aux autres à l'intérieur d'un cours de langue seconde. Lareau-Thomas, A. Pinto, N. Morin, A. et Renaud, L. (1998) reconnaissent aussi aux Tic un rôle important quant à la diversification des moyens d'enseignement et d'apprentissage, en particulier l'usage d'Internet, dans le processus d'intégration linguistique des immigrants ainsi que dans leur insertion sociale au Québec.

L'intégration des Tic telle que vue précédemment mettrait de l'avant des valeurs sociales, basées essentiellement sur la communication; dans ce contexte la langue et les outils informatiques constitueraient des outils de communication. Malandain (1996), par ailleurs, revient à une approche plus livresque (moins communicative) en insistant sur le fait que certains logiciels ont surtout l'avantage d'offrir aux étudiants un système de rétroaction qui leur permet d'éviter des erreurs; même dans ce cas, l'ordinateur est au service de la personne, de l'apprenant et suscite l'autonomie de sa part puisque de tels logiciels, selon lui, servent de guides qui

encouragent l'initiative et à toute fin pratique la liberté de l'étudiant face à son apprentissage. Guir (1993) montre que même la réalisation de tâches individuelles en apprentissage d'une langue nécessite souvent des moments de collaboration, spécialement à l'intérieur de projets.

Bien que Bisaillon (1994, 1996) accorde aussi de l'importance aux Tic, qu'il s'agisse de la vidéodisque, du traitement de texte (production écrite, stratégie de révision et autocorrection) et d'Internet, etc. elle questionne parfois leur efficacité quant à la qualité de la langue issue des moyens de communication électronique qu'elle juge à mi-chemin entre la langue parlée et la langue écrite; elle admet également que les problèmes de nature technique peuvent causer des problèmes quant à leur utilisation pédagogique. Ainsi les Tic engendreraient de nouveaux problèmes. Martel, (1998) met aussi un bémol quant à la valeur communicative des Tic:

"La communauté étudiante de la salle de classe, qui forme une clientèle captive par la présence et qui partage un environnement physique relativement connu, perd par Internet, ses balises d'implicite collectif (...); elle ajoute: "Par la mise à distance, les savoirs encapsulés (déjà fragmentés) perdent une part de leurs liens explicites avec leurs origines de sorte qu'il est plus difficile de discerner les bénéfices du locuteur: cette intention de communication qui repose sur l'intérêt de l'émetteur. " (36)

Elle considère également le fait que l'insertion des Tic en enseignement du français langue seconde s'accompagne de changements de rôles de la part des apprenants et des enseignants, comme cela se fait dans d'autres disciplines comme l'indique Réginald, G, Bracewell, R et Laferrière, T. (1996). L'usage de télédiscussions (ou de forum électronique) amène l'enseignant à y jouer davantage un rôle de médiateur. Elle conclut que l'enseignement du français à l'aide d'Internet repose grandement sur une approche intuitive. Tous ces bémols traduiraient-ils l'existence d'incertitudes et d'interrogations face au changement qui remettent en question les valeurs pédagogiques de l'instant présent qui supportent chacun des énoncés formulés par ces auteurs?

1.3 La finalité du modèle: la compréhension du passage

Étant donné que chacun semble formuler des commentaires et des interrogations conformes à ses valeurs, à son expérience et à ses intérêts, il me semble utile et important de dégager mes

propres valeurs qui découlent de mes pratiques comme apprenant et comme enseignant. Je pourrais également enrichir cet éventail de valeurs à partir de récits de vie d'étudiants du cofi ayant vécu avec moi la singulière expérience d'un cours de français écrit dans le cadre d'un environnement pédagogique informatisé (EPI). Ces étudiants ont employé régulièrement des outils comme le traitement de texte et le Web, le tout dans le cadre d'une approche pédagogique centrée sur l'apprenant à l'intérieur de laquelle ils devaient réaliser des projets de recherche individuelle et de nombreuses rédactions de textes.

Au-delà strictement de l'apprentissage du français comme le soutiendrait Ouellette (1993), quelle serait la part de l'humain à l'intérieur de cet épisode de passage?

Une telle recherche peut contribuer à améliorer la compréhension (ce qui est aussi la finalité de toute modélisation systémique) du processus d'apprentissage du français avec ordinateur et ainsi aider le MRCI à mieux développer son approche éducative; de même, les enseignants pourraient se montrer plus attentifs aux dimensions périphériques de leur relation éducative, c'est-à-dire aux aspects différents de la transmission du savoir. Mais le cofi ne représente que la pointe de l'iceberg! De fait, il me semble évident que la société québécoise entière pourrait gagner à comprendre les mécanismes de socialisation, l'établissement de liens humains et interculturels qui se dégagent des cours de français du cofi. Mais cela se situe au-delà des prétentions de ma recherche.

Comprendre l'immigrant à travers quelques cas comme le mien rejoint le principe rogérien selon lequel traiter le singulier équivaut à traiter le pluriel ou plus spécifiquement au domaine de l'interculturel l'idée de l'existence chez De La Torre (1997) de "la posibilidad de un pensamiento independiente y propio, a la vez que universal." (226) Mon modèle, dans la perspective où son étude serait poursuivie à d'autres niveaux universitaires après ma recherche pourrait alors constituer un espoir: celui de voir naître un jour un monde uni et heureux, un monde où des gens sortent des poubelles ce rêve utopique et entreprennent ensemble l'édification de la société.

1.4 Le domaine d'études concerné

Le sujet de ma recherche sur les phénomènes culturels reliés au EPI concerne principalement la philosophie et la technologie éducationnelle (T.E.) "Celle-ci se caractérise plutôt par une approche, à la fois philosophique et pratique. Lapointe (1991) rappelle que:

"la technologie est un outil d'intervention rationnelle qui devrait orienter et intégrer la connaissance théorique, l'expérience et l'intuition du technologue et du praticien dans la recherche, le développement et l'application de solutions satisfaisantes, réalistes, désirables et réalisables aux problèmes pratiques rencontrés dans un milieu." (282)

Cette vision de la T.E. me semble répondre à mes intentions de modélisation dans la mesure où il s'agit d'un domaine qui établit le pont entre la théorie et la pratique en enseignement et en apprentissage et qui tient compte aussi bien de théories émanant de l'interdisciplinarité pour résoudre divers problèmes. Comme le montre Morin (1991) cette discipline a évolué car la recherche en technologie éducative tente de passer d'un paradigme très systématique à un paradigme plus systémique, et s'inspire fortement de la modélisation systémique. La T.E. est ainsi moins linéaire, plus globale, interdisciplinaire, ouverte et intercommunicationnelle. Ces caractéristiques répondent au but de ma recherche, qui est de construire un modèle systémique de communication éducative qui plonge dans l'interdisciplinarité pour y puiser ses composantes. La T.E répond aussi à l'un des buts de mon modèle qui est de socialiser et ainsi de favoriser des changements humains; d'autre part, mon projet accorde une place majeure à l'ordinateur et au EPI, un domaine fortement étudié en T.E.

1.5 L'émergence de la compréhension: la modélisation systémique

La modélisation systémique constitue le principal mode de traitement de ma recherche actuelle. Celle-ci doit me permettre de comprendre mon sujet dans sa globalité, ainsi que les ramifications, les interrelations et les changements produits dans ses composantes. Afin de recueillir les données devant me permettre d'accomplir mon modèle, il me faut combiner la modélisation systémique à un autre mode de traitement.

Comme mon sujet situe l'être humain au coeur de ma recherche, le choix du récit de vie comme mode de collecte et d'analyse de données en vue d'élaborer et de raffiner la modélisation me semble naturel. Il s'agit d'une méthode qui incarne la réflexion dans la complexité de la narration du vécu humain; ainsi elle tient compte du fait que l'environnement d'enseignement et d'apprentissage est source d'un apprentissage beaucoup plus riche que celui relié à la transmission du savoir. De plus, il me semble évident que le type d'enseignement que je livre découle grandement de mes propres valeurs et de mes idéaux. Pour compléter ma collecte de données, mon récit de vie sera suivi de quatre entrevues auprès d'étudiants ayant vécu l'expérience du cours de français écrit assisté par ordinateur afin de mieux saisir le vécu du modèle. Ce complément a pour but de raffiner davantage mon modèle.

1.6 Le questionnaire

Le questionnaire qui suit m'amène à poser deux questions de base; la première porte sur mon choix de méthodologie, vue plus haut, plutôt singulière qui alimentera le développement du modèle.

La deuxième question de base porte sur le but, le développement du modèle de communication éducative comme tel. Cette question comprend trois volets: 1) un volet communication éducative, 2) un volet EPI et 3) un volet passage de l'émigration à l'immigration. Ce qui suit présente d'abord des réflexions qui permettront de formuler ces questions. Le lecteur trouvera ces questions à la suite de chaque réflexion.

Moi, le cofi et ma recherche

La section suivante de ma réflexion s'inspire principalement de mon expérience et de mon interprétation de celle-ci, ce qui répond à un exercice de théorisation de la pratique inspiré de savoirs théoriques de nature interdisciplinaire, de savoir intuitif et de savoir d'expérience qui, selon Lapointe (1991) permet de développer une conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Ouellette (1993), dans le cas de la francisation des immigrants place cette situation dans une perspective expérientielle qu'elle décrit soit en continuité, soit en rupture avec

les expériences antérieures. Dans mon cas, cet exercice s'inspire du récit de vie ce qui est bien près de Pineau, de Durand, de Le Moigne et des andragogues, la sous-méthode employée pour la collecte et le traitement des données dans le cadre de ma recherche. Ma recherche a en soi comme sous-système de mieux comprendre le système humain du lien entre les étudiants et moi.

Pourquoi cette recherche m'intéresse-t-elle? En un sens cette recherche porte sur moi. Comment pourrait-il en être autrement? D'une part, "le singulier rejoint l'universel" à divers niveaux de l'esprit et du cœur humain. Rogers (1968) disait ceci: "...j'ai presque toujours découvert que le sentiment qui me paraissait le plus intime, le plus personnel et par conséquent le plus incompréhensible pour autrui s'avérait être une expression qui évoquait une résonance chez beaucoup d'autres personnes." (21)

Ainsi mon singulier combiné à celui des autres peut nous amener premièrement à comprendre la nature intérieure de l'être apprenant et deuxièmement à enrichir cette compréhension des singularités dues à l'hérédité et aux influences familiales, sociales et culturelles. D'autre part, tout geste humain quel qu'il soit revêt une dimension politique. Même le non-politique selon Freire (Freire, P. et Macedo, D.P. 1995) reflète une prise de position politique. Ainsi me semble-t-il impossible de me soustraire, comme personne, à la méthodologie et au contenu de ma recherche. Par contre, le moi qui guide ma recherche est de nature sociale, ce qui rejoint la dimension progressive et le souci de l'établissement de lien interpersonnel de Fromm.

Alors, qu'est-ce qui soulève de l'admiration en moi au point de modifier ma vision du monde, d'essayer de ne pas perdre mes valeurs humanistes dans un univers technologique, comme dirait Fromm (1968) et d'orienter positivement ma pratique éducative, comme dirait Rogers (1968)? Ma conjointe qui a risqué sa vie lors d'une inondation pour sauver son jeune frère d'une mort certaine. Un professeur d'université à la retraite qui, à l'instar de feu Freire, rêve encore à l'amélioration de l'humanité et qui comprend bien l'importance d'une informatisation à bon escient, c'est-à-dire fondée sur le respect des valeurs humaines. Mon père aussi constitue l'une de mes sources d'admiration; c'est lui qui m'a un jour permis de comprendre que le niveau d'éducation et la grandeur humaine ne faisaient pas toujours bon ménage: c'est après sa mort

seulement qu'on a découvert ses diplômes, ses bouts de papiers... En somme, le comportement d'individus qui transcende le narcissisme.

Première question de base

Cette courte réflexion sur moi soulève une question de base reliée à la méthodologie adoptée comme mode de traitement des données, laquelle comprend une dimension subjective importante: la modélisation systémique alimentée par les récits de vie et de pratique:

- 1) Comment mes pratiques d'apprentissage et d'enseignement me conduisent vers l'édification de principes du modèle?

Les étudiants du cofi et les Tic

Selon le MRCI (1998) les cofis accueillent 5000 immigrants par année. Cela rejoint l'ensemble des catégories d'immigrants admis au Québec, à l'exception des gens d'affaires. Cette institution représente un endroit où des gens de cultures diverses (parfois jusqu'à seize dans le même groupe) vivent la rare expérience du partage d'une micro-société multiculturelle en français à l'intérieur d'un processus de francisation.

Même s'ils ne sont pas nécessairement exposés au racisme, certains émigrants découvrent tôt l'angoisse reliée à la nouveauté et au changement. Ouellette (1993) affirme ceci: "L'expérience migratoire est une expérience de RUPTURE (en majuscule dans le texte) aussi et surtout au plan culturel; l'immigrante, l'immigrant perd ses points de repère". (72) Vite la langue constitue souvent un obstacle à l'emploi. Pour certains, ce facteur s'accompagne d'une descente vertigineuse de statut social. Alors qu'il faisait partie d'une majorité dans son pays, le voilà membre d'une minorité, lui et ses descendants. Tout est à rebâtir de manière différente. Les divergences culturelles sont nombreuses et les malentendus fréquents. Les difficultés d'adaptation peuvent être d'ordre pécuniaire, mais aussi d'ordre culturel et environnemental. La plus importante, à mon avis, se situe ailleurs, sur le plan humain. Plusieurs rêvent de retourner dans leur pays d'origine; d'autres espèrent parrainer leur famille. L'émigrant en processus d'immigration se sent souvent seul. Les familles sont souvent séparées et les amis d'avant vivent

au loin. Certains se lient rapidement à des compatriotes d'ici ou à des Québécois; mais, nombreux sont ceux qui tardent à y arriver. Ils font face à eux-mêmes. Les regards qu'ils portent sur leur nouvel environnement sont différents.

Dorsaint (1998) croit que le choc culturel est indispensable au changement. Les éléments de chocs et les réflexions donnent à l'émigrant un nouveau regard non seulement du Québec, mais aussi de son propre pays. Plusieurs réalisent leur rêve de retour dans le pays d'origine; puis, ils reviennent au Québec. Ils ne se sentent plus tout-à-fait chez eux là-bas. Ils ne se sentent pas non plus Québécois. Ils font partie d'une sorte de "no man's land". Ils sont devenus des immigrants.

Par ailleurs, la technologisation en enseignement du français aux immigrants est un domaine relativement nouveau au Cofis qui a par ailleurs adopté en 1993 l'approche communicative comme principale façon de pratiquer un enseignement ayant comme principes de base l'intégration linguistique et sociale des immigrants. Le PGIL (1993) décrit l'approche communicative en ces termes:

"La langue a une fonction sociale"; de plus " ... La langue comme outil de communication s'actualise en situations. Toute situation de communication peut se définir à l'aide des paramètres suivants: - cadre: lieu et temps; - participants: statut et rôle; - intention de communication; - contenu du message; canal de communication. Lorsque placé dans une situation de communication, tout locuteur doit mettre à contribution une ou plusieurs des quatre habiletés langagières que sont la compréhension et la production orales et écrites. La compétence de communication repose sur la combinaison de plusieurs composantes: composante linguistique (...), composante discursive (...), composante référentielle (... et) composante stratégique." (3)

Cette approche communicative et les techniques d'enseignement et d'apprentissage qui en découlent semblent associer le discursif au social et au culturel, ce qui se traduit concrètement par l'établissement de liens de nature intersubjective entre les étudiants, puis entre ceux-ci et leur enseignant. Il semble selon certaines études que les moyens de communication électronique puissent jouer un rôle positif quoique encore difficile à définir dans le processus d'apprentissage des immigrants que je nomme le passage de l'émigration à l'immigration; les autres outils informatiques peuvent aussi contribuer à faciliter le passage de l'émigration à l'immigration dans la mesure où ils permettraient aux personnes impliquées dans la relation éducative de s'exprimer.

Dans l'espoir avoué d'augmenter sa clientèle et de diversifier son offre de service, par ailleurs, (Lareau-Thomas, L. Pinto, N. Morin, A. et Renaud, L. 1998) la Direction des politiques et programme d'intégration linguistique (DPPIL) s'intéresse à l'intégration des Tic et a également procédé à l'achat d'équipement et de logiciels en ce sens (Pinto, N. et Renaud, L. 1999). L'éventail des produits achetés visent le développement d'habiletés langagières à l'écrit comme à l'oral et comprennent aussi bien des exercices (exercices de conjugaison ou de répétitions de phrases, par exemple) que des outils d'écriture. Les médiathèques des carrefours d'intégration linguistique doivent aussi être équipés de traitement de textes et être branchés à Internet.

En adoptant l'approche communicative et les techniques d'enseignement qui en découlent en 1993 (PGIL, 1993), le cofi place les étudiants en position d'interaction humaine et d'échanges. Cela est vrai surtout dans son programme d'intégration linguistique relié aux habiletés de compréhension orale. Dans le cadre des mesures de français écrit le nombre de discussions formelles est plus restreint. Celles-ci s'effectuent lors d'activités de compréhension écrite. Néanmoins, les étudiants échangent entre eux lors des pauses. La plupart, de plus, ont dû suivre le programme régulier avant de s'inscrire aux cours de français écrit.

Plusieurs étudiants ont vécu la possibilité d'échanger via l'écrit lors d'activités de simulation de conversation électronique et par la réalisation d'un projet de journal de classe à l'aide du traitement de texte. Certains ont aussi employé des ressources informatiques individuelles pour communiquer entre eux via le courrier électronique.

Deuxième question de base

Cette situation difficile que vivent certains immigrants qui ont également eu l'occasion de vivre l'expérience d'un EPI dans le cadre de leur apprentissage du français soulève la deuxième question de base que voici:

- 2) Quels principes de base d'un modèle de communication éducative d'un EPI peuvent faciliter le passage de l'émigration à l'immigration?

Comme mentionné antérieurement, cette deuxième question de base comprend trois volets: 1) le volet communication éducative, 2) le volet EPI et 3) le volet passage de l'émigration à l'immigration.

Le volet communication éducative

Avant de procéder à la réalisation de la recherche j'ai conçu une esquisse du modèle (figure 1, page 51) surtout de nature philosophique pour me permettre de mieux comprendre le premier de ces volets; c'est-à-dire la nature de la communication éducative. Cette esquisse du modèle comprenait quatre axes fondamentaux (tableau II, page 94): 1) la dynamique interpersonnelle, 2) la dynamique pédagogique, 3) la relation interculturelle et 4) l'axe de l'environnement métaculturel (ou base théorique et philosophique); ces quatre axes soulèvent également des questions qui ont orienté la recherche. Il s'agit de:

1. Comment se fait le passage de l'interpersonnel au pédagogique?
2. De quelle nature est le lien entre la communication, la technologie et la langue?
3. Comment se fait le passage du pédagogique au culturel?
4. De quelle nature est le lien entre les points 1, 2 et 3 et l'environnement métaculturel (ou théorique et philosophique) ?

Le volet EPI

Le nouveau rôle que les Tic s'apprêtent à jouer dans le processus d'intégration linguistique et sociale des immigrants au cofi soulève la question suivante:

1. Quel rôle l'environnement informatique peut-il jouer dans mon modèle de communication éducative?

Le volet Passage de l'émigration à l'immigration

Cette recherche porte sur moi et mes expériences d'apprentissage; toutefois, le phénomène migratoire humain et le contexte interculturel d'une classe de cofi constituent une

dimension importante qui a aussi soulevé des questions qui m'ont permis de mieux comprendre la nature du troisième volet de la deuxième question de base; les voici:

1. Comment se vit l'étape de l'émigration?
2. Comment se vit passage de l'émigration à l'immigration?
3. Comment se vit l'immigration?

1.7 L'explication des termes

Je et autres formes personnelles

Dans ma recherche, le "Je" sera fréquemment employé, comme il l'a été dans la thèse de Monique Dugal (1993), compte tenu de la dimension personnelle du récit de vie. De plus, je me permettrai d'employer des expressions faisant référence à la vie quotidienne, de façon à mettre en lumière la dimension réaliste et pragmatique de mon questionnement.

Le récit de vie de départ et le récit de pratique

L'expression récit de vie de départ désigne un texte d'une quarantaine de pages relatant des situations marquantes de ma vie. Ce texte est à l'origine de récits de pratique, c'est à dire d'un texte de 800 pages relatant des situations d'apprentissage et d'enseignement que j'ai vécues. De ces 800 pages, 500 ont été employées pour la réalisation de ma recherche.

Le modèle

Le terme modèle ici employé désigne une illustration d'inspiration artistique qui présente de façon mentalement organisée les composantes et les liens entre ces composantes que la recherche aura permis d'établir. Il ne s'agit pas de modèle tel que vu selon le paradigme de la recherche expérimentale selon lequel le modèle est une organisation permettant de démontrer tous les liens existant entre les composantes d'un phénomène. Il ne faut donc pas que le lecteur s'attende à y trouver une telle prétention à l'exhaustivité ou à la compréhension d'un phénomène. J'aurais pu me contenter d'établir une liste de principes; mais il m'a semblé plus

intéressant via la modélisation systémique souvent employée en technologie éducationnelle de laisser la porte ouverte à des perspectives de représentations structurales de cette liste.

L'esquisse du modèle et le modèle de communication éducative

Dans le cadre de la recherche actuelle, il est aussi question d'une esquisse du modèle et de modèle de communication éducative. Par souci d'humilité intellectuelle il n'est pas dans mon intention de présenter de modèle final, un qualificatif insensé dans la perspective historique. L'esquisse du modèle est la représentation d'inspiration artistique ayant servi de fil conducteur à la recherche; le modèle de communication éducative désigne le produit final de la recherche, lequel constitue un prolongement ou une expansion de l'esquisse du modèle et une source potentielle de recherche.

L'environnement pédagogique informatisé (EPI)

Cet acronyme désigne l'environnement pédagogique informatisé. Cette expression vient d'ouvrage édité par Pierre Bordeleau (1995). Dans le cadre de la recherche actuelle; cependant, cette expression désigne principalement l'environnement du cours que j'ai donné au cofi et non l'usage exclusif de l'ordinateur à des fins d'apprentissage. Dans mon cours, j'ai tenté de créer une banque variée d'activités d'apprentissage du français à l'aide de l'ordinateur (des récits interactifs, des compréhensions de textes et des activités de productions écrites, entres autres). Internet a également été employé de façon systématique et son emploi représentait 50% du temps consacré à des activités d'apprentissage. Des efforts ont aussi été faits pour que les étudiants emploient l'ordinateur comme moyen de communication à l'intérieur du cours comme à l'extérieur de celui-ci. De plus, l'ensemble de la démarche vise l'apprentissage autodidacte.

L'émigration, l'immigration et d'autres termes se référant à la culture

Tel que mentionné antérieurement, cette recherche ne porte pas spécifiquement sur la question culturelle. Néanmoins, il m'arrive d'employer des termes liés au phénomène de l'émigration. Le terme émigration réfère uniquement à des événements vécus par une personne

avant qu'elle décide de vivre dans un autre pays, alors que l'immigration se réfère aux événements qu'elle vit une fois établie dans ce nouveau pays. Comme mes étudiants ne vivaient ici que depuis peu, je préfère employer l'expression passage de l'émigration à l'immigration pour désigner leur situation. Quant à la notion de relation interculturelle employée dans mon mémoire, celle-ci se limite à la communication dont le contenu porte sur des événements d'ordre culturel ou au fait que les acteurs de cette relation viennent de pays différents. Les analyses présentées au Chapitre 4 (page 95) visent à clarifier le sens des termes importants de mon modèle de communication éducative.

La conclusion

Un tumulte de valeurs individuelles et sociales se rencontrent, se confrontent et se traduisent par des comportements pédagogiques variés. Dans ce contexte, il me semble honnête de considérer que l'étude de mes propres pratiques d'apprentissage et d'enseignement pourraient contribuer efficacement à l'édification d'un modèle systémique de communication éducative qui tenterait d'élucider la nature du passage de l'émigration à l'immigration de gens vivant l'expérience d'un EPI. Le chapitre suivant traite de la méthodologie adoptée, la modélisation systémique, et des méthodes de collectes de données, principalement le récit de vie et de pratique.

CHAPITRE 2

LA CONSTRUCTION DU MODÈLE (LA MÉTHODOLOGIE)

L'introduction: le choix d'une approche qualitative

J'ai choisi d'employer une approche qualitative compte tenu du fait que ma recherche vise à me doter d'une vision globale d'un phénomène. Pour en arriver à cette globalité, mon approche devait aussi être de nature phénoménologique. Lecherbonnier (1972) décrit la phénoménologie ainsi : "Il s'agit d'une méthode qui se propose, par la description des choses elles-mêmes, de découvrir les structures transcendantes de la conscience et les essences." (8) La modélisation systémique pouvait me permettre d'appréhender mon sujet de façon globale. Cependant l'établissement d'un EPI (Environnement pédagogique informatisé), les activités proposées et la démarche adoptée découlaient grandement de mes choix, de ma vision du monde et de mes valeurs. En plus d'être présent à mes étudiants par le biais de mes activités, comme enseignant, j'occupais une place majeure au sein des interactions en classe. Mon approche méthodologique de modélisation systémique devait en tenir compte et le récit de vie devenait une source d'alimentation en informations au modèle systémique.

2.1 La définition de la modélisation systémique

Selon Durand (1992), la modélisation systémique occupe un "statut intermédiaire entre l'objet réel et la théorie." (60) Elle a pour but d'offrir une représentation spatiale, graphique et simplifiée des éléments essentiels d'un système, ainsi que des interactions entre ceux-ci. L'essence du système est grandement déterminée par les perceptions subjectives du modélisateur.

"Cet exercice (la modélisation) réclame beaucoup de souplesse de la part du modélisateur: il s'agit d'un art et non d'une technique établie. Il convient de préserver la subjectivité du meneur de jeu, d'autant que, comme l'indiquait Wittgenstein, tout système comme tout langage peut être présenté selon des points de vue multiples." (Durand, 1992, 69)

La modélisation systémique fait peu appel au langage discursif, considéré comme le reflet d'un raisonnement trop linéaire et temporel. En revanche, elle fait appel au raisonnement analogique et métaphorique afin de relier l'univers abstrait du modèle à un référentiel plus proche de la réalité.

Le procédé de la modélisation systémique

Durand (1992) décrit en quatre grands modules le processus de la modélisation systémique. Le premier module consiste à définir la finalité du modèle, laquelle peut se limiter à obtenir une bonne compréhension d'un objet ou d'un phénomène. Si cette finalité peut se préciser au cours du processus de modélisation, il en va autrement en ce qui concerne le deuxième élément du premier module: les frontières. Celles-ci selon Durand (1992) doivent être définies dès le départ afin de situer les échanges entre les composantes internes du modèle et l'environnement. Ensuite vient le deuxième module qui consiste à dessiner le modèle, d'identifier des composantes et d'établir les liens entre elles. Le troisième module du processus de modélisation consiste à vérifier le comportement du modèle, c'est-à-dire d'identifier des invariants et des variables, ainsi que les contraintes reliées à l'application du modèle. Le dernier module de la modélisation systémique consiste à élaborer des scénarios d'application du modèle dans des champs reliés au sujet étudié.

Durand (1992) rappelle aussi les quatre préceptes de J.-L. LeMoigne (1984) sur lesquels repose la modélisation systémique: la pertinence, qui se définit par rapport au modélisateur; le globalisme, qui considère l'objet à l'étude comme une partie immergée dans un tout plus vaste, la téléologie, qui consiste à analyser le modèle en fonction de sa finalité et l'agrégativité qui sert à relier des composantes du modèle, dont le tout constitue une simplification de la réalité.

2.2 Mon modèle

La finalité du modèle

Selon Durand (1992), la modélisation peut " viser à une bonne compréhension d'un objet ou d'un phénomène." (61) Mon modèle vise expressément à la compréhension de la communication éducative en fonction de mes expériences personnelles et plus spécifiquement l'étude de mes passages, c'est-à-dire des ensembles de situations d'apprentissage qui m'ont

conduit à me doter de principes pédagogiques et de raffiner ce modèle dans le contexte multiculturel d'un EPI qui est un cours de français donné aux immigrants; ce qui devrait me donner des indices de la nature du passage de l'émigration à l'immigration.

Les frontières du modèle

Cette recherche s'inscrit dans la foulée des études multidisciplinaires et dans une visée d'éclatement des domaines d'études variés telles la didactique des langues, la technologie éducationnelle et la psychologie de l'apprentissage. Celle-ci devra me permettre de tisser des liens entre les domaines mentionnés en fonction de ce qui me semble le plus important; ce qui est en accord au précepte de pertinence de J.-L. LeMoigne. L'ensemble de cet exercice devrait contribuer entre autres à enrichir la banque des modèles de l'école de demain. Les frontières sont floues, ce qui est le lot selon Durand de bien des modèles sociaux.

Néanmoins les frontières du modèle recouvre des dimensions théoriques et pratiques. D'un point de vue théorique, le modèle est délimité par les courants humaniste et constructiviste comme ils apparaissent dans les récits de mon vécu. D'un point de vue pratique mon modèle exige l'instauration d'un environnement pédagogique informatisé (EPI), concret et précis. Cet aspect pratique est explicité plus loin dans le mémoire (chapitre 5, page 158) lorsqu'il sera question du balayage des possibles, un exercice qui précède la réalisation d'un scénario, d'après la méthodologie de Durand.

Le traitement du modèle

Les sources d'informations qui me permettront de construire mon modèle viendront d'un récit de vie de départ, qui est comme tel divisé en quatre récits dont le contenu relate des événements allant de mon enfance à aujourd'hui. Ce récit de vie de départ est présenté au chapitre 3 (page 58). Ce récit de vie a par la suite engendré quatre récits de pratique, lesquels relatent ma vision de l'apprentissage et de l'enseignement à travers les ans. Je les nomme respectivement récit 1, récit 2, récit 3 et récit 4. La technique du récit de vie sera décrite plus loin. Lors du développement du modèle, j'ai aussi procédé à la réalisation d'un cours de français écrit assisté par ordinateur auprès d'immigrants. Ce cours m'a aussi donné d'autres données sous forme de

journal de bord et sous formes d'entrevues, lesquelles ont aussi servi au raffinement du modèle. Je nomme ces deux derniers récits, récit 5 et récit 6.

2.3 Le récit de vie: la réflexion sur la pratique

C'est ainsi que le récit de vie me semble correspondre naturellement à mes besoins. Je pourrais paraphraser Rogers (1968).

"Je ne puis qu'essayer de vivre selon *ma* propre interprétation de la signification présente de ma propre expérience; je ne puis qu'essayer de permettre aux autres, et de les laisser libres de développer leur propre liberté interne afin d'atteindre une interprétation signifiante pour eux de leur propre expérience. S'il existe une vérité, ce libre processus individuel de recherche devra, il me semble, y conduire de façon convergente." (25)

Les bases théoriques

Monique Dugal (1993) montre que la méthode de récit de vie est un moyen de comprendre le comportement social. L'anthropologie a été la première discipline à reconnaître l'importance du récit de vie pour cerner les paramètres d'une situation complexe. Selon les auteurs Taylor et Bogdan (1984) mentionnés par Monique Dugal (1993), l'ethnométhodologie sert à "étudier comment les gens maintiennent les règles culturelles auxquelles ils obéissent dans les situations routinières." (8) Ainsi le récit de vie permet-il de comprendre les traits culturels. Dès lors, je me suis senti séduit par cette approche. Mon sujet ne traite-t-il pas de changements humains reliés au monde ethnique et interculturel? Il restait à savoir si le récit de vie permettait d'établir les bases d'un modèle.

Pour Monique Dugal (1993), le récit de vie se lie bien aussi à la technologie éducationnelle "qui a recours à l'approche systémique pour saisir la complexité des contextes éducatifs." (8) De plus, "les modèles arrivent à se structurer surtout par inférence, par construction. C'est dans la confrontation avec la vie et par de multiples réflexions sur soi et sur les données recueillies, qu'ils prennent forme." (8) C'est ainsi que LeMoigne parle d'un pôle historique ou génétique (Morin, 1995).

Cette notion d'approche inductive me semble alors près de l'introspection et de la réflexion philosophique. De plus, comme elle vise à cerner les dimensions profondes d'un

phénomène humain, il sera question d'approche phénoménologique. Ce niveau de réflexion me semble approprié pour un sujet qui traite des valeurs humaines. Dans cette perspective, le récit de vie me rappelle les discours psychanalytiques basés sur la vie de personnages de pièces de théâtre grecques, Oedipe, des personnages dostoïevskien ou rousseauiste. Toutefois, Pineau (1993) rapproche le récit de vie des recherches anthropologiques et non des psychanalystes, lesquelles abordent également l'humain dans son essence.

Si le récit de vie permettait de rejoindre les dimensions profondes de l'être humain, de quelle manière pouvait-il me permettre d'arriver à des conclusions applicables à une classe entière? Le récit de vie tient compte du vécu de l'étudiant aussi bien avant le cours, que pendant celui-ci ou après celui-ci. De plus, il permet de mieux associer des événements survenus en classe à des événements survenus hors-classe. Ainsi, il s'agit d'une approche englobante qui permet de mieux tisser des micro-liens entre des événements d'importance: mieux connaître la vie des étudiants, ainsi que leurs styles d'apprentissage. Par ailleurs, le récit de vie, le mien, joue deux rôles majeurs: comprendre mon rôle comme pédagogue et me permettre de comprendre l'humain en moi qui ressemble à mes étudiants tant du point de vue culturel que du point de vue personnel et spirituel.

Ainsi est-il possible pour d'autres de s'approprier les conclusions significatives des récits de vie dans la mesure où le singulier rejoint l'universel. Par ailleurs, la tenue d'entrevues devrait permettre d'enrichir les conclusions dégagées de mon récit de vie. Bernier (1986), citant Daniel Bertaux prétend qu'il existe un phénomène de saturation de l'information c'est-à-dire, un moment où l'accumulation de commentaires ne fournit plus de nouvelles données sur une question.

2.4 Le procédé : mon récit de vie de départ et ses étapes

Au cours de la présente recherche, je me suis proposé de retracer les événements majeurs de ma vie qui m'ont amené à être le type d'homme que je suis, celui qui vit une relation humaine et éducative avec des étudiants. Le récit des événements suit un ordre chronologique et porte essentiellement sur les événements de la nature suivante: mes valeurs comme pédagogue qui découlent de mes valeurs comme humain, des événements ayant plus spécifiquement marqué ma conception de l'enseignement et de l'apprentissage, ma conception de la langue et de mécanismes

de l'apprentissage de celle-ci et de l'importance que j'accorde à l'emploi de l'ordinateur tant du point de vue de la francisation que de celui de l'intégration des immigrants. En d'autres mots, mon récit est orienté globalement selon les pôles historique, celui de la suite d'événements, celui des valeurs éducatives et fonctionnel, celui de la mise en marche. Ces événements sont relatés à l'intérieur d'un récit de vie de départ qui sera présenté au chapitre 3 à partir de la page 58.

Pour effectuer ma recherche, j'ai par la suite repris chacune des sections du récit de vie de départ que j'ai développée en y ajoutant de nouvelles réflexions. Chacune de ces sections est devenue un récit différent. Il s'agit de: 1) le récit 1: l'enfance, 2) le récit 2: l'apprenant, 3) le récit 3: l'enseignant et 4) le récit 4: l'apprenant - l'enseignant. Les thèmes de ces récits figurent à l'annexe 1, page 175. La rédaction de ces récits a principalement été orientée dans une perspective pédagogique pour y relater essentiellement mes expériences d'apprentissage et d'enseignement. À la suite de la rédaction de ces textes, j'ai mené un projet à caractère expérimental de cours de français écrit assisté par ordinateur destiné à des immigrants adultes, pendant lequel j'ai aussi tenu un journal de bord, que j'ai intitulé: 5) Le récit 5: le récit d'observation.

Le récit 5: le récit d'observation (le journal de bord du cours)²

En modélisation systémique, selon Durand, il convient de mettre à l'épreuve le modèle que l'on conçoit en réalisant un projet en fonction de ses paramètres, puis en procédant à l'évaluation qualitative de ce projet. À la suite de cet exercice, il nous est alors possible de procéder à des ajustements du modèle. Dans une perspective organismique qui donnerait naissance à un modèle de type humaniste de la technologie, combinée à une approche de recherche par récit de vie, il m'a semblé qu'il était possible que l'esquisse du modèle et le modèle de communication éducative répondent aux mêmes principes fondamentaux. Cette croyance m'était renforcée du fait que la source même d'informations provenait

² De septembre à décembre 1998 j'ai tenu un journal couvrant un total de 90 heures de cours. Il n'est pas présenté textuellement afin de ne pas alourdir le mémoire. Il a cependant fait l'objet d'une analyse avec Nomino. Il comprend des notes d'observations, des notes de méthodologies et des notes théoriques.

essentiellement d'expériences de pratiques pédagogiques; en d'autres termes, l'émergence du modèle provenait des mêmes eaux que son lieu d'expérimentation. Aussi ai-je procédé à la réalisation du projet pédagogique sans posséder les données détaillées de l'esquisse du modèle.

Les données émanant de ce projet³ ont été traitées comme celles des autres récits. Ainsi est-ce un peu à l'image d'un cinéaste ayant réalisé des séances de cinéma-vérité que j'ai accumulé des données qui devaient me permettre de raffermir l'esquisse du modèle dans le but d'y voir émerger le modèle de communication éducative.

2.5 Le récit 6: les entrevues

À la suite de ce projet, j'ai fait quatre entrevues; lesquelles visaient à éclairer des phénomènes comme le passage de l'émigration à l'immigration, notamment. L'ensemble de ces quatre entrevues portent le nom de récit 6: les entrevues. Le questionnaire ayant servi lors de la tenue des entrevues figure à l'annexe 2, page 178. Trois des étudiants interrogés viennent du même cours. J'ai aussi mené une entrevue auprès d'une étudiante ayant participé à des sessions de cours de français écrit assisté par ordinateur avec moi, antérieurement au projet. Ces entrevues ont une durée de quatre-vingt minutes chacune, couvrant les dimensions de l'esquisse du modèle. Dans une perspective historique comme celle de l'approche par récit de vie, cet exercice m'a semblé opportun.

Les bases théoriques

Dans le cadre de l'approche par récit de vie, la tenue d'entrevues doit permettre de confirmer ou d'infirmer certaines de mes allégations et d'en compléter d'autres; elles devraient également faire jaillir des éléments typiquement reliés à la vie des immigrants. Selon Bertaux (Bernier, 1986), la tenue d'entrevues permet d'atteindre un niveau de saturation sur le plan des informations significatives. Ainsi des pédagogues pourraient s'approprier les conclusions de la recherche et réfléchir sur leurs propres valeurs et sur leur vision de la communication éducative.

³ Le journal qui traite de ce projet relate des observations concernant l'attitude des étudiants et le déroulement des activités aussi bien en classe qu'en laboratoire. Les séances en laboratoire occupaient de 50% à 60% des cours et portaient essentiellement sur des activités de recherches dans le Web et des activités de productions écrites.

Les entrevues représentent les récits de vie d'autres personnes. En ce sens, il convient qu'elles soient faites de manière ouverte, non-structurées. Néanmoins, des paramètres doivent être établis de manière à permettre aux participants de réagir dans le cadre de mon sujet. En ce sens, je parlerai d'entrevues semi-structurées. Afin de stimuler l'imagination de ses sujets, Monique Dugal (Dugal, 1993) avait choisi de mener ses entrevues dans les lieux de travail de ceux-ci, qui comprenaient les médias employés. Les stimuli devaient permettre à ceux-ci d'éveiller plus facilement leurs souvenirs et des faits marquants de leur vie.

Lors de l'analyse des résultats d'entrevues de M. Dugal (1993), deux choix s'offraient à la chercheuse: l'analyse littéraire et l'analyse structurale. Ces analyses visent la recherche de sens; le regroupement d'énoncés de sens similaires permettent d'établir des catégories qui deviennent les paramètres du modèle référentiel. Mais dans le cadre d'une classe multiculturelle composée de personnes provenant de la planète entière, à combien se chiffre un échantillon valable de candidats? Combien de personnes peuvent-elles s'exprimer au nom de six milliards d'individus? Si l'on tient compte du principe que le singulier rejoint l'universel, ce nombre peut s'avérer restreint. Quatre? Pour Monique Dugal (1993), dix personnes semblent avoir suffi lors de l'établissement de son modèle d'esthétique des médias. À partir de ce nombre, il semble y avoir eu un phénomène de saturation de l'information.

Étant donné que ma recherche ne vise pas la réalisation d'un modèle exhaustif et complet, mais plutôt à établir les bases d'une réflexion allant en ce sens, en validant, en raffinant et en améliorant les composantes du modèle, un nombre de quatre sujets me semblait satisfaisant. Ce nombre me permettait de quitter la sphère de mon introspection et devait à tout le moins confirmer ou éclairer un certain nombre de mes conclusions.

Ainsi, mes entrevues s'inspirant d'une démarche ethnographique sont complétées par des données d'un journal de bord, le récit 5, lequel traite d'une expérience de EPI couvrant 30 séances réparties sur dix semaines. Les entrevues visent à comprendre ce que le EPI représente pour eux sur le plan personnel et interpersonnel, ainsi qu'au niveau de l'apprentissage du français comme tel. Elles cherchent aussi à déterminer de quelle manière s'effectue le passage de l'émigration à

l'immigration dans un contexte d'intégration. Ma démarche a-t-elle contribué à faciliter l'intégration d'immigrants au milieu québécois?

La conception des entrevues

De fait, j'ai conçu les entrevues de façon à obtenir l'équivalent de deux récits de vie par candidat. Le premier récit visait à permettre à l'étudiant d'exprimer une vision résumée de la vie qu'il menait dans son pays d'origine, d'en relater soit des épisodes marquants, soit des phénomènes auxquels il attachait de l'importance; ce premier récit se terminait par le moment qui l'avait conduit à émigrer. Le second récit visait à permettre à l'étudiant de relater les moments importants de sa vie au Québec et principalement les événements entourant son apprentissage du français langue seconde et le déroulement du cours de français écrit assisté par ordinateur. (Voir l'annexe 2, page 178 pour consulter le questionnaire). Les 9 questions de base concernaient les thèmes de l'esquisse du modèle. Ainsi croyais-je être mieux en mesure de comprendre des événements importants de ces personnes dans une perspective historique similaire à celle qui m'avait conduit à rédiger mes propres récits.

La sélection des personnes interrogées

Les entrevues visaient à permettre de raffiner et à nuancer les principales composantes de l'esquisse du modèle et n'avaient pas la prétention de dresser des profils de membres des communautés culturelles comme tel ni de décrire le comportement d'étudiants étrangers à des cours de français écrit assisté par ordinateur. Elles visaient aussi à me permettre de voir dans quelle mesure les catégories qui allaient se dégager des analyses de mes récits de vie étaient aussi valables pour les autres. Dans ces circonstances, le choix des quatre personnes a été fait sur une base de volontariat, mais aussi en fonction de la provenance d'origine des personnes concernées. L'annexe 3 (page 181) dresse le profil de ces personnes.

Le déroulement des entrevues

Dans un premier temps, j'ai mis ces personnes au courant du but de ma recherche et des paramètres de celle-ci. Je leur ai expliqué l'importance qu'il y a à répondre librement sans attendre de questions fermées (même si j'avais une grille complexe). Il est important de noter que mes

sujets ne s'exprimaient pas parfaitement en français. En ce sens, les mots employés en langue seconde ne traduisaient pas toujours fidèlement la pensée de l'élocuteur. Les entrevues ont duré 80 minutes chacune. Ces entrevues ont été enregistrées sur audiocassette, puis retranscrites intégralement afin d'en faciliter le traitement.

Cela mettait un terme à ma collecte de données et m'amenait à en amorcer le traitement.

2.6 Le traitement des récits: Faire émerger le modèle de communication éducative et le construire (les modules 2 et 3 de Durand)

Afin de mieux gérer chacune de mes sources de données, j'ai affublé le titre récit à chacune d'entre elles. Ainsi le récit de pratique se compose des récits suivants: 1) récit 1: l'enfance, 2) récit 2: l'apprenant, 3) récit 3: l'enseignant, 4) récit 4: l'apprenant- l'enseignant; le journal de bord du cours de français écrit se nomme récit 5: le récit d'observation du comportement de l'esquisse du modèle, tandis que les entrevues portent le nom de récit 6: les entrevues.

Selon Durand (1992), une fois la finalité du modèle déterminé, il convient de procéder à deux autres modules: dessiner le modèle et en vérifier le comportement. Dans ma démarche ces deux modules se sont entremêlés. De fait, j'ai adopté une approche visant à faire émerger le modèle de communication éducative et le construire.

A partir du récit de vie de départ, j'ai soulevé un ensemble de questions qui m'ont permis de faire émerger une esquisse de modèle (figure 1, page 51) de nature essentiellement philosophique et ontologique. A l'aide de cette esquisse du modèle, j'ai dégagé de grands axes et des sous-axes à partir desquels j'ai procédé à la rédaction des récits. J'ai ensuite dégagé un premier cadre de référence pour le traitement de mes données (tableau II, page 94). Ensuite j'ai procédé à deux types d'analyses des récits de pratique et des récits 5 et 6. L'analyse sémantique m'a permis de dégager des unités pour en arriver à extraire des catégories et des sous-catégories (Chapitre 4, page 95) qui devaient me permettre de construire mon modèle de communication éducative. Puis j'ai procédé à une analyse historique des mêmes récits afin de dégager des principes pédagogiques et d'établir des relations de nature systémique entre les composantes du modèle.

Ces deux types d'analyses m'ont amené à transformer considérablement la facture de l'esquisse du modèle (Chapitre 4, page 95).

Pour réaliser mes analyses sémantiques des cinq premiers récits, j'ai eu recours au logiciel Nomino. Pour le sixième récit, j'ai procédé à une lecture analytique des transcriptions imprimées des entrevues. Le procédé et les étapes de ces analyses seront expliquées plus loin. Avant d'entrer dans le détail des analyses, voici une brève description du logiciel Nomino et plus particulièrement du rôle qu'il a joué dans ma recherche.

Nomino: Les avantages et les limites de l'analyseur linguistique

Nomino est un logiciel qui permet d'effectuer des recherches, soit à partir de descripteurs, soit à partir d'un analyseur linguistique. Cette versatilité semble a priori offrir au chercheur le choix entre la requête de données qu'il détermine lui-même ou de rechercher un haut degré de précision dans les informations obtenues. Ce qui suit présente les avantages et les limites de l'analyseur linguistique du logiciel, ainsi que l'usage que j'en ai fait pour en arriver à déterminer les axes, sous-axes et les autres catégories du modèle.

Il est très facile grâce à l'analyseur linguistique de Nomino d'obtenir des listes de mots, soit d'adverbes, de noms, d'adjectifs ou de verbes. L'analyseur linguistique est un outil suffisamment intelligent qu'il détecte toutes les formes d'adjectifs (en genre et en nombre) et toutes les formes de verbes (toutes les conjugaisons). Dans le cas des adjectifs, il ramène le tout au masculin et au singulier alors que dans le cas des verbes il les ramène tous à l'infinitif. Lors du bilan, le logiciel fournit aussi le nombre d'unités contenues dans la base de fiches ainsi que le nombre d'occurrences de ces unités. Cette caractéristique permet au chercheur d'obtenir une vue rapide et détaillée du style de discours ou de son ton contenu dans les textes; mais, cela ne lui permet toutefois pas de retracer facilement le contexte dans lequel le mot a été employé et d'en arriver à jumeler les concepts employés dans un discours réaliste. Pour pallier cette lacune, l'analyseur linguistique offre aussi la possibilité de dégager d'un texte des unités complexes nominales (des UCN), c'est-à-dire des expressions précédées ou non des prépositions "de" ou "à".

Cela constitue un avantage considérable lorsque l'objet de la recherche consiste à comprendre les concepts employés dans un discours et surtout lorsque l'exercice consiste à comparer ces concepts dans plusieurs discours. Toutefois l'exercice n'est valable que dans la mesure où les textes comprennent des UCN, ce qui n'est pas toujours le cas lorsque la langue du discours est une langue seconde (le logiciel ne peut détecter les fautes). Dans le cas des entrevues, il importe que les questions ne soient pas dans les bases de fiches analysées puisque l'analyseur linguistique ne peut faire de distinction entre une question et une réponse. L'emploi de cet analyseur m'a semblé fort pertinent dans le cadre de l'analyse de mes récits de pratique puisqu'il m'offrait l'avantage de dresser automatiquement le bilan de tous les concepts employés dans mes discours.⁴

Les UCN et l'émergence du modèle de communication éducative (l'étude sémantique)

J'ai alors réalisé six bases de fiches, chacune représentant un récit et j'ai procédé à une analyse sémantique des cinq premières bases. J'ai procédé à une lecture analytique qui respecte les règles préconisées par la littérature, c'est-à-dire selon Durand l'exhaustivité, la représentativité, l'homogénéité et la pertinence. Mon questionnement devait me permettre à la fois d'établir des liens entre des événements marquants de ma vie et de ma pratique éducative et à la fois de proposer une grille d'analyse conforme à mon esquisse du modèle. Pour cela, j'ai exécuté un premier niveau d'analyses à l'aide de l'analyseur linguistique du logiciel Nomino à partir de mes cinq premières bases de fiches: les 4 récits de pratique et le récit d'observation. Ainsi ai-je recueilli toutes les UCN trouvées par Nomino contenues respectivement dans chacun des récits mentionnés.

Le tableau I de la page suivante illustre quelques exemples de UCN qui m'ont permis de bâtir la structure de mon modèle.

⁴ Mes textes ou mes récits étaient également suffisamment bien rédigés pour contenir des UCN contrairement aux discours écrits de mes entrevues.

Axe du Huis Clos				
Axe Interpersonnel (devenu sous-axe Interpersonnel)				
Catégories (devenus noyaux)	Sous-catégories (devenus substrats et détails)			UCN (Unités Complexes Nominales)
L'un (moi)	Environnement Intérêts personnels	Études Gens	Du milieu scolaire	Université de Montréal Professeur de cofi Champs d'intérêt
L'autre	Ce qui en détermine l'importance Ce qui les distingue/ les rend comme moi	Communication	L'individuel/ le social	Relation social Style de travail, préférence de style
Axe Pédagogique (devenu sous-axe Pédagogique)				
Technologie	Médiatisation Informatisation	Médias		Moyen audiovisuel Usage d'Internet
Langue	Cours Expression littéraire Sens/ émotion	Grammaire		Application de règle Mot littéraire, pièce de théâtre Importance de la langue, émotion en langue
Relation (E-E; EP)	Les stratégies/ les activités	Jeu de rôle Conversation Collaboration/ coopération	Travail en équipe	Jeu de rôle Conversation en prison Création de dyades
Axe du Changement				
Axe Interculturel (devenu sous-axe Interculturel)				
Passage	Autoformation Changement d'orientation	Hors institution	Action et projet bénévoles	Action bénévole, projet bénévole
Relation interculturelle	Culture/ cultures	Territoire pluriculturel		Changement majeur , Village indien, milieu interculturel
Émigration	Avant le changement	Situation professionnelle		Contrat de travail
Immigration	Après le changement	Statut officiel		Résidence permanent
Axe Métaculturel (devenu Base philosophique)				
Citoyen	Construction d'un monde			Tronc commun , micro société multiculturelle
Humain	Cause humanitaire et nature humaine			Tragédie humain , cause humanitaire, drame humain

tableau I Des exemples d' UCN et de leur classement

Comme le montre le Tableau I de la page précédente, j'ai regroupé ces UCN en fonction des axes⁵ présentés dans l'esquisse du modèle (figure 1, page 51): Interpersonnel, Pédagogique, Interculturel et Métaculturel. La diversité sémantique des UCN m'a conduit à préciser ces axes et à les diviser en catégories et en sous-catégories. Par la suite, il m'est apparu que l'axe Métaculturel constituait davantage un univers philosophique qui se distinguait des autres axes, de nature plus fonctionnels. Ainsi ai-je décidé d'en faire davantage une base philosophique. Mon processus de raffinement sémantique m'a par la suite conduit à préciser les sous-catégories dans lesquelles j'avais classé les UCN, lesquelles se sont sous-divisées en substrats et en détails. Il m'est alors apparu que l'axe Interculturel, tel que je l'avais traité, correspondait davantage à la clientèle et au contexte dans lequel j'avais mené une expérience de cours de français écrit assisté par ordinateur et que les deux autres axes (Interpersonnel et Pédagogique) étaient de nature plus générale. Alors, j'ai forgé de nouvelles notions. Deux axes sont nés: l'axe du Huis Clos et l'axe du Changement. Les axes de l'esquisse du modèle sont devenus des sous-axes. Cet exercice m'a permis de constituer une nouvelle structure comprenant les éléments suivants: axes⁶, sous-axes, noyaux, substrats, détails et UCN. Je justifie le traitement que j'ai fait des UCN du fait qu'elles provenaient de mes propres textes qui, dans mon esprit, reflétaient des événements importants de ma vie personnelle aussi bien à l'école que dans le milieu professionnel. De plus, il me semblait facile d'identifier à quel contexte des UCN extirpées de Nomino auxquelles j'attachais de l'importance se référaient dans mes textes comme tel. Aussi cet effort de classement, apparemment neutre et arbitraire était-il orienté à mon avis par ma vision profonde de l'objet étudié. Cela répond à mon avis à une perspective humaniste et organismique de tenir compte d'un événement dans sa globalité.

Il est à noter que l'analyseur linguistique donnait le nombre d'occurrences des UCN trouvées; j'ai choisi de me limiter de façon quantitative aux UCN qui apparaissaient deux fois ou plus dans un même récit. Certaines pouvaient apparaître 12 fois dans un même récit. Un texte comme mon récit comprend 6 822 UCN, ce qui n'a rien de surprenant puisque les UCN ne sont que de simples expressions. En mettant de côté celles qui n'arrivaient qu'une fois j'ai tout simplement réduit le nombre de données à traiter pour me limiter à 2091 et ainsi

⁵ Ces catégories et ces sous-catégories portent le nom de substrat dans mon modèle, alors que les composantes générales portent le nom de noyaux. Voir le chapitre 4 pour plus d'informations à la page 95.

⁶ Les notions d'axes, de sous-axes, de noyaux et de substrats sont définies au chapitre 4 aux pages 97, 98 et 99.

commencer à leur donner un sens ou une direction. Les centaines qui restaient, je les ai par la suite classées manuellement, récit par récit, pour en arriver à constituer les composantes du modèle. Il s'agissait en quelque sorte de puiser rapidement l'essentiel des expressions tirées de mes récits qui totalisaient 500 pages.

Bien que je crois disposer de grilles valides et significatives sur le plan qualitatif et quantitatif, je mets en garde le lecteur contre toute interprétation quantitative de mes résultats. Le nombre d'UCN contenues dans une catégorie ou dans une sous-catégorie importe peu dans la mesure où l'objectif réside à se servir des UCN pour définir les termes de mon modèle. Chacune d'entre elles contribue à la description des composantes de l'esquisse du modèle; leur seule existence suffit à valider l'existence de la composante en question.

Il convient par ailleurs de mentionner que je ne prétends nullement avoir couvert l'ensemble de la réalité sémantique d'un concept faisant l'objet des paramètres de mon modèle. Tel n'était pas l'objet de ma recherche non plus. J'ai voulu tout au plus enrichir, définir et nuancer les concepts de mon esquisse du modèle dans le but de construire un modèle de communication éducative. Ma recherche s'inscrit ainsi dans un contexte historique sans lequel le modèle ne saurait nullement évoluer, voire même s'améliorer.

La construction du modèle de communication éducative

J'ai effectué le classement des UCN en prenant chacun des cinq récits de vie tel que décrit précédemment. J'ai d'abord pris chaque récit séparément de façon chronologique; puis j'y ai extirpé les catégories et sous-catégories représentées par les UCN. Chaque nouveau concept venait ainsi enrichir et détailler l'esquisse du modèle. Ainsi le modèle de communication éducative est-il né des concepts de cinq récits: les quatre récits de pratique et le récit d'observation. Les analyses subséquentes tiendront compte des spécificités de ce dernier récit afin d'en dégager son rôle. Chaque fois qu'une nouvelle catégorie, sous-catégorie ou de nouvelles composantes faisaient émergence cela venait s'ajouter aux éléments déjà découverts; bien que j'ai occasionnellement procédé à la reformulation de certains thèmes aucun n'a été retranché dans le cas où, pour une raison ou une autre, une composante, une

sous-catégorie ou une catégorie n'était plus mentionnée lors d'un récit subséquent. Si une donnée avait vu le jour à un moment ou à un autre d'un récit, rien ne me permettait à ce stade-ci de la recherche de prétendre à la mort de cette donnée dans le cas où elle ne paraissait plus dans un récit. C'est ainsi que le modèle de communication éducative a émergé et a été construit.

Le récit 5: le rôle du récit d'observation dans la construction du modèle

En modélisation systémique, selon Durand, il convient de mettre à l'épreuve le modèle que l'on conçoit en réalisant un projet en fonction de ses paramètres, puis en procédant à l'évaluation qualitative de ce projet. À la suite de cet exercice, il nous est alors possible de procéder à des ajustements au modèle. Dans une perspective organismique qui donnerait naissance à un modèle de type humaniste de la technologie, combinée à une approche de recherche par récit de vie, il m'a semblé qu'il était possible que l'esquisse du modèle et le modèle de communication éducative répondent aux mêmes principes fondamentaux. Cette croyance m'était renforcée du fait que la source même d'informations provenait essentiellement d'expériences de pratiques pédagogiques; en d'autres termes l'émergence du modèle provenait des mêmes eaux que son lieu d'expérimentation. Aussi l'expérience du récit 5 pouvait-elle contribuer également au processus de création du modèle de communication éducative.

Le traitement des entrevues

J'ai effectué une analyse sémantique des entrevues de manière à réaliser des recoupements de sens. Ces recoupements sont ensuite comparés aux paramètres établis par mes grilles d'entrevues. Bernier (1986) propose la démarche qualitative suivante: « 1) Restitution intégrale du contenu (mais non pas verbatim); 2) Découpage du récit en unités de sens, titrées; 3) Montage de ces unités en sélections délimitant une plus large unité de sens dans la biographie de l'artiste; 4) Rédaction d'un commentaire, section par section, établissant un contre-point avec les unités de sens. » (15)

Compte tenu des difficultés en français des étudiants, j'ai écarté Nomino pour le traitement des entrevues; il m'a semblé plus facile de lire les transcriptions; puis d'en dégager moi-même des unités de sens soit sous forme de mots, d'expressions ou de portions de phrases. J'ai aussi conçu des grilles comprenant trois parties: 1) une première colonne comprenait les éléments du modèle de communication éducative, 2) une deuxième colonne constituait un espace dans lequel j'allais y indiquer les éléments relatifs au passé du candidat, 3) puis une troisième colonne allait me servir à y relever les commentaires concernant sa vie actuelle. Puis j'ai procédé à une lecture sélective de chacune des entrevues afin d'y dégager des unités sémantiques sous formes de mots clef, d'expressions ou de phrases que j'ai pu associer aux items du modèle de communication éducative, alors en construction en tenant compte du moment du récit auquel ces unités se référaient.

Dans un second temps, j'ai procédé à la compilation de ces données sous formes de tableaux de façon à pouvoir mener deux types d'analyses. Des analyses qui me permettraient de dégager de l'ensemble des récits des éléments typiques de la vie de ces personnes avant l'émigration, ainsi que des éléments typiques de leur vie à la suite de leur arrivée. Cet exercice devait me permettre de définir ce que dans leur cas signifiait le passage de l'émigration à l'immigration. Par la suite, je devais comparer ces données avec les éléments issus des tableaux de mes propres récits afin 1) d'améliorer le modèle et 2) de tenter de décrire le rôle joué par l'environnement informatisé de mon cours de français écrit dans ce passage.

2.7 L'interprétation des unités sémantiques

Je me suis d'abord posé une série de questions de nature générale pour dégager des principes reliés a) aux valeurs qui se dégagent du modèle, b) à l'importance de la dimension historique et de l'évolution du modèle, c) à l'usage qu'un éducateur pouvait faire du modèle sur le terrain de la pratique pédagogique, d) au rôle de l'informatique à l'intérieur du modèle et e) aux liens qu'il pouvait y avoir entre ce modèle et les questions de base de la recherche. Cet exercice mental m'a amené à constituer un regroupement de sens (tableau III, page 100) comprenant l'ensemble des découvertes des analyses sémantiques des six récits. Cela me paraissait nécessaire dans la mesure où je ne pouvais retrancher d'éléments.

Puis j'ai réalisé un ensemble de tableaux qui illustraient les différentes composantes du modèle en construction (Chapitre 4, page 95 et suivantes). Toutefois, cet exercice ne me permettait nullement de dégager de liens véritables entre les concepts mentionnés; ainsi l'exercice demeurait purement descriptif et sans autre sens que celui d'identifier des concepts auxquels j'attache de l'importance. Or, le but de mon modèle ne se limitait pas à constituer une représentation mentale de mes concepts; mais, à tout le moins, de trouver des indices qui me permettaient de justifier mes choix et ainsi de mettre à l'épreuve cette représentation, le tout dans les perspectives modestes d'une recherche de maîtrise.

Les avantages et les limites de l'analyse sémantique

Cette première étape d'analyse, l'analyse sémantique à l'aide de Nomino, m'a permis d'établir des catégories, des sous-catégories et d'en nommer des composantes importantes; en effet, les UCN sont suffisamment souples et revêtent suffisamment de formes pour refléter de nombreuses expressions de la conversation courante. Comme auteur des récits, j'ai aussi porté une attention particulière à mon choix de mots et d'expressions, ce qui a sans doute facilité le traitement sémantique de l'analyseur linguistique de Nomino. Toutefois; les UCN sont extirpées de tout le contexte historique du récit; ainsi peut-on en arriver à déterminer la présence de concepts et à en déterminer l'importance en se basant notamment sur leur nombre d'occurrences dans les récits; mais, la décontextualisation des UCN ne nous permet pas d'établir de liens historiques entre les concepts. Aussi le modèle actuel issu de ce premier niveau d'analyse ne peut être considéré que comme une illustration organisée de façon arbitraire, déterminée subjectivement par l'auteur, de concepts émergeant des récits. L'analyse historique qui est venue par la suite devait permettre d'identifier quelques principes permettant d'établir quelques liens entre les dits concepts.

La recherche de sens et des invariants (l'étude historique)

Afin de mieux dégager des valeurs et de mieux suivre l'évolution du modèle, j'ai réalisé des tableaux à partir desquels j'ai pu décrire les constituantes principales de chacun des récits

et de les comparer entre elles dans une perspective historique des récits. C'est ce qui, me semble-t-il, est la seule voie par laquelle il est possible de trouver des éléments de sens entre des composantes aussi disparates et en apparence éclatées.

Cette approche m'a semblé la seule convenable afin de dégager des principes pédagogiques qui tiennent compte de l'historicité et du vécu des apprenants et de mettre à l'épreuve les liens entre les composantes de mon modèle.

La conclusion

L'étude sémantique de mon récit de pratique et de ceux des étudiants interrogés m'a permis de procéder à la description des composantes de l'esquisse de mon modèle, lequel constituait une forme de modèle planifié, de le raffiner et d'en arriver à la réalisation d'un modèle de communication éducative qui a émergé de l'analyse sémantique de six récits. L'étude historique de mon récit m'a davantage permis d'identifier des processus, d'établir des liens entre les composantes du modèle, de dégager des valeurs et des principes de communication éducative. Les chapitres suivants présentent la naissance du modèle (chapitre 3, page 49) à partir du récit de vie de départ, ainsi que sa maturation (chapitre 4, page 95). Le dernier chapitre (page 146) présentera le modèle comme tel, ainsi que des façons de l'employer.

DEUXIÈME PARTIE

LE PROCESSUS DE MODÉLISATION

CHAPITRE 3

LA NAISSANCE OU LA GENÈSE DE L'ESQUISSE DU MODÈLE (LES RÉCITS)

L'introduction

Au début de ma recherche j'ai illustré ma compréhension de la communication éducative sous la forme d'un modèle philosophique et ontologique. Pour réaliser ce modèle je me suis inspiré entre autres d'auteurs qui m'avaient particulièrement influencé au cours des années. Par la suite, je devais réaliser un premier récit de vie duquel j'ai soulevé de nombreuses questions de nature pédagogique dans le but d'orienter la rédaction des récits de pratique. Ces récits de pratique allaient par la suite me permettre de réduire la portée de l'esquisse du modèle, en préciser les paramètres et m'amener à construire mon modèle de communication éducative.

Ce chapitre présente d'abord l'esquisse du modèle; puis il est suivi du récit de vie de départ qui constitue une forme d'incursion dans ce modèle. Les analyses des récits de pratique qui permettront de préciser les paramètres de l'esquisse du modèle et de construire le modèle de communication éducative seront présentés au chapitre 4.

3.1 La présentation de l'esquisse du modèle: la métaphore de l'énergie atomique

L'esquisse du modèle est présentée à la figure 1 de la page 51. Il emprunte la métaphore de l'énergie atomique, l'énergie la plus forte du monde connu. Celle-ci peut être employée à bon ou à mauvais escient. Hubert Reeves croit même que nos descendants, pour survivre, pourraient envoyer quelques milliers de bombes nucléaires en direction du soleil dans le but de ramener à la vie cette étoile, comme toutes les étoiles, alors agonisante; ainsi suis-je loin de vouloir véhiculer la connotation guerrière souvent associée à ce type d'énergie avec mon choix de métaphore.

L'amour et la haine, l'instinct de vie et l'instinct de mort, par analogie, constituent aussi des forces incommensurables. L'atome, par ailleurs, semble refléter l'élément commun entre toutes les substances de l'univers. Selon Hubert Reeves (1986) "L'homme "descend" du primate, le primate "descend" de la cellule, la cellule "descend" de l'atome... nous pouvons vraiment dire que la nature est la famille de l'homme". (19) En ce sens, l'atome est plus généralisé que la cellule. En effet, il est commun à l'infiniment grand et à l'infiniment petit, à l'organique comme à l'inorganique.

Par analogie également, l'atome pourrait représenter l'univers métaculturel, lequel devrait regrouper des composantes théoriques et philosophiques. Le noyau de l'atome dans ce dernier est constitué de moi et de mes étudiants. Chacune des composantes du système est de nature friable respectant un autre principe de la physique (aussi chimique) selon lequel toute action provoque une réaction. De plus, le contact des atomes peut engendrer des réactions en chaînes de grande intensité, ce qui d'une part rejoint le principe de l'imprévisibilité d'un système complexe conformément à la théorie du chaos (Torres-Rivera, 1996) et qui rejoint d'autre part la dimension fonctionnelle (Durand, 1992) de la modélisation systémique.

Finalement, les réactions nucléaires présentent en surface des formes irrégulières comme les langues enflammées du soleil, alors que de l'intérieur les réactions suivent une certaine linéarité, presque systématique, ce qui est une représentation directe de la théorie du chaos. Cela correspond aussi à l'image du modèle que je veux construire, lequel se veut à la fois un effort de compréhension presque philosophique de la réalité combiné à une dimension pragmatique. Si mon projet est de nature autogénique, c'est que je ne veux pas, égoïstement peut-être, avoir souffert pour rien une grande partie de ma vie.

Bien qu'il soit difficile de déterminer un point de départ dans un modèle systémique dynamique comme la réaction nucléaire, l'exercice m'a semblé indispensable pour faciliter la compréhension du processus et des interactions entre les diverses composantes du modèle. Ainsi ai-je privilégié ci-après une démarche explicative plus systématique allant du microscopique au macroscopique. La linéarité de cette présentation ne sert qu'à des fins utilitaires.

3.1.1 La description de l'esquisse du modèle

Le figure 1 ci-dessous illustre les composantes et les sous-composantes de l'esquisse du modèle. Le fond jaune du graphique indique l'univers ontologique dans lequel baigne l'ensemble du modèle et dans lequel ont lieu l'ensemble des relations systémiques. Les ovales gris et en pointillé donnent un aperçu des aspects ontologiques et théoriques. Cette dimension théorique, que j'ai appelée l'environnement métaculturel, constitue l'un des quatre axes de l'esquisse du modèle. Le gris a été choisi pour refléter le drame humain et pour signifier au lecteur la dimension d'une prise de position de ma part à cet égard. Les lignes et l'ovale en pointillé bleus indiquent les trois autres axes du modèle. Il s'agit respectivement de la relation interculturelle et des dynamiques interpersonnelle et pédagogique. Les ovales en pointillé verts constituent les sous-axes pressentis de ce modèle. A ce stade de la recherche, il ne s'agissait que d'une série d'indices anticipant les découvertes à venir. Les croisements en gris ou en vert indiquent des relations systémiques entre diverses composantes dont la nature était plutôt obscure également.

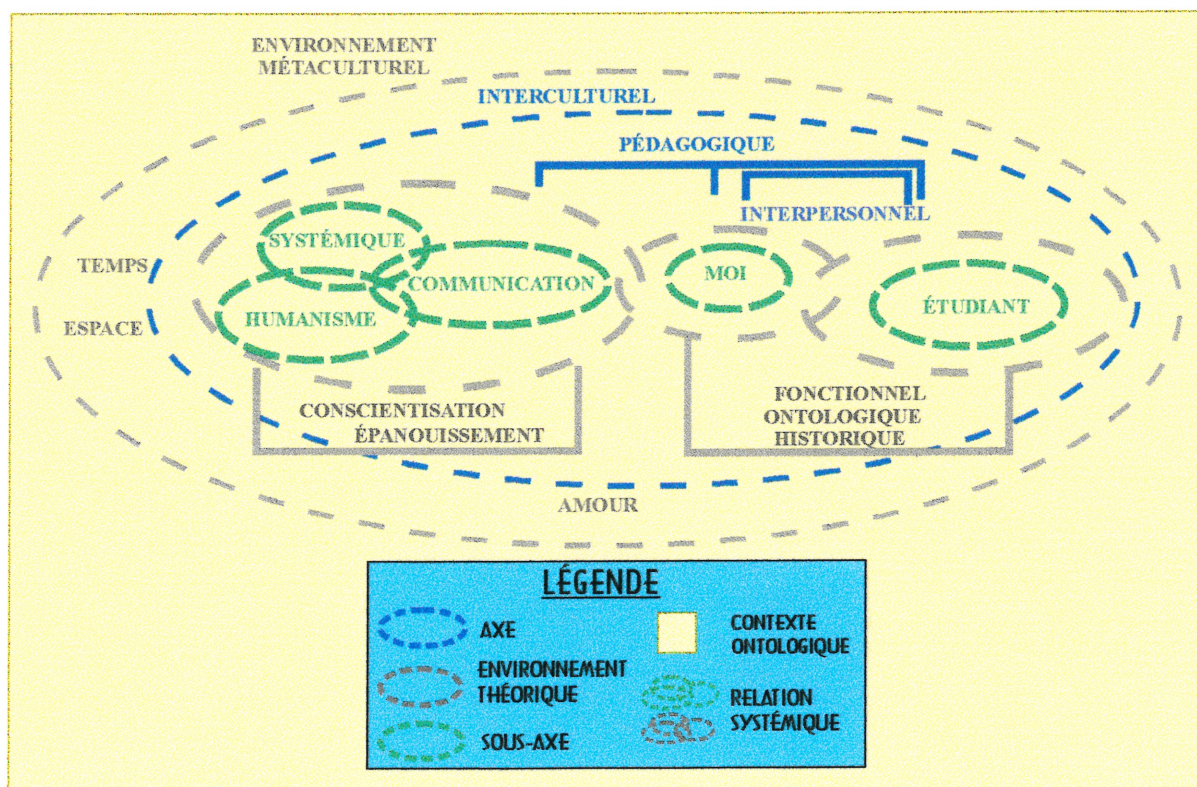


figure 1 L'esquisse du modèle

La dynamique interpersonnelle et la dynamique pédagogique

Le noyau: moi et les immigrants (la dynamique interpersonnelle)

C'est en vertu des pôles ontologique, historique et fonctionnel de J.-L Lemoigne présenté par M. André Morin (1995) que ma compréhension de l'être humain tend à se développer. En fonction de cette triangulation, la pratique éducative découlerait de l'interaction existant entre les valeurs de l'éducateur et de son histoire de vie. Il me semble a priori possible d'étudier celles de mes étudiants en fonction des mêmes pôles. L'analyse de mes récits de vie et de pratique (Pineau, 1993 ; Bernier, 1986) devront me permettre de mieux comprendre le passage de l'émigration à l'immigration tel que vécu de l'intérieur par mes étudiants. Dans cet esprit, la notion de relation pédagogique rejoint celle de relation interpersonnelle.

La relation pédagogique

Si l'analogie du huis clos de Jean-Paul Sartre tient le coup, moi et mes étudiants et eux, entre eux, vivons une expérience de nature intersubjective (Pineau, 1993) dans le cadre du cours de français écrit assisté par ordinateur. Cette relation fortement imprégnée d'amour (c'est pour cela que le mot amour dans le modèle est situé du côté de la relation pédagogique interculturelle) rejoint par le fait même le monde métaculturel, qui sera décrit plus loin. L'amour mature pour Fromm représente un don de soi et, selon Rogers (1968), s'exprime par de l'empathie.

Les pôles théoriques pédagogiques

Ouellette (1993) soutient que le processus de francisation des immigrants comprend une dimension humaine qui transcende le seul enseignement de la langue. En ce sens, la dynamique pédagogique se situe à l'avant-plan de l'esquisse du modèle; il s'agit d'une dynamique de surface et d'un miroir de la richesse humaine vécue dans le cours. Il s'agit des éléments déclencheurs de la relation humaine. Dans le cadre de cette esquisse du modèle, cette dynamique comprend trois pôles principaux en interaction: l'humanisme, la technologie éducationnelle (la T.E.) et la didactique des langues. Dans mon esquisse, les ovales sont poreux afin de refléter la vitalité des

échanges d'éléments comme dans les combinaisons chimiques. De fait, les échanges entre les disciplines mentionnées s'effectuent de manière inégale et souvent imprévisible. L'effet explicite peut n'apparaître que plus tard à un endroit inattendu, ce qui rejoint le principe de l'imprévisibilité dans les systèmes complexes, selon la théorie du chaos, une théorie issue de la physique. Il peut arriver, par exemple, que le respect et la chaleur humaine ressentis par les étudiants au cours de la session permettent à des étudiants timides de prendre des risques et d'exploiter plus à fond leur apprentissage de la langue en-dehors du cours... ou quelques années plus tard.

En fait, la mise en place de cette dynamique pédagogique n'est que le moyen qui permet à des gens de communiquer. Le contexte d'apprentissage d'une langue et les moyens employés, permettent à des gens de mieux se connaître sur le plan personnel et de tisser des liens avec d'autres personnes. En ce sens, la dynamique pédagogique constitue la porte d'entrée d'un univers extrêmement vaste et non une finalité, ce qui correspond à ma vision de l'enseignement du français. Il s'agit d'un instrument au service de la compréhension de la nature humaine.

Le contexte communicationnel

Le dialogue critique de Paolo Freire (Torres-Novoa, 1977) favoriserait l'atteinte graduelle de niveaux de conscience. Favoriserait-il aussi la construction de la connaissance des apprenants? S'il est vrai que pour ce pédagogue l'égalitarisme constitue une valeur importante au niveau social, il m'apparaît que celle-ci ne peut être valable que si elle repose sur un humanisme profond. Fromm (Maccoby, 1994) croit aussi que les relations interpersonnelles et la culture contribuent au développement de la personnalité. En un sens, cela rejoint la notion d'autopoïétique (Pineau, 1992), selon laquelle l'homme se construit. La construction du savoir semble aller aussi en ce sens. La conscientisation et le personnel, ainsi que l'interpersonnel me semblent dès lors au coeur de la communication éducative.

La relation interculturelle

La relation humaine interculturelle qui se dégage du cours de français du cofi est de niveau intermédiaire. Il me semble que celle-ci s'inscrit dans une dynamique complexe, non limitée à une divergence de langue ou de nationalité. Dorsaint (1998) explique: "À l'intérieur d'une même

société considérée comme uniforme, cohabitent des sous-cultures dont une influe sur l'autre." (9)
Comme être humain, il peut nous arriver de nous sentir plus près de certaines personnes venant d'autres pays sous certains aspects que sous d'autres? Pierre Billon (1982), romancier, disait:

" la nationalité est une définition politique qui ne correspond pas à grand-chose pour moi. Quand je lis Gabriel Garcia Marquez, je suis sud-américain et quand je retrouve Dostoïevski, je me sens l'âme russe. Dieu merci, il n'y a pas besoin de passeport pour voyager dans les mondes imaginaires." (53)

L'identité culturelle serait ainsi beaucoup liée à un sentiment d'appartenance à un groupe donné et, en ce sens, viendrait plus d'une décision hautement personnelle que de définitions officielles.

Par ailleurs, la relation interculturelle confronte des référentiels: des éléments d'architecture aux valeurs collectives et individuelles. Au-delà de l'observable, cependant, ces référentiels typiques ou communs laissent envisager l'existence de traits communs entre les nations concernées. La compréhension du sens caché des marques culturelles semble nous rapprocher de l'essence humaine: avec le temps et la réduction des frontières (ce que permet les médias et Internet, notamment), les échanges interculturels rapprochent-ils les gens du partage de valeurs ?

L'environnement métaculturel: l'espace-temps et l'amour

L'espace-temps

Hubert Reeves (1986) croit que notre utilisation des réactions en chaînes cosmiques nous conduit au bord de l'autodestruction. "Ni les dinosaures, ni les singes, ni même les hommes jusqu'au siècle dernier ne pouvaient s'autodétruire. Nous pouvons maintenant interrompre le concert de jazz... ". (160) Selon lui, le nous, "c'est tout l'"expérience-univers qui se joue en nous et par nous." (Reeves, 198)⁷ Pour paraphraser Reeves, le pendule de Foucault oscillerait actuellement du mauvais côté. Peut-on tenter de renverser son mouvement? Reeves croit de fait à une forme de conscience cosmique. Citant le philosophe allemand De Mach, il affirme ceci: "Tout l'univers est mystérieusement présent à chaque endroit et à chaque instant du monde." (Reeves, 199) Une conséquence de cela? Selon Freud, par exemple, la guerre n'est rien de plus

⁷ Mise en garde: La dimension cosmique mentionnée ici n'a rien de mystique. Elle vise uniquement à faire ressortir l'importance que j'accorde à l'humilité dont nous devrions faire preuve comme être humain.

qu'un mouvement de régulation de la population humaine, une opinion que les recherches de Laborit sur les rats, cité par Dubé (1986) tend à confirmer.

L'infiniment grand n'a pas fini de soulever des doutes existentiels majeurs. D'où venons-nous exactement? Sommes-nous seuls dans l'univers? L'infiniment petit aussi nous amène à faire preuve de modestie: des virus tiennent tête aux médicaments modernes, des bactéries apprennent à survivre et des insectes ne réagissent pas aux radiations. Entre ces deux mondes, le grand et le petit, où se situe le nôtre? "Quelles merveilles inouïes prépare en chacun de nous la gestation cosmique? L'homme est né du primate. Qui naîtra de l'homme?" (19), demande Reeves (1986). L'espèce animale du plecostomus de mon aquarium date des origines de la vie organisée. Cette structure, ce système, a-t-il atteint une certaine forme d'immortalité?

Chaque jour, des ouragans, des feux de forêt, des inondations, bref des cataclysmes naturels nous rappellent la fragilité de l'existence humaine. Lors de tels événements, il semble que les gens oublient pour un instant leurs divergences d'opinions et que la communauté internationale fasse preuve d'une étonnante unité. Pourquoi faut-il que cela se produise seulement aux moments de désastres, au moment où l'on ressent la menace d'extinction due à la catastrophe? Et qu'est-ce qui nous touche au point de faire preuve de solidarité; alors, qu'en d'autres occasions nous nous montrons plutôt indifférents?

Qu'est-ce qui nous rapproche de l'amour pour un instant? Qu'est-ce que l'amour dans ce modèle?

L'amour

L'espace-temps décrit précédemment met en lumière le débat entre la science et le spirituel. Comme le mentionne Teilhard de Chardin (1955): "Entre matérialistes et spiritualistes, entre déterministes et finalistes, sur le plan scientifique, la querelle dure toujours". (41) Cela met aussi en cause les dimensions matérialiste et spirituelle de l'amour. Selon Maslow cité par Hilgard, Atkinson, R. L. & R.C. Atkinson, 1980, 364), l'amour, qu'il définit comme un besoin de s'affilier et d'appartenir aux autres, bref à un besoin d'être aimé, occuperait le troisième rang d'une hiérarchie qui aurait l'actualisation de soi comme ultime sommet. Cet amour refléterait le

luxes de pays développés puisque l'inégalité du partage des richesses planétaires empêcherait des nations entières de répondre à leurs besoins physiologiques et à leurs besoins de sécurité qui, selon Maslow, doivent être satisfaits avant leur besoin d'être aimé. L'atteinte des besoins élevés de la pyramide serait ainsi impossible, en se basant sur Maslow, dans un contexte d'oppression. Cela me touche, me blesse et me fait très mal.

Rogers (1968) préférant parler de sentiment positif définirait ainsi le besoin d'aimer: "suis-je capable d'éprouver des attitudes positives envers l'autre: chaleur, attention, affection, intérêt, respect?" (40) Dans un contexte où tout changement organismique vient de l'authenticité des êtres en présence, de la congruence, ce sentiment positif découlerait d'une "considération positive inconditionnelle" (Rogers, 1968, 49) à l'égard de l'autre. Cette vision altruiste de l'amour rejoint celle de Fromm pour qui l'amour représentait une forme de don de soi. Le plus bel exemple de don de soi n'est-il pas celui du Christ qui tout au moins représente, que l'on soit croyant ou non, un homme d'une grande générosité.

Theilhard de Chardin (1955) croit que l'amour constitue une forme d'énergie née avec l'univers. "Si, à un état prodigieusement rudimentaire sans doute, mais déjà naissant, quelque propension interne à s'unir n'existait pas, jusque dans la molécule, il serait physiquement impossible à l'amour d'apparaître plus haut, chez nous, à l'état hominisé". (265) En ce sens, l'amour viendrait d'une forme de "Dedans des choses", qui est peut-être à l'origine du spirituel.

Sa vision de l'amour ne constituerait-elle pas la force indispensable qui renverserait le pendule de Foucault vu antérieurement? Citant Nicolas de Cues du Moyen-Âge, il ajoute: "Sous les forces de l'amour, ce sont les fragments du Monde qui se recherchent pour que le Monde arrive", (Theilhard de Chardin, 1955, 266). L'amour selon Theilhard de Chardin (1955, 267) est aussi la seule force qui permet "d'achever les êtres", un concept qui rejoint le sommet de la pyramide de Maslow. L'homme peut-il aimer plus que ses proches immédiats et ainsi contribuer à la personnalisation, à l'actualisation de tous?

"Si, comme vous le prétendez, un amour universel est impossible, que signifie donc, dans nos coeurs, cet instinct irrésistible qui nous porte vers l'Unité chaque fois que, dans une direction quelconque, notre passion s'exalte? Sens de l'Univers, sens du Tout: en face de la Nature, devant la Beauté, dans la musique, la nostalgie nous

prend, -l'expectation et le sentiment d'une grande Présence", Teilhard de Chardin (1955, 267).

Les influences sur moi

Le spirituel, comme l'espace-temps, représente un monde où l'inconnu occupe beaucoup plus de place que le connu. Dans l'esquisse du modèle, cette dimension se situe de mon côté parce que, à ce stade-ci de la recherche, il m'est impossible de présumer de la valeur qu'elle occupe chez autrui. Le cosmos reflète à mon sens des valeurs existentialistes puisqu'il m'amène à m'interroger sur le sens et surtout sur la valeur de la vie humaine et à me demander ce qui peut engendrer en moi tantôt de l'indignation, de la révolte et de la colère et tantôt de la tendresse et de l'admiration à l'égard du genre humain. Une fois de plus, cela m'amène à croire, comme Reeves (1986) à l'importance de faire preuve de modestie dans notre quête du savoir. "L'univers nous dépasse incommensurablement. Sur tous les plans, il n'y a pas lieu de faire des manières."(20)

La conclusion sur l'esquisse du modèle

Ma recherche n'a pas pour but d'identifier de manière exhaustive toutes les composantes microscopiques ou macroscopiques impliquées dans la communication éducative, et encore moins de couvrir toutes les dimensions philosophiques illustrées dans l'esquisse du modèle. Celui-ci a été conçu de façon à m'orienter ou du moins me guider lors de la rédaction de mes récits de pratique et ainsi éviter que ceux-ci se dispersent dans des directions trop éloignées des expériences d'apprentissage et d'enseignement. Toutefois, il se devait d'être très ouvert afin de ne pas devenir un carcan et ainsi créer des inhibitions lors de la rédaction.

Je rappelle également qu'il n'est pas dans mon intention, de toute façon impensable, de couvrir toutes les dimensions de la didactique des langues ou encore de broser un portrait complet des traits et des marques culturelles qui ont existé à certains moments de l'histoire à certains endroits de la terre. Ma recherche vise plutôt à mettre en lumière des composantes qui me semblent essentielles à la découverte de ma vision de l'enseignement et de l'apprentissage.

3.2 La présentation des récits de vie et de pratique

L'introduction

J'ai procédé à la rédaction d'un récit de vie de départ questionné⁸. Les questions associées au récit de vie ont permis de situer des paramètres de nature pédagogique, mais aussi de nature interpersonnelle et ontologique qui me permettent de comprendre l'histoire de la naissance des valeurs qui alimentent l'esquisse du modèle.

En effet, j'ai relaté des événements allant de mon enfance à aujourd'hui afin d'illustrer mes propres passages; à partir desquels j'ai fait jaillir un bouillon de questions de nature pédagogique, mais aussi de nature ontologique et sociale.

L'ensemble de cet exercice, c'est-à-dire la rédaction du récit de vie de départ et les questions ont servi deux propos. Dans un premier temps, cela m'a permis de comprendre les principes et des notions, surtout les valeurs de l'esquisse du modèle, présenté en première partie. Dans un second temps, cela a servi de base de réflexions aux récits de pratique qui donnera naissance au modèle de communication éducative à la suite des analyses et interprétations subséquentes (chapitre 4, page 95).

Du récit de vie de départ aux récits de pratique

Le récit de vie de départ est un texte de type narratif, poétique et philosophique qui relatait en quatre petits récits des événements d'apprentissage importants de ma vie. Il s'agit de: 1) le récit 1: l'enfance 2) le récit 2: l'apprenant, 3) le récit 3: l'enseignant et 4) le récit 4: l'apprenant - l'enseignant. Comme ces titres le suggèrent, ces événements couvraient une période allant de mon enfance à aujourd'hui. Après la rédaction de ce récit de vie de départ, j'ai approfondi la réflexion de chacun des petits récits qui ont alors formé des récits de pratique.

⁸ Ce récit est une réduction d'un récit de 800 pages en quelque 40 pages en y ajoutant les questions que j'ai rédigé afin de pouvoir construire mon modèle de communication éducative qui sera présenté au chapitre 5.

Ce qui suit présente les quatre petits récits du récit de vie de départ.

3.2.1 Le récit 1: l'enfance

Il s'agit d'une réflexion à partir d'événements de mon enfance qui ont eu un impact sur ma pratique pédagogique. Il ne s'agit pas d'une psychanalyse, mais plutôt de traces des sources de mon comportement pédagogique issues de la période que les psychanalystes considèrent fondamentale au niveau de la formation de la personnalité. Au cours de ce récit, je porte une attention particulière aux aspects de ma vie qui m'ont amené à occuper un rôle d'apprenant et un rôle d'enseignant (les moments où j'ai " montré " des choses à d'autres) dans le contexte humain et multiculturel tel que décrit dans le questionnaire et dans la problématique. Ce récit sera entrecoupé de questions et de réflexions reliées à ma pratique éducative.

Question 1 Comment ai-je vécu mes premiers passages?

Alors que j'étais âgé de 2 ans, nous habitons dans le village abénaquis Odanak, un milieu minoritaire entouré de villages québécois. Malgré mon jeune âge, j'ai conservé de bons souvenirs de cette époque. Au rez-de-chaussée de la grande maison blanche, il y avait deux vérandas vitrées, de chaque côté de la maison. À l'intérieur de celles-ci, il m'arrivait fréquemment de jouer seul et d'imaginer des histoires de capitaines de sous-marins. Ainsi il m'arrivait de m'isoler, une attitude que j'ai conservée. Cette attitude d'isolement a été renforcée. À la même époque, j'avais commencé à établir un lien avec un petit garçon du village. Lui et moi formions de bons amis. Lorsqu'il a dû déménager avec sa famille, j'ai éprouvé un grand vide. Au lieu de m'en remettre et de bâtir de nouvelles relations, je suis retourné dans mon monde imaginaire. Puis notre famille, à son tour, a déménagé. Dans la nouvelle maison, l'un de mes premiers gestes a consisté à rechercher mon sous-marin. Je me rappelle que, à l'époque, j'avais 3 ans, je n'étais même pas conscient du fait qu'il s'agissait d'une nouvelle maison. Bref, dès le début de ma vie, j'ai appris à créer mon propre environnement.

La solitude engendrée par le départ de mon ami était imprégnée d'une profonde tristesse. Cela avait probablement aiguisé ma sensibilité. De fait, je me sentais incapable de la moindre agressivité. Même lorsqu'il m'arrivait de jouer aux Cow-boys et aux Indiens, je pleurais à la mort simulée de mon frère. Puis est venu le moment d'entrer à l'école. J'ai vécu cet épisode comme un choc.

Question 2 Quelles ont été les répercussions de ma solitude sur mon comportement d'apprenant à l'école?

À Saint-François-du-lac, on inaugurait l'école le jour de mon entrée en maternelle. Ce jour-là, j'avais l'impression d'être dans les nuages. On me retirait de mon monde imaginaire et de mon isolement pour m'introduire de force dans la société. Lors des séances de peinture à la gouache comme dans les jeux avec des camions, je ne me mêlais pas aux autres. Au lieu de me faire des amis, je restais seul la plupart du temps. Le ratio " moments solitaires " et " relations sociales " donnait nettement un avantage à la première situation.

Je me souviens même avoir été puni à cause de mon isolement. La surveillante de récréation avait formé une clôture composée des enfants qui, comme moi, préféraient jouer seul. Elle appelait ça " faire le piquet ": une expérience humiliante. Comme j'étais vulnérable laid et gras, il arrivait fréquemment que les autres enfants se moquent de moi et me fassent mal. Mon frère prenait ma défense quand il lui arrivait d'être témoin de certaines scènes. Un autre élève, réputé pour être une brute et son frère aussi bagarreur que lui prenaient aussi occasionnellement ma défense. Quelques années plus tard j'allais faire la rencontre d'un autre étudiant qui, bien qu'anciennement délinquant, prenait la défense des faibles à son école. Cet étudiant fait maintenant partie de l'armée canadienne.

De fait, mes contacts significatifs venaient souvent des lectures que le prêtre me demandait de faire à la messe le samedi soir ou le dimanche. Il s'agissait-là d'une activité que j'aimais bien. Il m'arrivait aussi de me cacher dans l'escalier alors que des membres du comité pastoral tenaient des réunions à la maison. À quelques occasions, je n'ai pu résister à la tentation de glisser un mot aux conversations. Par rapport aux meurtriers que Dieu envoyait en enfer, il me semblait qu'il

s'agissait d'une attitude éloignée du pardon et de la miséricorde. À cette époque le prêtre voyait en moi un possible membre de la relève.

À la maison, je replongeais dans mon monde imaginaire et mes jeux solitaires alors que mon frère allait faire du sport avec ses copains. Un jour, un *nouveau* est venu s'établir à Saint-François-du-lac avec sa famille. Comme il ne connaissait personne, il m'a été facile d'établir une relation avec lui. Ensemble, nous avons fait les cent coups pendant quelques mois c'est-à-dire jusqu'au jour où lui et plusieurs membres de sa famille périrent dans un incendie. Bien sûr que cela m'a replongé en pleine solitude. Il est possible, par ailleurs, que les bienfaits que la venue d'un étranger avait semés en moi m'aient procuré une attitude bienveillante à l'égard des gens de l'extérieur et de cultures différentes. Les deux enfants qui ont marqué mon enfance sont, d'une part, mon copain amérindien (ou vivant dans un village amérindien) et, d'autre part, un nouveau venu.

Première série de questions pour la construction du modèle

1. Quels sont les facteurs qui facilitent l'intégration d'un nouveau-venu dans une relation?
Quels liens pourrait-on établir entre l'étranger et l'immigrant?
2. Qu'implique une telle relation comme changements dans la manière de vivre d'un autre?
Quelle est la part de découverte de l'autre et celle d'expression de soi?
3. Ma " tendre enfance " comprend-elle les germes qui ont guidé mes pratiques éducatives?
N'y retrouve-t-on pas les germes de l'autodidaxie et ceux de ma préoccupation pour l'interculturel? Ne serait-ce pas ces débuts qui ont réellement orienté ma carrière actuelle?

Ma solitude et mon rejet de mon monde immédiat ont dû contribuer à une attitude défaitiste. D'une certaine manière, j'ai commencé à croire que le destin voulait de moi que je mène une vie solitaire. Ainsi me suis-je entouré de chats et, plus tard, d'un chien; ces animaux constituaient les membres vivants de mon univers. À mes yeux, ils avaient plus d'importance que tout être humain. Mon repli sur moi a pris diverses formes. En plus de me bâtir un univers social composé d'animaux, j'ai appris à m'exprimer à ma manière. À 14 ans, je comptais déjà plus de 200 chansons et poèmes, en plus de quelques récits d'aventures. Mes textes traitaient beaucoup

de solitude. Sur le plan humain, un chansonnier était devenu une idole. J'avais été touché par les mots d'une chanson qui parlait de croissance solitaire. Un jour j'ai mis le feu à mes documents, effrayé à l'idée que mes parents en découvrent l'existence. Je n'avais confiance en personne. J'ai tout de même conservé ceux auxquels j'attachais le plus d'importance.

Dès lors, je rêvais de devenir zoologue ou paléontologue et de vivre la plupart du temps loin de toute civilisation. En classe, lors d'un cours de catéchèse, j'avais même pris l'initiative de demander au professeur si je pouvais faire une présentation orale sur les animaux en voie d'extinction. La religieuse qui donnait le cours a acquiescé à ma demande sans trop savoir quel pouvait être le lien entre mon sujet et la religion. À la suite de ma présentation, elle m'a demandé si j'avais des projets d'avenir. C'est à ce moment-là que j'ai reconnu mon intérêt pour la vie en jungle. Comme je ne rêvais pas d'être pompier, joueur de hockey ou pilote d'avion comme tous les petits garçons de mon âge, elle est intervenue auprès du groupe en disant, pleine de respect à mon endroit "que j'étais un monsieur"; elle a ajouté qu'il n'y avait aucune plaisanterie dans ce commentaire... Un professeur de l'Université Concordia, directrice du département d'andragogie (Adult Education), en 1989, me disait que j'étais "an unlikely young man". Y a-t-il un lien?

Aujourd'hui je crois qu'il y avait un lien entre ma présentation orale et Dieu. Ma présentation orale, en traitant du sort de centaines d'animaux en voie de disparition, laissait émerger celui que je considérais comme un grand responsable, voire même un criminel: l'Homme. L'être humain, séparé de Dieu, qui se laisse guider par ses seuls instincts et son égoïsme est responsable de bien des maux. Mon professeur avait sans doute apprécié mon sens véritable des responsabilités. Un écrivain, quelques années plus tard, faisait dire à l'un de ses personnages qu'il appréciait les gens qui prenaient le sort du monde sur leurs épaules. Quand j'avais 12 ans, je m'occupais déjà de celui des animaux.

Deuxième série de questions pour la construction du modèle

1. Peut-on vraiment enseigner aux humains si on leur préfère les animaux?
2. De quelle manière la théorie de l'évolution a-t-elle influencé ma geste éducative?

3. Le texte écrit semble avoir constitué un élément majeur de croissance personnelle. Est-il impératif d'inclure cet aspect lors de l'enseignement de l'écrit? Ou ne devrais-je pas respecter les démarches individuelles? Ce qui semble avoir été bon pour moi l'est-il pour les autres?
4. Quelle est l'influence de la peur et de la méfiance à l'endroit des autres en enseignement? Qu'en est-il quand l'apprenant se sent inférieur ou supérieur à ses collègues?
5. L'influence d'un animal est-elle vraiment négligeable sur le plan de la psychologie de l'apprentissage? La zoothérapie montre que les animaux contribuent à développer des habiletés d'expression affective et sociale; les gens parlent à leurs animaux; en ce sens, est-ce un moyen de plus pour pratiquer la langue?
6. De quelle manière les apprentissages faits par des animaux pour le cirque, le cinéma, le dressage et la simulation contiennent-ils des aspects pertinents à l'enseignement des langues? Des gorilles n'ont-ils pas appris des mots? Les exercices répétés ("drill and practice") ne s'appliquent-ils pas aux animaux comme aux humains? Le langage des signes ne serait-il pas pertinent pour aider des sourds à tout au moins comprendre une langue seconde?

Par ailleurs, je laissais libre-cours à divers fantasmes. À titre d'exemple, l'un de mes passe-temps préférés consistait à recueillir et à nettoyer les crânes de mes chats morts. Il m'est même arrivé de reconstituer le squelette d'un renard. Ces objets représentent encore des éléments décoratifs de mon appartement. Tout ce qui était susceptible de me distinguer des autres devenait une source d'intérêt. Peut-être est-il vrai que je tentais de me rendre intéressant et de m'attirer l'attention des autres. Il reste, cependant, que cette attitude a aussi contribué à cultiver en moi un goût de recherche de la différence. Mon père qui, semble-t-il, appréciait le travail que j'effectuais sur moi-même avait défendu ma cause auprès de ma mère pour que celle-ci accepte de garder au congélateur mes cadavres d'animaux. Ainsi étais-je en plein processus d'exploration et de découverte, selon lui. Je me demande plutôt, de mon côté, si mes goûts macabres ne visaient pas à exprimer la douleur que j'avais subie à la suite du décès de mes amis... humain ou animal.

Troisième série de questions pour la construction du modèle

1. Dans quelle mesure l'enseignant joue-t-il un rôle de psychologue?
2. Le fait d'amener les gens à écrire dans le but d'apprendre la langue écrite ne favorise-t-il pas l'émergence d'un retour sur soi chez les apprenants? Dans quelle mesure l'enseignant doit-il intervenir? Où se trouvent ses droits et devoirs et où se trouvent ses limites?
3. Doit-on absolument favoriser le processus d'exploration et de découverte? De quelle manière exploiter ces tendances?

De fait, il existait une véritable relation d'amour entre moi et mes chats. Chaque fois que l'un d'entre eux était tué par une automobile, mon réservoir de tristesse se remplissait. Le règne animal occupait une telle importance que dès l'âge de huit ans mon choix de carrière était établi: j'allais vivre seul en pleine jungle en compagnie d'animaux; alors, je me suis intéressé aux travaux de Jane Goodall auprès des chimpanzés et à ceux de Diane Fossey avec ses gorilles. Encore aujourd'hui je regrette amèrement de vivre dans un système qui possède des règles de fonctionnement à cause desquelles je me sens souvent comme un animal en captivité. Dès lors, je voulais qu'on me fiche la paix et je ressentais le besoin d'exprimer un désir de liberté. Les systèmes politiques et économiques construits par les êtres humains, qu'ils soient de nature capitaliste ou communiste, me tombaient sur les nerfs. L'être humain, à mes yeux, était un idiot. Du moins ceux qui plaçaient leurs semblables en position de servitude et d'humiliation.

Quatrième série de questions pour la construction du modèle

1. L'amour? N'est-ce pas l'essence d'une relation? Ce sentiment existe entre l'humain et les animaux (ses semblables?); entre l'humain et l'humain. Ne devrait-il pas être, en conséquence, au cœur d'une relation éducative?
2. Dans quelle mesure y a-t-il une influence " interculturelle " entre l'humain et l'animal? Si l'homme domestique l'animal, quelle est l'influence de l'animal sur le comportement humain?
3. Dans quelle mesure l'animal favorise-t-il l'expression de soi (dans un contexte d'apprentissage du français) et aide-t-il à développer des habiletés de relations sociales?

4. Les systèmes construits par l'humain mènent à la servitude et à l'humiliation dans une large mesure. Cette prise de conscience et la colère que j'éprouve ne cultivent-elles pas en moi, comme éducateur, le désir de mettre en place des structures pédagogiques de nature autonomisante et basées sur le respect mutuel?
5. Dans quelle mesure reproduit-on les modèles appris, même si ceux-ci nous semblent nocifs?
6. La correction par les pairs n'est-elle pas une forme d'asservissement? En particulier dans le cas d'un adulte puisque pour celui-ci le retour aux études en soi peut être ressenti comme une expérience éprouvante?

Ma vulnérabilité est restée forte jusqu'en 1976, date à laquelle Montréal recevait les jeux olympiques. J'ai passé deux semaines entières le nez rivé à l'écran de télévision pour admirer surtout les prouesses de la gymnaste roumaine Nadia Comaneci. Après les jeux, j'ai éprouvé le désir de m'impliquer sportivement. Auparavant, j'avais échoué l'examen d'un cours de natation... C'est au Cégep, dix ans plus tard, qu'un professeur a compris pourquoi je coulais lorsque j'essayais de me mettre sur le dos. Le problème venait de la lourdeur de mes cuisses, qui rendait l'action de flotter impossible si je ne remuais pas les jambes. Si on avait compris cela dix ans plutôt, je n'aurais pas encaissé ma défaite. Quoi qu'il en soit, les jeux olympiques m'ont encouragé à faire du jogging et de la bicyclette. Comme par enchantement, mes kilos en trop fondaient; conséquemment, on ne se moquait plus de moi à l'école.

La télévision avait réussi là où mon père et l'école avaient échoué. Le premier m'avait inscrit à la piscine sans succès, alors que les cours d'éducation physique à l'école suscitaient peu d'intérêt chez moi. La télévision et maintenant l'ordinateur constituent-ils l'un des principaux agents d'éducation de l'école de la vie? Les autres viendraient des pairs et de la famille. À partir du moment où j'ai pris la décision de m'impliquer dans le sport, les ressources de l'école avaient changé de rôle. Au lieu d'être au service du programme d'éducation qui contrôlait la nature et la forme que devait prendre ma formation secondaire, j'employais dès lors les ressources de l'école pour répondre à MES besoins.

À l'école j'ai fait du jogging sur l'heure du midi accompagné de professeurs. De fait, je courais parfois douze kilomètres par jour répartis en deux séances: six le matin vers quatre

heures et six autres le midi à l'école. Ma persévérance m'a valu une récompense officielle de l'école; en effet, à ma surprise, on m'a envoyé une sorte de diplôme pour féliciter mes initiatives et ma persévérance. Ce document, à mes yeux, a toujours eu plus de valeur que les diplômes de fin d'études. Peut-être en aura-t-il même davantage que ma maîtrise. Il représentait une forme de reconnaissance officielle venant du milieu scolaire pour un apprentissage non-officiel, issu de l'école de la vie. J'avais su relier les deux milieux en une seule activité. Toutefois, ce diplôme reflétait pour moi le passage d'une vie totalement refermée, de victime sans mécanisme défense à celle d'une vie plus forte.

Mon implication dans le domaine parascolaire a augmenté considérablement. D'abord, j'ai été membre de l'équipe de volley-ball qui représentait l'école dans divers tournois. Même si je n'étais pas le meilleur joueur, mes coéquipiers appréciaient beaucoup la qualité de mes services à effet, mes déplacements défensifs, mon sens de l'anticipation des attaques adverses et surtout la précision de mes passes. Ces dernières ont permis à notre équipe d'exploiter à fond la puissance de son attaque et de remporter le championnat des deux ligue pour lesquelles nous jouions simultanément. Ma valeur n'était ni évidente à mes yeux ni à ceux de l'instructeur, biaisés par la valeur que nous accordions à la puissance de nos attaquants. Nous oublions un détail: sans passe précise, nos attaquants demeureraient sans force. Et plusieurs d'entre eux faisaient de mauvaises passes... Toutefois, ceux-ci se sont spontanément rebellés lors de la série finale d'un tournoi en voyant que l'instructeur ne comptait pas me faire jouer. Aux yeux des joueurs, pour gagner, ma présence allait de soi.

À cette époque, je couvrais la section sportive du journal-étudiant. Cela me forçait à assister à diverses compétitions sportives des autres équipes masculines et, plus intéressant, féminines de l'école. Lors de ces événements, je prenais des notes et je réalisais occasionnellement des entrevues auprès des joueurs. Ainsi, je recueillais des récits de pratiques sportives. Il m'arrivait aussi de prendre des photographies. À la suite d'un incident interne, on m'a demandé de remplacer le rédacteur en chef, chassé de l'équipe du journal pour fainéance. Je me suis à ce point impliqué dans le journal que cette année-là l'école m'a donné des crédits pour un cours inexistant de... journalisme.

L'école secondaire avait ainsi reconnu la valeur de ma persévérance dans le domaine de la course à pied et celle de ma participation dans une activité parascolaire. Faut-il s'en étonner dans la mesure où il régnait encore à Nicolet à cette époque-là un peu de l'atmosphère de pédagogie ouverte qui avait animé le directeur précédent, un psychanalyste. Mon père qui avait été son adjoint croyait aussi beaucoup à la valeur de la pédagogie ouverte.

Comme rédacteur en chef, mon style de direction s'inspirait des mauvaises habitudes d'une trop longue période de solitude. J'ai imposé ma vision de façon autoritaire au lieu d'établir une forme de cogestion; mon autorité découlait beaucoup plus de mon acharnement au travail, du modèle qu'offrait mon comportement que du désir d'ordonner. De l'avis de plusieurs, le dernier numéro du journal était le meilleur que l'école ait connu et devait servir de modèle pour guider le professeur superviseur du journal. Pour ce numéro, j'ai demandé à tous mes collaborateurs de se réserver une page personnelle pour exprimer, illustrer et raconter ce que signifiait pour eux le fait d'avoir participé à l'équipe du journal. Sans le savoir, je leur demandais un récit de vie à caractère phénoménologique.

Le journal m'avait évidemment habitué à une certaine systématisation. Nous étions responsables de la cueillette des textes, de la mise en page, de l'assemblage et de la vente du journal. Il me semblait particulièrement agréable d'aller vendre des copies du journal à une école privée de filles. Par ailleurs, un professeur d'éducation physique impliqué dans la région m'a amené à écrire régulièrement des articles dans l'hebdo de Nicolet. Le journal me permettait ainsi de mieux connaître le monde du journalisme et de me procurer une certaine notoriété dans la région.

Toutefois, mon apprentissage avait été beaucoup plus relié à la puissance de l'expression de soi et à la communication écrite. Mes textes étaient lus. L'un de mes confrères de classe disait même que j'arriverais à rendre intéressant un fait aussi banal que le manque d'une poignée de porte à une armoire... Une étudiante est venue me voir pour discuter de thèmes que j'avais écrits et qu'elle n'avait pas appréciés. Pourtant, je ne me rappelais pas avoir écrit un seul des mots qu'elle me reprochait... L'essentiel est invisible pour les yeux, disait Saint-Exupéry. Or, les mots lorsqu'ils sont écrits, c'est surtout pour les yeux.

J'ai découvert ce jour-là que la langue n'est souvent qu'un prétexte pour rapprocher les humains et tenter de rendre accessible l'incommunicable. Cette étudiante ne cherchait qu'un prétexte pour s'exprimer; ce qu'elle a fait davantage l'année suivante lorsqu'elle a décidé de faire partie de la nouvelle équipe du journal. Je devais apprendre que cette jeune fille avait essayé de se suicider quelques mois avant de lire mon texte et de communiquer avec moi. Notre rencontre lui a peut-être redonné goût à la vie.

Cette expérience devait vraisemblablement me convaincre d'étudier dans le domaine de la communication plus tard. Ne constitue-t-elle pas également une première expérience reliée à la technologie éducationnelle? Au Cégep, j'ai peu participé à des activités parascolaires. Toutefois, j'allais souvent au cinéma grâce aux efforts d'un professeur de cinéma, fondateur de Ciné-Campus à Trois-Rivières et maintenant technologue de l'éducation. Il avait réussi à créer un cinéma de répertoire au coût d'entrée dérisoire. Par ailleurs, je lisais beaucoup de romans et j'ai entrepris la rédaction d'une première version d'une pièce de théâtre. Celle-ci s'inspirait du roman policier et du roman d'horreur. Il ne s'agissait pas de ma première fiction. Dans le journal-étudiant il m'était arrivé de rédiger en deux pages l'histoire de la vie d'un personnage qui finissait par prendre son envol après avoir été du côté des "suiveux" toute sa vie. Mon texte puisait dans le monde du mystère, un climat que j'aime bien.

Bien sûr un collègue de classe avait bien essayé d'obtenir ma collaboration dans le journal-étudiant du Cégep dont il avait la responsabilité. Cet ancien confrère de classe, maintenant avocat, plaçait toujours mes textes comme éditoriaux. Toutefois l'aventure journalistique estudiantine relevait déjà un peu du passé pour moi. Vers la fin de mon Cégep, je me suis embarqué dans deux aventures sur un coup de tête: un voyage à New York et une semaine d'études sur le terrain en géologie à l'université de Rimouski. Dans les deux cas, je m'étais inscrit seul à l'intérieur de groupes. À New York, je m'étais beaucoup intéressé au musée d'Histoire naturelle; alors que du côté de Rimouski j'ai pu faire un peu de spéléologie. Sur un autre coup de tête je partais pour Ottawa à la fin de mon Cégep.

Ainsi, mes premiers contacts avec la société et l'institution scolaire ont été désagréables. Peut-être cela a-t-il joué un rôle... sur mon comportement en général.

Cinquième série de questions pour la construction du modèle

1. Le fait de laisser un enfant ou un apprenant seul favorise-t-il l'autonomie dans l'apprentissage?
2. Quel est le rôle du monde imaginaire comme base d'expression personnelle et de communication?
3. De quelle nature devrait être le soutien de l'enseignant auprès d'un apprenant qui éprouverait de la difficulté à supporter son isolement?
4. Est-il souhaitable de favoriser l'isolement? Jusqu'à quel point?
5. Est-il souhaitable d'amener les apprenants à concevoir leur propre environnement éducatif?
6. Les approches éducatives destinées aux adultes s'appliquent-elles aux enfants?
7. L'enfant est-il l'égal de l'adulte?
8. Dans quelle mesure l'adulte a-t-il le droit d'intervenir dans la destinée de l'enfant?
9. Tous les enfants agissent-ils comme je l'ai fait?
10. Dans quelle mesure l'éducation reçue de mes parents a-t-elle influencé mon propre cheminement?
11. De quelle manière peut-on exploiter les apprentissages effectués au cours de la démarche individuelle?
12. Quelles sont les attitudes qui guident l'apprentissage et peut-on les classer de telle manière à distinguer celles qui forment des attitudes fondamentales et d'autres des habitudes?
13. Jean-Jacques Rousseau disait que l'enfant était un adulte en miniature. Mon exemple illustre-t-il cet aspect de l'apprentissage?
14. L'équilibre entre les relations sociales et l'isolement est-il souhaitable? Ou ne vaut-il pas mieux respecter les dispositions individuelles? En conséquence, en classe va-t-on forcer l'établissement de liens et la création de dyades?
15. Les rapports apprenants et enseignants doivent-ils être de nature autoritaire ou de nature égalitaire?
16. Comment les étudiants vivent-ils la période de chocs due au passage d'un type de vie à un autre? Est-ce agréable ou désagréable?
17. Les rapports désagréables sont-ils nécessairement destructeurs? Ou ne contribuent-ils pas plutôt à confronter l'apprenant à lui-même en vue d'une croissance?

18. La punition? Doit-on punir un comportement si celui-ci ne cause pas de tort à autrui? Et comment? Au lieu de punir l'isolement, ne pourrait-on pas offrir des activités compensatoires comme l'usage d'Internet? Le fait de rester seul implique-t-il nécessairement un refus de communiquer? Une personne seule ne peut-elle pas, au contraire, communiquer différemment des autres? Jouer au soccer n'est peut-être pas une panacée.
19. La formation d'équipes par la technique de la détermination au hasard est-elle une bonne chose? Je détestais cela comme étudiant; qu'en est-il de mes étudiants?

Des applications pédagogiques de ces premières expériences: du travail individuel au travail collectif

Je reprends ci-dessous l'une des questions soulevées dans le récit de vie et tente d'y répondre par un récit de pratique. La question se lisait ainsi:

L'équilibre entre les relations sociales et l'isolement est-il souhaitable? Ou ne vaut-il pas mieux respecter les dispositions individuelles? En conséquence, en classe va-t-on forcer l'établissement de liens et la création de dyades?

Comme apprenant autodidacte, comme personne s'enseignant à lui-même, le fait de travailler seul m'a souvent permis, je crois, d'atteindre rapidement des objectifs avec lesquels je me sentais à l'aise. Dans ce cas, il s'agit d'objectifs pour lesquels, je possédais déjà des acquis importants ou encore d'autres qui représentaient des défis excitants. Par ailleurs, le fait de travailler avec des inconnus ou des gens qui possédaient de meilleurs acquis que moi me rendait nerveux. J'en perdais mes moyens. Ainsi me suis-je retrouvé en situation de régression mentale au niveau de mes capacités d'apprenant. J'attribue cela à une certaine timidité et à un important manque de confiance en moi. Par contre, j'ai beaucoup apprécié la collaboration de gens qui ne m'étouffaient pas lors de travail en équipe, de ceux qui me laissaient prendre des initiatives. Des partenaires me paraissaient aussi souhaitables si, en plus de manifester une attitude accueillante, ils possédaient une maîtrise d'aspects d'une tâche que je trouvais particulièrement inintéressante ou trop éloignée de mes connaissances.

Ainsi j'ai apprécié le travail en équipe dans le cas où le ou les partenaires possédaient surtout une attitude accueillante; sinon, j'ai nettement préféré travailler seul. Chaque fois que j'ai travaillé en équipe, j'ai souhaité également que l'occasion puisse me permettre d'établir une nouvelle relation d'amitié. Le sens de la dyade dépassait largement celui de la tâche à accomplir. J'ai aussi constaté l'existence d'une évolution aussi bien dans mes préférences de style de travail que dans celle du groupe comme tel. S'il m'arrivait de préférer travailler seul, l'expérience de l'équipe pouvait à la longue gagner ma faveur; alors, qu'à l'opposé, il pouvait y avoir désir de divorce avec un partenaire. Bref, l'expérience pouvait m'amener à des changements drastiques au niveau de ma perception de celle-ci. Ou bien cela m'ouvrait les yeux sur de nouveaux horizons, ou bien cela me permettait de voir des barrières et de réaliser mon erreur au moment de ma décision.

Par ailleurs, même si certaines activités me paraissaient désagréables, en rejeter la valeur était une autre paire de manches. D'une part, la vie est remplie de situations désagréables; alors que, d'autre part, la valeur d'une expérience désagréable pouvait jaillir quelques années plus tard. Le désagréable marque une personne, souvent davantage que l'agréable. Ainsi le travail en équipe désagréable constituait une forme de préparation au monde du travail, où les équipes sont souvent imposées par l'environnement. De plus, l'expérience en elle-même est une source d'apprentissage latent.

Mon expérience d'apprenant m'a amené à croire que l'idéal consistait peut-être en un chevauchement du travail individuel et du travail en dyades. Trop de l'un conduit à un isolement que j'ai longtemps regretté, alors que l'excès du travail collectif me semble sujet à la création d'une relation de dépendance. Cette croyance m'a probablement conduit à concevoir des activités éducatives qui tiennent compte de ces deux dimensions lors de ma pratique éducative. En début de carrière, je me suis senti plutôt enclin à favoriser la tenue de cours traditionnels.

Comme éducateur, alors, il m'a semblé important de concevoir un cours qui accorde aussi bien une place au travail individuel qu'à l'apprentissage de type coopératif. Force est d'admettre, cependant, qu'en début de carrière, le développement et le déroulement de mes activités suivaient un cheminement chaotique. Cela était dû au fait que j'apprenais une grande partie du contenu à

enseigner et des méthodes simultanément. Parfois, il m'arrivait de m'inspirer des techniques que j'avais vécues comme étudiant, même de celles qui ne m'avaient pas plu. J'appliquais ce que je connaissais. En d'autres mots, mon approche éducative opérait essentiellement par imitation. Maladroitement aussi il m'arrivait de me laisser inspirer par le groupe. Si celui-ci semblait mieux apprécier le travail en commun, mon cours accordait alors beaucoup de place aux initiatives de travail en groupes et aux interactions spontanées. Si, au contraire, mes étudiants semblaient manifester une attitude passive, j'avais le réflexe de me retirer sous une forme d'enseignement traditionnel, selon lequel mon rôle comprenait une large part de transmission d'informations. En un mot, comme éducateur, j'ai vécu une période initiale de tâtonnements, laquelle me permettait d'explorer des aspects variés de l'enseignement et de l'apprentissage.

Intuitivement, cependant, j'avais compris que la relation éducative mettait en présence des apprenants et un enseignant; de même, il me semblait que les uns apprenaient aussi des autres. Il m'avait aussi paru évident que le groupe comme tel possédait sa propre démarche, parfois contradictoire à celle du professeur ou des méthodes préconisées par l'institution scolaire. Ainsi chaque membre de l'équipe devait s'adapter aux autres, qu'il s'agisse des divers apprenants, de l'éducateur et des gestionnaires de l'établissement scolaire. À certains moments, il me semblait être pris entre deux feux. D'un côté, des étudiants ne juraient que par de l'enseignement de type traditionnel; alors que d'un autre côté, l'administration nous interdisait carrément d'enseigner la langue sous quelque aspect grammatical que ce soit. C'était l'époque dogmatique de l'approche communicative.

Néanmoins, j'ai été davantage sensible aux attentes des étudiants et aux styles d'apprentissage des étudiants qu'au dogme de l'institution scolaire, même lors de la venue-surprise d'observateurs en salle de classe. Généralement, il m'a semblé que bien peu d'étudiants étaient tout à fait traditionnels ou tout à fait non traditionnels. Ainsi, graduellement, il m'a paru plus facile d'instaurer des activités qui tantôt favorisaient l'apprentissage individuel et tantôt la collaboration des gens. De fait, les préférences des étudiants (tout comme les miennes) se situaient à l'intérieur d'un continuum très nuancé; avec le temps et l'expérience, il arrivait même que celles-ci changent de manière drastique.

Que conclure de tout cela sinon que la démarche individuelle et l'interaction forment deux constituantes de la même situation d'apprentissage. Si une situation d'enseignement et d'apprentissage ne jure que par l'une des démarches, l'autre finit souvent par manquer... Le tout consiste à établir une stratégie qui se base sur les préférences initiales du groupe et d'y intégrer graduellement des éléments qui répondent à d'autres tendances. Méfions-nous aussi des gros Non! catégoriques de certains étudiants. L'expérience m'a montré qu'il arrivait que mes étudiants les plus ancrés dans une conception de l'apprentissage changent drastiquement de point de vue. E, l'une de mes étudiantes de la session dernière, par exemple, m'avait carrément mentionné qu'elle ne voulait pas perdre son temps. En ce sens, elle a sévèrement exigé de faire des exercices en solitaire. Quelques semaines, plus tard, elle exigeait avec force la tenue davantage d'activités de type coopératif... O, une autre étudiante, m'a demandé avec enthousiasme si le travail en équipe était une technique éducative importante au Québec; cette même personne, quelques semaines plus tôt, m'avait critiqué durement parce que je favorisais l'apprentissage coopératif.

L'ordinateur est un jouet qui, parfois, suscite des interactions spontanées. Sa seule présence; parfois, suffit pour établir un climat de collaboration. Les étudiants les plus forts sur le plan technique ne se laissent pas priver pour venir en aide aux autres. Par contre, il arrive aussi que les étudiants s'assoient derrière l'ordinateur pour oublier leurs collègues et la classe. Ils se créent, semble-t-il, un monde individuel. En un mot, l'instrument en soi ne fait que révéler des tendances personnelles. Il crée un effet miroir qui nous permet de mieux comprendre la personnalité des utilisateurs. Sachant cela, le concepteur d'environnement pédagogique informatisé que je suis dispose d'informations susceptibles de l'aider à établir un meilleur équilibre entre la démarche individuelle et la démarche en équipe.

La dimension ludique de l'ordinateur entraîne parfois l'apprenant à se consacrer sur la double tâche à accomplir: l'apprentissage de l'outil de travail et celui du français. Il semble que cela facilite, pour certains, le partage des idées par l'écrit. Des étudiants perdent ainsi des inhibitions et leurs craintes face à l'exposition de leurs erreurs. Ainsi ai-je vu des étudiants s'amuser lors de dialogues écrits ou lors de l'usage de tutoriels destinés à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, même si cela les obligeait du même souffle à exposer leurs erreurs de

français aux autres. Ainsi l'emploi de l'ordinateur ajoute une dimension à la situation d'apprentissage.

3.2.2 Le récit 2: l'apprenant

Il s'agit principalement d'événements reliés à mes premières études universitaires en communication à l'université d'Ottawa et de mes études en andragogie à l'université Concordia. Dans le cadre de mon récit de pratique comme apprenant, il sera aussi question des événements marquants qui ont pu influencer mon comportement pédagogique

Question 1 Comment ai-je vécu mes deuxièmes passages?

À la fin de mes études collégiales, j'ai choisi de quitter mon village, une fois pour toute. En fait, un jour j'ai quitté Saint-François-du-lac, sur un coup de tête et j'ai entrepris des études universitaires à l'Université d'Ottawa. Même si là-bas, je me retrouvais encore plus isolé qu'avant; car, après tout, je quittais les quelques personnes de mon entourage, mes débuts dans cette nouvelle ville m'enivraient. Il s'agissait d'une aventure et d'une occasion en vue d'explorer de nouveaux horizons. De fait, je ne me souviens pas avoir regretté mon geste ou de m'être ennuyé de mon village. Il s'est toutefois produit un événement inoubliable dans le cadre de l'un de mes cours. Après avoir travaillé fort et avoir accompli près des deux tiers d'un projet d'émission de télévision dans un cours en communication, l'équipe dont je faisais partie a pris la décision de m'expulser. Les membres de cette équipe étaient en grande partie composés de Québécois. La méchanceté avait pris un nouveau visage. Le soir où l'incident s'est produit les deux seuls étrangers du groupe, un Camerounais et un Zaïrois, ont passé la nuit chez moi avec moi. Cet événement a été le début d'une amitié qui a duré jusqu'à la fin de mes études. Avec eux ma solitude prit fin. De plus, j'ai eu l'occasion de m'exprimer à l'intérieur d'un club international et de rencontrer nombre d'immigrants. C'est dans ce contexte que mon silence a pris fin et que j'ai commencé à faire partie de la société. J'ai bien sûr entretenu des relations avec quelques Québécois; mais, de manière générale, mon entourage venait du monde entier.

Première série de questions pour la construction du modèle

1. Quel est l'impact de l'immersion sur la culture personnelle?
2. Quelle est l'importance du sentiment d'être bien accueilli dans l'insertion en société?

Ainsi, il faudra attendre l'université d'Ottawa et ma rencontre d'un étudiant camerounais, alors étudiant en communication comme moi pour que je renoue avec les activités parascolaires. Cet étudiant est maintenant technologue de l'éducation. Plusieurs de ses amis que je rencontrais régulièrement travaillaient comme diplomates dans diverses ambassades africaines que j'ai pu visiter. À la télévision communautaire, j'ai participé à deux émissions portant sur les relations entre les médias et la politique. À Ottawa, je vivais ma première expérience avec le milieu de la politique internationale. J'ai aussi fait la connaissance d'un écrivain qui était professeur invité au département de communication. Il était aussi le conseiller du ministre des Communications sur le plan des projets techniques, ce qui l'a amené à s'occuper de la présidence du comité de suivi des échanges technologiques dans le cadre du Sommet de la Francophonie.

Quelques années plus tard, des amis indiens m'ont accordé le privilège d'assister à une cérémonie religieuse typique; par la suite, j'ai entrepris de nouvelles études, à Québec. Là-bas je me tenais presque seulement avec des étudiants étrangers; bref, mes débuts d'être social se sont effectués à l'intérieur d'un monde multiculturel. C'est alors que j'ai réalisé la valeur que les dimensions culturelles représentaient pour les gens.

Peut-être était-ce le milieu politique qui m'avait motivé à choisir la ville de Québec lors de mon retour aux études quelques années plus tard. À l'université Laval, je me suis impliqué dans une expérience de jumelage linguistique qui a duré près de deux ans. Dans le cadre du cours de graphisme que j'avais pris dans mon programme de certificat en technologie éducative, j'ai eu l'idée d'illustrer les grandes étapes de cette expérience à l'aide de six panneaux. La réalisation de ce récit de vie illustré a surpris bien du monde là-bas et émerveillé un professeur de l'Université Concordia à qui j'ai présenté mes affiches lors de ma demande d'admission au programme d'andragogie (Adult Education). Dans l'un de ses cours, elle m'a autorisé à me servir de mon

expérience de jumelage linguistique, et de mes affiches, pour en dégager des principes éducatifs et réaliser une présentation orale.

Depuis Ottawa, j'ai constamment employé des médias pour animer mes présentations: j'ai réalisé des acétates à rabats, des diaporamas, des vidéos, ainsi que des dépliants en provenance entre autres d'ambassades et de consulats. J'ai aussi employé l'ordinateur pour réaliser des dessins et mes acétates.

Faut-il se surprendre alors que je marie technologie, modélisation systémique et récit de vie en vue de la réalisation de mon modèle dans ma recherche actuelle? Faut-il se surprendre aussi de l'importance que j'accorde aux activités parascolaires en institution et à l'extérieur de celle-ci, au récit de vie? Le projet de mon séminaire de synthèse en Communication portait sur la communication éducative et surtout sur le rôle de l'autodidaxie en apprentissage. J'avais alors réalisé un modèle théorique pour illustrer ma vision de ce phénomène, un modèle qui illustrait principalement mon interprétation de concepts théoriques et non des principes issus de récit de vie. Cela se passait avant la mort de mes deux premiers enfants et mon divorce à une époque; où, de l'avis de mon frère, mon écriture était plus conceptuelle, mais beaucoup moins humaine.

* * * *

Après être passé d'Ottawa à Québec, je me suis dirigé vers Montréal où j'œuvre auprès d'immigrants depuis près d'une dizaine d'années maintenant. Les épisodes de ma vie où j'ai établi des relations avec les " miens " sont peu nombreux et, la plupart du temps, désagréables. Je me sentais différent des membres de ma famille; mes pairs se moquaient de moi ou me chassaient de leur groupe; alors que pendant ce temps-là l'étranger, lui, m'avait ouvert les bras. De fait, mon frère habitait Montréal depuis quelques années avant moi. J'ai été ébahi lorsqu'il m'a montré l'aspect cosmopolite de la ville. J'avais l'impression qu'il s'agissait d'un microcosme planétaire. C'est alors que j'ai décidé de m'établir ici.

Deuxième série de questions pour la construction du modèle

1. Peut-on être à la fois " né " dans un univers multiculturel et être un " représentant " de la société d'accueil pour les nouveaux-arrivants? Cette question me semble d'autant plus

pertinente que pour plusieurs de mes étudiants, je constitue le premier vrai lien avec un Québécois.

2. Les " transferts " d'apprentissage m'aident-ils à mieux encaisser ce que je ne comprenais pas, à apprendre du nouveau? Cela m'amène-t-il à vouloir apprendre de mes étudiants plus qu'à leur enseigner? Cela ne m'amène-t-il pas également à vouloir qu'ils apprennent les uns des autres et à établir une structure pédagogique en conséquence? Eux éprouvent-ils ce même désir? Sinon, est-il bien de leur imposer une telle attitude?
3. Hormis certains départs involontaires (dus à la guerre ou à la famine), certains ne se sentaient-ils pas rejetés des leurs? Comment cela influence-t-il le monde d'ici? Au contraire, comment l'étranger est-il sujet d'admiration ou au contraire de mépris aux yeux de certains? Cette perception évolue-t-elle?

En fait, je pourrais presque dire que l'immigrant représente pour moi mon entrée en société. C'est grâce au fait que je me suis créé une micro-société, composée essentiellement d'immigrants, que j'ai acquis des habiletés sociales et professionnelles; lesquelles m'ont permis, à leur tour, de mieux apprivoiser l'univers des institutions et de revenir auprès des " miens ". L'âge aussi constitue un facteur qui m'a amené à me socialiser davantage. Il reste que ma vie auprès des immigrants m'a permis de mieux comprendre la diversité humaine. L'être a-culturel (spirituel et universel) de la Bible existe bel et bien. Ma meilleure amie demeure ma compagne: une Colombienne. Par contre, les environnements socioculturels ont forgé des groupes qui partagent des valeurs, des croyances, des habitudes et des traditions différentes. De fait, je me sens mal à l'aise sur cette question-là. À mes yeux, toutes ces divergences ne constituent que des composantes de la grande famille humaine. Un ami camerounais a déjà dit de moi qu'il ignorait la couleur de ma peau. Probablement que lui et moi nous nous rejoignons beaucoup au niveau de la dimension a-culturelle (spirituelle et universelle.) D'autres, au contraire, font preuve d'ethnocentrisme et de racisme. À l'échelle de l'univers, l'être humain est très petit, si petit que l'explosion de la terre ne se verrait même pas d'un autre système solaire. À l'échelle du système solaire ses disputes culturelles ne sont rien!

Question 2 Comment passer d'une terre pour plusieurs mondes à une terre sans frontières?

La terre appartient à tous. En dépit des divergences d'ordre culturel, la dimension a-culturelle de l'humain occupe une place supérieure et devrait suffire pour qu'il y ait un libre déplacement des individus sur la planète. Les barrières gouvernementales; en ce sens, reflètent, à plus grande échelle, un certain ethnocentrisme qui me dérange. De fait, il me semble même assister à la naissance d'une forme de culture universelle. Des McDonald's s'installent en Russie; avant eux, des souvenirs canadiens ont été fabriqués en Chine et des ouvriers polonais ont fait la grève. Tous les jours, les médias nous montrent des événements d'ailleurs qui nous rappellent ceux d'ici. Les différences ne résistent pas à l'habitude. À force d'être exposés aux dites différences culturelles, celles-ci finissent par se créer une place en nous. Personne considère anormal l'aspect cosmopolite de Montréal. Manger dans un restaurant chinois ou écouter de la musique américaine constituent des gestes ordinaires. À travers de nouvelles habitudes, ne pourrait-on pas nous habituer à la formation d'une culture universelle, composée non pas d'une forme d'uniformisation comme cela semble être la tendance actuelle, mais bien de la richesse que nous apportent les diversités culturelles? *Ma* culture universelle est en quelque sorte un autre nom pour la tolérance.

Troisième série de questions pour la construction du modèle

1. Les médias permettent à l'humain d'établir des liens à distance. Constituent-ils réellement des moyens efficaces en vue de favoriser l'émergence d'un nouveau partage et des échanges culturels?
2. L'usage d'Internet et du courrier électronique ne permettraient-ils pas à la fois à l'immigrant de maintenir un meilleur lien avec la mère patrie et d'établir de meilleures relations avec les gens de la société d'accueil?

3.2.3 Le récit 3: l'enseignant

Mon récit de vie comme enseignant traite de mes premières expériences comme enseignant auprès des immigrants; ainsi que de mes premières visions du passage de l'émigration à l'immigration. Il est également question de l'importance qu'a eue la littérature à des moments particulièrement difficiles, alors que j'œuvrais en milieu carcéral et que débutais ma carrière au cofi.

Question 1 Comment ai-je vécu mes troisièmes passages?

Si l'on me demandait de trouver un objet pour me décrire, voici lequel ce serait: V GER. De fait, il s'agit de la sonde spatiale VOYAGER, telle qu'apparue dans Star Trek. Même si je me décris comme une personne sensible, il me semble souvent revêtir la carapace d'une sonde. De plus, je me laisse guider par mes sens et je laisse libre cours à mes intuitions. À l'instar d'une sonde, je me contente souvent d'accumuler des observations sur tout ce qui entre en moi. Or, un jour, j'ai pris conscience que la dimension aculturelle de l'humain telle que définie par mes espoirs et la Bible relevait en grande partie d'un rêve et de mes espoirs.

Première série de questions pour la construction du modèle

1. De nouveau, comme éducateur, dans quelle mesure dois-je accorder de l'importance aux dimensions aculturelle (spirituelle et universelle) et culturelle de l'humain?
2. Dans quelle mesure dois-je encourager l'expression spontanée?

La vie que j'ai menée en compagnie de l'étranger m'a permis de mieux comprendre les joies et les frustrations de l'immigration dans le quotidien. Si tous les hommes étaient égaux devant Dieu; et si la terre devait appartenir à tous, la réalité me présentait nombre de nuances. C'est alors que j'ai changé de niveau de discours. Au lieu de m'intéresser à l'idéal, j'ai été amené à m'intéresser au quotidien. Celui-ci me montrait que des compatriotes d'un pays partageaient souvent une histoire et des valeurs communes. De plus, la méchanceté et l'ethnocentrisme n'avaient plus pour nom le Québec. Dans le fond, au niveau des attitudes fondamentales,

l'étranger et nous, nous nous ressemblions beaucoup plus que je ne le croyais. Il y a du racisme entre les immigrants; il y en a aussi de leur part à notre endroit et vice versa. L'être humain n'était pas que petit, il lui arrivait d'être bas, d'où qu'il vienne. Le contraire était tout aussi vrai; ainsi n'y avait-il pas lieu de faire du chauvinisme.

Deuxième série de questions pour la construction du modèle

1. Dans quelle mesure est-il important de " vivre " avec les étudiants? La relation éducative n'est-elle pas, avant tout une relation humaine?
2. Quelle est ma propre part d'ethnocentrisme? De quelle manière de mauvaises expériences en compagnie de l'étranger peuvent-elles nuire ou influencer une relation éducative? Qu'en est-il de la mienne?

Par ailleurs, mes premières expériences auprès des immigrants m'ont donné l'impression que le geste de changer de pays constituait un processus complexe. Il s'agissait d'un départ dans l'espoir de mener une vie meilleure. Très souvent; cependant, des instants de chocs suivent de près des moments remplis d'enthousiasme. Certains développent en eux beaucoup de nostalgie, laquelle peut les accompagner toute leur vie. Pendant son séjour dans le nouveau pays, l'immigrant découvre des aspects culturels qui le confrontent à ses propres croyances et à ses propres valeurs. Il vit un effet-miroir. Ceux qui décident de rester acquièrent souvent de nouvelles habitudes. De leur propre aveu, leur pays leur semble différent, vu d'un autre angle. Certains choisissent de vivre au sein de la majorité, alors que d'autres forment des ghettos. Évidemment, tous ne réagissent pas de la même manière; mais, un fait demeure: il y a un passage entre le geste d'émigrer (de partir) et celui d'immigrer (d'entrer). La personne en processus migratoire vit un changement majeur.

Troisième série de questions pour la construction du modèle

1. Est-il souhaitable que le passage de l'émigration à l'immigration soit complet? Et est-ce réalisable? Quelles sont les nuances entre l'intégration et l'assimilation? Où se situent les limites de tolérance à la fois de la société d'accueil et des nouveaux arrivants?

2. Comme mes étudiants, j'ai choisi de partir. Plusieurs d'entre eux partent de chez eux aussi sur un coup de tête. Une fois arrivés ici, ils éprouvent des difficultés majeures avec l'immigration. Ces similitudes avec ma propre expérience m'aident-elles à mieux les comprendre ou à mieux les connaître?
3. Quelles sont les grandes différences et ressemblances entre mon propre départ et celui de mes étudiants? Ils sont partis dans l'espoir de mener une vie meilleure; j'ai fait de même...

Parallèlement à mes études, j'ai développé des projets éducatifs bénévoles et j'ai commencé à enseigner à des adultes souffrant de déficience intellectuelle, d'abord, puis à des Amérindiens, à des chefs d'entreprises, ensuite et finalement aux immigrants. Alors que je contribuais à développer chez ces personnes des habiletés de communication en français, la langue servait de véhicule pour me permettre de connaître de nouveaux mondes. Ainsi la langue, pour moi, constituait un instrument de communication, une porte d'accès au savoir. Les entretiens prenaient des formes diverses. Parfois il s'agissait d'entrevues à caractère journalistique, alors qu'à d'autres moments, les réflexions rejoignaient des vérités profondes et contribuaient au développement de la personne. D'une manière ou d'une autre, j'avais atteint les objectifs que je m'étais vaguement fixés lors de mes études en communication. En bifurquant des études en communication à l'enseignement d'habiletés de communication (français langue seconde en approche communicative), j'avais intuitivement compris qu'il existait des moyens variés pour l'atteinte d'objectifs.

Quatrième série de questions pour la construction du modèle

1. Comme éducateur communicateur autodidacte, j'ai mis en place une structure qui combine informatique, journalisme et didactique des langues dans une formule autonomisante. La rédaction de textes sert-elle à des fins de communication en plus d'exercices de pratique de la langue?
2. Dans quelle mesure une telle formule convient-elle aux besoins des étudiants et à ceux de la société d'accueil?

Même si j'ai employé la langue afin de mieux connaître des gens, d'autres dimensions de celle-ci ont vu le jour en moi. À la suite de mon divorce, je me suis totalement effondré. Tout l'univers que j'avais essayé de bâtir s'était écroulé. Pendant plusieurs mois, je revoyais les cadavres de mes deux premiers enfants, que j'avais tenus dans mes bras. Je pensais à mon fils, vivant, qui venait de me quitter avec sa mère. Au même moment, ma situation professionnelle s'est aussi détériorée. Comme si tout cela ne suffisait pas, j'ai dû faire face à des situations difficiles alors que j'enseignais en milieu carcéral. Étrangement, en plus de mon frère et de ma mère, c'est un Mexicain qui m'appelait pour me remonter le moral et une Allemande qui m'encourageait à écrire. Cette femme avait sorti de la poubelle un bout de papier sur lequel j'avais "modélisé" ma perception de la vie. En regardant sa main bouger, j'avais l'impression que pour la première fois depuis longtemps une main sortait mon cœur de la poubelle pour le réparer. J'y voyais une intervention divine. Un directeur de centre communautaire d'origine marocaine s'était aussi battu à mes côtés contre l'inflexibilité de certaines instances institutionnelles.

De mon côté, j'avais compris qu'il était important d'exprimer ses émotions et sa tristesse. Mes douloureuses expériences antérieures m'avaient procuré, en un sens, un bon niveau d'autodidaxie à ce sujet-là. Alors, j'ai trouvé mon réconfort auprès des Baudelaire et Rimbaud, chantés par Léo Ferré, ainsi que dans la tristesse mélancolique d'Émile Nelligan. Ce dernier m'intéressait d'autant plus qu'il s'agissait du compagnon de mon père lors de ses heures d'agonie solitaires à l'hôpital. C'est alors que j'ai compris la douleur que mon père avait ressentie. L'écoute de ces poètes du malheur m'a rapproché des autres. Ma sensibilité est devenue plus humaine. Ainsi les mots des autres ont contribué à un changement majeur dans ma personnalité. Pour la première fois de ma vie, peut-être, je sortais de mon propre malheur et j'apprenais à vraiment écouter celui des autres. J'avais l'impression de comprendre l'être humain qui avait écrit le poème. Le texte avait pris vie.

De Charles Baudelaire, je retiens ces mots tirés de "Recueillement"

Sois Sage, O ma douleur et tiens-toi bien tranquille,
Tu réclamais le soir, il descend, le voici....
... Ma douleur, donne-moi la main, viens par ici.

La douleur devient une amie qu'il faut apprendre à apprivoiser. Bizarrement, j'ai presque fait pleurer un assassin en milieu carcéral, alors que je passais à ses côtés. Il a suffi que je lui dise bonjour pour que je voie en cet homme beaucoup d'émotion. Cela me rappelle aussi un poème chanté.

De Léo Ferré, je retiens

Thank you Satan,
Pour la fleur que tu fais naître dans le cœur des assassins...

Bien sûr, mes remerciements iraient plus à Dieu qu'à Satan. À l'époque où j'œuvrais en milieu carcéral, je me sentais prêt à toute éventualité. J'ai atteint le fond de la solitude et je m'étais résigné. Seul un Sidéen, un Cancéreux... en phase terminale auraient pu comprendre l'étendue de ma résignation. Même que s'il avait été dans les plans de Dieu que je termine ma vie, je me sentais aussi prêt. Ma vie avait ressemblé à un jeu des serpents et des échelles. Chaque fois que j'avais lancé le dé et que j'avais réussi à gravir quelques échelons, un serpent me ramenait à la case de départ. Plusieurs fois, j'ai eu l'impression que les détenus avaient parié que je n'allais pas revenir à la suite d'incidents dangereux. Ils ignoraient jusqu'à quel point mon combat ne m'appartenait plus. "C'est le soldat qui désespère; mais, le chrétien garde sa foi", se plaît à chanter José Carreras. C'est ce que j'ai fait aussi.

Cinquième série de questions pour la construction du modèle

1. La seule liberté réside-t-elle dans le pouvoir des mots?
2. Il n'y en a pas d'autre. Il est inutile de chercher ailleurs. Rempli de cette conviction, je suis amené à fortement encourager mes étudiants à écrire beaucoup et à s'exprimer. Mon attitude est-elle légitime?

Par ailleurs, pour combler mes heures de solitude, j'ai abondamment écrit: un roman, d'abord, un recueil de poésie, ensuite, des réflexions philosophiques, etc., près de 1000 pages de textes en moins de 2 ans. Il pouvait m'arriver de passer une journée entière à l'ordinateur. De fait, j'ai acquis la conviction que le fait d'écrire à la machine m'avait permis de rédiger des réflexions que je n'aurais pas eu le courage de faire à la main. À force d'écrire, j'ai appris à

détailler mes observations et à faire des nuances. Mes personnages reprenaient des traits de personnes que j'avais connues; alors que, auparavant, ils n'étaient que de pâles copies de personnages imaginés par d'autres, de ceux de romans que j'avais lus, notamment. Ainsi mes textes avaient acquis une meilleure dimension réaliste. Même mon frère m'en a fait la remarque. Il m'avait dit que mes textes étaient plus humains que ceux d'avant.

Sixième série de questions pour la construction du modèle

1. Le traitement de texte représente pour moi le meilleur moyen en vue d'exprimer mes idées et mes sentiments. J'écris plus rapidement et je peux plus facilement me corriger. Ces aspects valent-ils la perte de la relation entre la main et le papier? La dite relation était-elle plus magique, comme le prétendent certains?
2. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, quels sont les avantages de l'usage des Tic?

C'est sans force que, à la fin de "Mon château", les doigts sur le clavier et les yeux clos j'ai écrit la fin suivante:

... au milieu des arbres solitaires,
le père resté seul regarde de loin son château
MON château

Dans de telles circonstances, comment me serait-il possible de fermer les yeux devant le pouvoir des mots? Mes poèmes et mes récits d'aventures d'antan m'avaient peut-être sauvé de la schizophrénie. Quant à mes nouveaux textes, ils venaient de largement contribuer à me remettre sur pied au moment où j'avais l'impression qu'il n'y avait plus rien à espérer de la vie. Oui, les mots avaient le pouvoir de rendre la vie! Et de naître à nouveau. Je ne suis plus le même homme. D'un intellectuel isolé et rêveur, je suis devenu un être humain. Bien que je sois peut-être aussi seul qu'avant, il reste que l'acte d'écrire a expulsé de la solitude son aspect douloureux. L'acte d'écrire nécessite ce que j'appelle des moments de bienveillante solitude. Il est impossible de rejoindre les cordes profondes de soi et la liberté créatrice si l'on est continuellement dérangé ou perturbé.

Pour un auteur, la solitude est une nécessité, comme la neige pour un skieur. Le fait d'encourager les nouveaux arrivants à écrire diminue-t-il la dimension douloureuse que peuvent contenir l'isolement et la solitude?

* * * * *

Question 2 Comment je suis passé d'une vision dichotomique de la vie à celle d'une mosaïque?

Comme tout le monde, mes premières visions du monde étaient d'ordre dichotomique. Il y avait le Bien et le Mal. Ce qui n'était pas bien devait être mal. Aujourd'hui, le monde me semble beaucoup plus nuancé. De plus, je possède une croyance profonde au fait que la vérité consiste en un amalgame de données parfois d'apparences contradictoires. Tout peut être bien. La somme de toutes les observations et l'organisation de celles-ci peut contribuer à nous rapprocher de cette vérité. De plus en plus, j'éprouve le désir d'intégrer mes savoirs. Une mosaïque se crée sous mes yeux, pleine de vides et de thèmes sans cesse en développement. Malgré l'aspect chaotique de ma vision, je me sens à l'aise. Certains ont peur du changement et préfèrent suivre un cheminement linéaire. Moi, pas tout le temps. Pourtant, il n'en a pas toujours été ainsi.

Depuis que j'ai commencé à travailler, j'ai continuellement dû faire face à des décisions majeures. Comme contractuel, la fin d'un contrat s'accompagnait souvent d'une période de stress. Or, depuis un certain temps, le fait de vivre d'incertitude professionnelle revêt un aspect agréable. Ça me force à prendre du recul par rapport à mon lieu de travail et à ne jamais prendre les choses pour acquises. L'expérience m'a permis de développer certaines habiletés à gérer diverses situations. Peut-être que l'accroissement de ma tolérance à l'incertitude m'a permis de mieux apprécier la valeur du zigzague professionnel. Ce faisant, j'ai pu développer un goût particulier pour l'exploration de plusieurs univers simultanés.

Des applications pédagogiques de ces troisièmes expériences: l'autoformation

Dans le cours de ma vie, je me suis retiré de la société et j'ai appris à me constituer des micro-sociétés pour rester sain d'esprit. Ainsi ai-je pu vivre ma solitude jusqu'à ce que je

rencontre le monde de l'étranger. Une étape importante, à cet effet, a été mon cheminement universitaire. À Ottawa, j'ai vécu surtout en compagnie d'Africains. Par la suite, à Québec, je me suis créé un monde personnel en vue d'apprendre l'anglais. Je me tenais exclusivement avec des Américains venus ici pour apprendre le français. De retour chez moi, j'écoutais la radio et la télévision en anglais; à l'université, je passais de nombreuses heures au laboratoire de langues, etc. Étrangement, j'ai l'impression que le fait d'écrire en anglais m'a permis de m'exprimer. Il me semblait plus facile d'aller au fond de mes émotions. Peut-être qu'il m'était plus facile de vaincre mes inhibitions du fait que j'employais des mots qui ne revêtaient pas la même connotation que leur équivalent en français. De plus, j'ai pris des initiatives supplémentaires en vue de maîtriser l'anglais. J'ai décidé d'entreprendre des études en andragogie à l'Université Concordia à Montréal. En agissant ainsi, je désirais vivre une immersion en langue seconde dans un contexte significatif. Sans le savoir à ce moment-là, j'étais devenu un étudiant autodidacte.

Parallèlement à mon apprentissage de l'anglais, j'ai développé bénévolement deux cours. L'un s'adressait à des adultes souffrant de déficience intellectuelle et l'autre à des Amérindiens, désireux d'apprendre le français. Cette période correspond aussi au moment où j'ai appris à mieux apprécier ma famille, ma mère, surtout. À la vue de mon oeuvre, ma mère a commencé à éprouver une certaine admiration à mon égard. Au lieu de me percevoir comme un enfant qui manquait de sens pratique, elle était émerveillée de mon sens de l'anticipation. Au moment où je développais mes projets de cours, je n'avais aucune formation académique en éducation. Afin de m'aider, j'avais pris la liste des cours de divers programmes en éducation. À partir de celle-ci, je m'étais fait une idée de ce que devait être un éducateur. Les titres des cours me suffisaient. En un sens, mon autodidaxie comme apprenant de l'anglais se manifestait à d'autres niveaux: je devenais un enseignant autodidacte et un concepteur de projets éducatifs autodidacte. En fait, j'avais développé ces cours, entre autres, en vue de préparer mon entrée au programme de certificat en Technologie éducative à l'Université Laval et, par la suite, au programme de Diploma in Adult Education à l'Université Concordia.

Par ailleurs, je percevais le resserrement d'un étau en ce qui concerne les offres d'emploi au cofi en dépit des nouvelles aventures qu'on m'offrait, un resserrement qui rendait inutile mes gains de rangs sur la liste d'appel téléphonique et impensable les chances d'avancement

professionnel. Un train passait et semblait tout détruire sur son passage; de plus, rien ne semblait être en mesure de le stopper. En fait, cette vision que je ressentais comme une certitude a préparé mon retour à l'université en 1996. Au moment où il me paraissait certain que j'allais entrer à la maîtrise en technologie éducationnelle, je me suis remis à jour. J'ai lu de nombreux ouvrages sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication, j'ai mis des projets sur papier et j'ai retravaillé des projets que j'avais abandonnés. Avec mon fils, je suis allé au Cosmodôme huit fois, au café électronique peut-être quinze fois, nous avons exploré beaucoup de cédéroms, nous avons aussi été à des expositions portant sur la technologie. Par ailleurs, j'ai littéralement sauté à pieds joints sur la possibilité qui m'était offerte de donner un cours de français écrit assisté par ordinateur. En un mot, je me suis créé une micro-société de nature technologique.

Dans ce contexte, le fait d'entreprendre une maîtrise représentait une ressource supplémentaire dans ma démarche autodidacte. Grâce à deux professeurs de l'Université de Montréal, ma micro-société s'est enrichie d'une nouvelle composante, mes séances de tutorat en élaboration de scénarios d'applications pédagogiques de l'ordinateur. Mon niveau d'autodidaxie en arrive au point où il existe un mariage parfait entre les études, mon emploi et, jusqu'à un certain point, ma vie personnelle. Non seulement les barrières psychologiques entre ces mondes sont-elles tombées; mais, les habiletés développées dans chacun d'entre eux s'intègrent et forment une nouvelle entité. D'un praticien, je suis devenu un chercheur. Ce rôle influence aussi le premier. En bout de ligne, comme par magie, me voilà en train de raconter ma vie... Mon apprentissage s'inscrit alors dans un contexte de permanence, bien ancrée sur le plan humain.

3.2.4 Le récit 4: l'apprenant -enseignant

De fait l'ensemble des sections du récit de vie de départ devrait faire partie du récit 4 dans la mesure où le dit récit vient de mon choix de méthodologie de recherche qui tire lui-même son origine de mon retour aux études. Toutefois, c'est vraiment lors de la recherche actuelle que la notion de passage de l'émigration à l'immigration, entrevue au récit 3, a pris racine en moi et s'est développée. Aussi est-ce cette notion que je développe maintenant. Les réflexions portant sur l'environnement informatisé comme tel ne sont venues que plus tard,

dans un journal de bord d'un cours EPI en particulier et ne faisaient donc pas partie du récit de vie de départ 4.

Question 1 Comment mes étudiants vivent-ils le passage de l'émigration à l'immigration?

Au cofi nous rencontrons des gens pour qui le geste d'émigrer ne répond pas à des impératifs d'ordre professionnel, mais à une question de survie, officiellement, du moins. De fait, mon expérience me montre qu'il existe de vrais réfugiés. Des gens fuient un danger ou un système répressif. Nombreux sont les récits horribles que j'ai entendus et les images atroces que j'ai vues des photos que des étudiants m'ont montrées. Au cours de ma carrière, il est même arrivé que je sois contraint par mon directeur d'affubler l'un de mes étudiants d'un faux nom parce que celui-ci était recherché par les services secrets de son pays. L'adjointe de mon directeur m'a avoué que la tête de l'étudiant en question était mise à prix. Par ailleurs, il me semble évident que le refuge politique ne constitue pas toujours la raison principale du grand départ, de l'émigration.

En effet, il y a des gens qui s'établissent au Québec pour des raisons d'ordre économique. Certains rêvent de faire fortune ou d'occuper un poste de direction dès leur arrivée. Ils semblent croire à une sorte d'El Dorado. D'autres combinent objectifs économiques et humanitaires. Ils viennent comme martyr; ils se placent sur le Chac Mool du sacrifice, semble-t-il. Certains acceptent, avec résignation, le fait qu'ils devront vivre plus pauvrement que dans leur pays dans le but, avoué, d'assurer l'avenir de leurs enfants. Ou bien ils se résignent à une descente vertigineuse de leur statut social. Un ingénieur roumain m'a dit un jour: " ma vie est finie ici; c'est pour mes enfants que j'ai décidé d'émigrer. "Dans ce même esprit de sacrifice, certains viennent pour aider leur famille, restée dans le pays d'origine. Toutes leurs économies y passent.

En plus des causes humanitaires et économiques, il semble que la sentimentalité occupe un rôle important dans le geste d'émigrer. Certains partent à l'aventure, peu importe qu'ils aient ou non des chances d'obtenir leur résidence permanente. Parmi eux, il y a ceux qui viennent dans un esprit de conquête. Subjectivement, certains d'entre eux me semblent parfois perturbés. Les

conséquences de la guerre, de la famine, des menaces? D'autres immigrants viennent s'établir à la suite d'un divorce chez eux; ils sont fatigués, dirais-je, de voir les leurs. Ils désirent recommencer leur vie ailleurs. Parfois, malheureusement, ces gens se vident de leurs frustrations dans la société d'accueil. D'autres, paradoxalement, s'établissent à la suite d'un mariage avec un Québécois.

Ainsi les immigrants des classes du cofi se classent officiellement et principalement dans la catégorie des réfugiés et des parrainés par ceux-ci. Sur le plan comportemental, cependant, des facteurs économiques et sentimentaux s'ajoutent à la cause humanitaire pour justifier le geste de quitter son pays. De fait, que laissent-ils réellement et à quel prix? Dans le but de gagner quoi? Lors d'une réflexion antérieure, je m'étais intéressé au prix d'une décision. Chaque décision, à mon avis, comprend un prix à payer. Les motifs d'une décision résident, à mon sens, dans l'espoir de quitter une situation qui semble désastreuse pour une situation nettement meilleure. Je m'étais aussi intéressé à la question des conséquences réelles d'un choix et à la notion d'erreur de calcul. Ainsi une erreur de calcul pouvait entraîner des conséquences négatives considérables sur soi et sur autrui. Ma réflexion m'a aussi conduit à inclure la notion de perception de la situation et de l'évolution de celle-ci au cours du processus.

Ce concept du prix de la décision me semble pertinent dans le cadre de l'actuelle recherche. De manière globale, les gens venus d'ailleurs ont pris une décision importante au moment d'émigrer. Ils ont laissé un monde derrière eux, certains voulant fermer une barrière psychologique et recommencer à zéro. En paraphrasant Michael Ende, auteur de *L'Histoire sans fin* je dirais que d'autres s'enferment " dans les marécages mortels de la mélancolie" et de la nostalgie. D'une manière ou d'une autre, leur perception de leur situation d'émigrant et de la société d'accueil est en pleine évolution. Elle se constitue de chocs, de joie, de moments de colère, etc. Fondamentalement, cependant, s'ils sentent que le gain tarde à venir, l'émigrant fait face à la situation suivante: retourner dans son pays d'origine, capituler et s'adapter, ou repartir. Il n'est pas rare que j'aie eu dans ma classe des étudiants qui vivaient leur deuxième et même leur troisième processus d'émigration. Gilles Vigneault le disait: "l'homme va volontiers chercher au loin ce qu'il craint de trouver en lui."

Question 2 Qu'est-ce que le passage de l'émigration à l'immigration?

Au cours de la réflexion actuelle, j'ai parlé des émigrants, des gens venus d'ailleurs... Il me semble, en effet, qu'au début du processus "migratoire", nombreux sont ceux qui se ferment à l'endroit de la société d'accueil. Une partie d'eux-mêmes reste accrochée à la terre natale. Cet attachement durera toute la vie. L'intégration ne vient pas de soi. En d'autres mots, le passage de l'émigration à celui de l'immigration nécessite du temps. Au bout de quelques générations, cependant, l'ancêtre fait partie du nouveau patrimoine culturel. Il y a eu assimilation des descendants de l'émigrant, non sans que le processus lui-même ait eu un impact sur l'ensemble de la société. Certains diront que la société s'est alors enrichie des diverses cultures; ceux-là remettront en question la présence des ghettos ou des quartiers ethniques. La perception de ceux-ci oscille entre celle du refus de l'intégration et celle d'une belle marque de vitalité culturelle. Quant aux descendants d'immigrants vivant avec les Québécois de souche, ceux-ci pourront être perçus comme des gens bien intégrés ou totalement assimilés.

Le professeur de français représente souvent le premier contact québécois d'un émigrant nouvellement arrivé. C'est de lui, en grande partie, que dépend la nature du développement sociétal décrit ci-haut. Il projette l'image du Québec entier. C'est à-travers son comportement entier que l'émigrant évalue le monde dans lequel il est arrivé. Avant lui, l'émigrant a vécu des rapports officiels: avec les services de la douane et de l'immigration, notamment. À l'extérieur, dans la rue, il peut lui arriver de vivre des expériences racistes. J'ai entendu dans l'autobus un homme tenir les propos suivants à l'endroit d'une jeune femme d'origine asiatique: " Hey, what do we get here? You steal Canadian money; go home! " À une autre occasion, j'ai vu un jeune homme blanc gifler une jeune femme noire et poursuivre tout bonnement son chemin.

Même s'ils ne sont pas nécessairement exposés au racisme, certains émigrants découvrent tôt l'angoisse reliée à la nouveauté et au changement. Vite la langue constitue souvent un obstacle à l'emploi. Pour certains, ce facteur s'accompagne d'une descente vertigineuse de statut social: une avocate fait de la salade dans un Pizza Hut; lorsque le propriétaire, pourtant immigrant comme elle, apprend qu'il s'agit d'une employée d'une ethnie différente de la sienne, celle-ci diminue de nouveau de statut; au lieu de maintenir son titre d'aide-cuisinière, elle devient

plongeuse. Cette femme prend des cours de français en sachant qu'elle ne sera jamais plus avocate. En plus des difficultés reliées à l'emploi, l'émigrant se voit souvent contraint d'établir un nouveau type de rapport humain. Alors qu'il faisait partie d'une majorité dans son pays, le voilà membre d'une minorité, lui et ses descendants. Tout est à rebâtir de manière différente. Les divergences culturelles sont nombreuses et les malentendus fréquents. "Pourquoi les gens s'embrassent-ils dans la rue ici? ", se demandent certains. "Pourquoi a-t-il dit que j'étais écoeurante⁹, comme s'il était heureux de me voir? " Pour d'autres le premier choc culturel vient du climat. Partis d'un pays d'Amérique centrale, ils descendent d'avion, quelques heures plus tard en pleine tempête de neige. Il leur arrive de se demander où ils ont atterri.

Ainsi les difficultés d'adaptation peuvent être d'ordre pécuniaire, mais aussi d'ordre culturel et environnemental. La plus importante, à mon avis, se situe ailleurs, sur le plan humain. Plusieurs rêvent de retourner dans leur pays d'origine; d'autres espèrent parrainer leur famille. Je me permettrais d'affirmer que j'ai connu peu d'immigrants en paix avec eux-mêmes. À l'enivrement des premiers jours, je sens souvent que l'inquiétude, les difficultés d'adaptation et la nostalgie (le mal du pays) engendrent beaucoup de frustration. Cela me porte à croire que mon cours de français revêt les sens suivants: il s'agit d'une porte d'entrée aux yeux des tout nouveaux, encore pleins d'enthousiasme; par contre, pour les autres, la classe représente l'endroit rêvé pour exprimer ses frustrations soit par un comportement souvent infantile ou par des réflexions chargées d'émotion. Pour d'autres, moins émotifs peut-être, le cours est pris comme une étape dans leur processus d'intégration à la vie d'ici et plus particulièrement au monde du travail.

L'émigrant en processus d'immigration se sent souvent seul. J'ai connu une Tibétaine âgée qui constituait le seul membre de sa communauté ici à Montréal. Les exemples ne sont pas toujours aussi pathétiques. Il demeure, cependant, que les familles sont séparées et les amis d'avant vivent au loin. Certains se lient rapidement à des compatriotes d'ici ou à des Québécois; mais, nombreux sont ceux qui tardent à y arriver. Ils font face à eux-mêmes. Les regards qu'ils portent sur leur nouvel environnement sont différents. L'une de mes étudiantes se disait surprise de se sentir tout à fait indifférente aux problèmes d'ici qu'elle voyait à la télévision. Dans son pays, des situations similaires l'auraient émue. Un étudiant musulman habitué, dit-il, au concept

⁹ Le terme "écoeurant" est souvent synonyme de "fantastique" ou "extraordinaire" au Québec.

de la vérité unique éprouve beaucoup de difficultés à concevoir que les gens d'ici puissent ne pas partager une vue d'ensemble sur un sujet donné. Une fois qu'il a compris cela, il découvre, à sa surprise, que les gens de son propre pays ne partagent pas non plus toujours une opinion unique sur un sujet donné. L'apprentissage du français n'échappe pas non plus à cet effet-miroir. Nombreux sont ceux qui se croyaient sans accent et qui éprouvent de la colère au fait qu'il en existe plusieurs au Québec. Peu à peu, ils découvrent que les maudits accents constituent l'un des charmes de la langue... même dans le cas de leur langue maternelle. Il en va de même des marques d'hésitation dans un discours oral. Après s'être moqué du "la, la " des Québécois, certains découvrent le "hé man" des Jamaïcains, le "este, este..." des Mexicains ou, plus récemment le "hou!" des Russes, etc.

Les éléments de chocs et les réflexions qui s'ensuivent donnent à l'émigrant un nouveau regard non seulement du Québec, mais aussi de son propre pays. Plusieurs réalisent leur rêve de retour dans le pays d'origine; puis, ils reviennent au Québec. Ils ne se sentent plus tout à fait chez eux là-bas. Ils trouvent ça vieux; c'est pas comme avant... Ils ne se sentent pas non plus Québécois. Ils font partie d'une sorte de "no man's land". Ils sont devenus des immigrants. Plusieurs acceptent cette situation et terminent leur vie comme la fin des contes de fée. Je me sens émerveillé chaque fois que je vois une Iranienne se lier d'amitié à une Péruvienne, ou lorsque qu'un Vietnamien joue à la pétanque avec un Russe et... un Québécois dans un parc du quartier Côte-des-Neiges. Qu'ont de commun ces personnes? Ces gens viennent d'ailleurs et ... ils ont été mes étudiants.

Question 3 Comment ai-je vécu mes quatrièmes passages?

Au ministère de l'Immigration, j'ai aussi fait face à des clientèles variées. Alors que certains immigrants; de toute évidence, éprouvaient du mépris à l'endroit des Québécois; d'autres, au contraire, agissaient de manière plus qu'honorable. De fait, l'une de mes étudiantes est devenue ma compagne actuelle. Ainsi même mon intimité s'est intégrée à mon monde professionnel. Sur le plan personnel, je ne sais plus à quel monde j'appartiens et cela m'est tout à fait égal. Quand ma femme me parle de la Colombie, j'ai l'impression d'être chez moi; tout comme elle au Québec. Au lieu d'être de simples gens de cultures différentes, nous sommes

devenus des Citoyens de la terre. Nos divergences culturelles, bien que présentes, ne forment rien d'autre que des aspects de cette "métaculture", de l'union de mondes différents qui s'enrichissent mutuellement.

Le fait d'avoir comme compagne l'une de mes étudiantes crée une situation étrange. D'une part, ma compagne a la possibilité de voir des facettes de l'enseignement qui lui étaient inconnues. Par exemple, elle comprend mieux mes frustrations et mes efforts en vue de fournir un bon service. D'autre part, j'ai le privilège d'observer la face cachée de l'enseignement: mon étudiante dans son processus d'études et de révision. En d'autres mots, je vois de quelle manière l'une de mes étudiantes s'approprie son apprentissage aussi bien en classe qu'en dehors de celle-ci. Par ailleurs, j'ai aussi la possibilité de mieux comprendre la réalité d'une immigrante séparée de sa famille et celle d'une personne qui tente de recommencer sa vie. Notre relation, évidemment, est davantage personnelle. Mon étudiante est d'abord mon amie et ma compagne.

La conclusion

La rédaction d'un récit de vie m'a permis de soulever un ensemble de questions de nature pédagogique, ontologique, sociale et culturelle reliées à l'esquisse du modèle.

Ces questions m'ont amené à créer un cadre de références devant servir au classement des analyses issues des récits de pratique. Le tableau II à la page suivante donne un aperçu des quatre axes et des neuf sous-axes de ce cadre tels qu'ils apparaissaient au début de la recherche. Certaines des composantes en question ont été brièvement décrites au début de ce chapitre. Le EPI du cofi, par exemple, met en relation des composantes tant de la T.E. que de diverses approches psychopédagogiques entre autres, celle de l'approche humaniste en particulier. La didactique des langues comprend aussi un chapitre important sur l'approche communicative qui me semble intéressant d'étudier.

Les autres composantes sont mentionnées à titre illustratif seulement et seront de fait modifiées par les données issues des analyses au chapitre 4 (page 94). Ce chapitre montre le fonctionnement du modèle en question dans le but de le raffiner, de le nuancer et susciter l'émergence d'un modèle de communication éducative.

AXES		SOUS-AXES	
1	la dynamique interpersonnelle	1	le noyau : moi et les étudiants
2	la dynamique pédagogique	2	la relation pédagogique
		3	les pôles théoriques : <ul style="list-style-type: none"> • l'<u>humanisme</u> & la psycho de l'apprentissage; • le <u>systémisme</u> & la technologie éducationnelle; • la <u>communication</u> & la didactique des langues le contexte.
3	la relation interculturelle	4	les <u>acteurs</u> « au front » en immigration : les immigrants et le professeur
		5	le <u>passage</u> de l'émigration à l'immigration
		6	la <u>communication interculturelle</u> et la pédagogie interethnique
4	l'environnement métaculturel (ou théorique et philosophique)	7	l'amour
		8	le temps
		9	l'espace

tableau II Une illustration des composantes initiales de l'esquisse du modèle

L'incursion dans l'esquisse du modèle à l'aide des récits de vie de départ et des questions qui l'entrecourent ont suggéré les quatre axes de développement du tableau II, ci-haut. À la suite de cet exercice, j'ai bâti quatre récits de pratique sur la base des quatre petits récits de vie de départ présentés dans ce chapitre. Alors j'ai procédé à des analyses sémantiques et historiques de mes données. Ces analyses ont permis de transformer les axes et sous-axes de l'esquisse du modèle et d'identifier de nouvelles composantes afin d'en arriver à la création du modèle de communication éducative. C'est ce que montre le chapitre suivant.

CHAPITRE 4

LE COMPORTEMENT DE L'ESQUISSE DU MODÈLE (LES ANALYSES DES DONNÉES)

L'introduction

L'esquisse du modèle et l'incursion dans les récits de vie questionnés ont donné un premier cadre de principes de communication éducative dont je me suis servi pour classer les composantes des analyses. Il est à noter que cet exercice de classement a provoqué des rajustements, ce qui explique les différences notoires entre le système de classement présenté dans ce chapitre et les données issues de l'esquisse du modèle, ainsi que des questions et des réflexions de l'étude des récits au chapitre précédent. Ces rajustements proviennent du fait que l'esquisse du modèle représentait une vision philosophique de la communication éducative, alors que les récits qui ont servi à l'étude avaient une portée plus fonctionnelle et axée sur la pratique éducative comme telle.

Dans un premier temps, j'ai procédé à une analyse sémantique afin de décrire les composantes de mon esquisse du modèle à partir des discours que j'ai pu tenir à travers les ans. Comme le but de cet exercice était de nature descriptive, je n'ai pas tenu compte de la dimension dynamique des composantes, c'est-à-dire de leur moment d'apparition, de disparition ou de transformation d'un récit à l'autre. J'ai plutôt calculé la somme des UCN en provenance des cinq premiers récits. J'ai aussi mis en parallèle la somme des UCN du sixième récit. Il est important de rappeler que les composantes dont il sera question ont toutes émergé des UCN dégagées par Nomino, sauf pour le récit 6. Dans le cas des entrevues, j'ai dû moi-même relire les textes et en dégager des UCN à cause de considérations linguistiques. Comme les candidats éprouvaient de la difficulté en français, peu de UCN émergeaient de Nomino. Lors des observations j'ai tenu compte de la grille suivante: 20 UCN et plus indiquent un fort niveau d'occurrences de la catégorie; de 15 à 29 indiquent un niveau moyen d'occurrences; de 1 à 14 indiquent un niveau faible.

Il est important de noter que les chiffres n'ont aucune valeur statistique et ne visent qu'à éclairer de façon qualitative le sens des composantes. On peut considérer le Punctum¹⁰ comme faible (voir tableau IV, page 102) puisqu'il n'est représenté que par 6 UCN lors de mes récits (récits 1 à 5) et 1 seule lors des récits des étudiants interrogés (récit 6). Toutefois, il peut constituer un événement crucial dans la vie d'une personne et se trouver à l'origine de plusieurs autres événements importants.

En ce qui concerne le récit 6, je ne tiendrai pas compte de ces considérations numériques compte tenu du faible taux d'UCN relevés. Toutefois, je tiendrai compte du moment auquel ces UCN réfèrent par rapport au passage de l'émigration à l'immigration. Ces moments sont indiqués par les lettres suivantes: la lettre "A" indique que les UCN concernent surtout des événements survenus avant l'arrivée de l'étudiant au Québec; la lettre "P" concerne davantage des événements reliés à sa venue. Dans les cas où les événements concernent à la fois la vie d'avant et celle de maintenant, je n'ai associé aucune lettre à l'UCN trouvée.

Le lecteur notera aussi que j'ai glissé des interprétations à la suite des observations à l'intérieur même de ce chapitre. Cette décision me paraissait justifiée dans la mesure où il s'agit d'une recherche qualitative; en agissant ainsi, j'ai aussi tenté de dégager des pistes des liens entre des composantes dans le but de soulever des questions ou d'émettre des hypothèses qui pourraient alimenter des recherches subséquentes. Cet exercice ne doit pas être pris pour des conclusions, mais bien comme de simples pistes de réflexions qui pourront m'aider à développer le modèle de communication éducative.

À la suite de cette analyse sémantique, j'ai procédé à une lecture historique des récits; c'est à ce moment-là que j'ai tenté de dégager les tendances majeures de chacun des récits et de voir la place des composantes dans une perspective historique. Cet exercice visait à

¹⁰ Comme mentionné antérieurement, certains mots comme Punctum ou certaines expressions comme Relation pédagogique débiteront par des lettres majuscules lorsqu'ils désigneront des composantes du modèle de communication éducative.

dégager des tendances majeures, des invariants et des variables, des principes et des valeurs qui permettraient d'expliquer le fonctionnement du modèle de communication éducative.

Les analyses qui suivent mettent en relief mes récits de pratique (les récits 1, 2, 3, 4 et 5) et le récit 6, lequel correspond au point de vue des apprenants interrogés à la suite de cours de français écrit dans un EPI (Cours avec environnement pédagogique informatisé) et qui est passablement relaté dans le récit 5. Le parallèle que j'établis entre mon point de vue par l'intermédiaire de mes récits et le point de vue de l'autre par l'intermédiaire des entrevues devrait me permettre d'identifier quelques composantes propres à la notion de passage de l'émigration à l'immigration.

À la suite de ces analyses sémantique et historique, j'ai pu construire sur l'esquisse du modèle de départ et parvenir à un modèle de communication éducative découlant de ma vision et de mes propres récits de pratique, mais aussi d'un cours (le récit 5) et de points de vue d'étudiants (le récit 6). Ce chapitre présente dans l'ordre mes analyses sémantiques et mes analyses historiques.

4.1 L'analyse sémantique des récits de pratique

L'analyse sémantique des données a permis de dégager des concepts et de les situer dans un système de classification qui donnera naissance par la suite au modèle de communication éducative. Voici à quoi cela correspond:

La description de la structure: les axes, les noyaux, les substrats, les détails et la base philosophique¹¹

Les axes: Le Huis Clos, le Changement et la base philosophique

Les axes constituent les pôles à partir desquels j'ai tenté de classer les noyaux, les substrats et le détail des données des analyses des récits de pratique. J'y ai établi deux axes:

¹¹ Les notions de noyau, de substrat et de détail sont définies plus loin.

l'axe du Huis Clos et l'axe du Changement. Il ne faut pas y voir dans la notion d'axes des prétentions mathématiques et encore moins des prétentions statistiques. Cela ne sert qu'à mettre graphiquement en lumière les deux phénomènes décrits ci-après.

Le Huis Clos une notion, qui s'inspire de la pièce de théâtre du même nom de Jean Paul Sartre, est ici l'un des deux axes de la recherche. Il vise à mettre en lumière une intuition à l'effet que la dimension interpersonnelle de la relation humaine qui trouve racine dans une relation éducative conduit graduellement les acteurs de celle-ci à approfondir leur relation en y découvrant leur dimension culturelle et en leur permettant de tisser des liens d'une nature qui rejoint des valeurs essentielles .

Le Changement, une notion issue de théories de la communication de P. Watzlawitz, est ici le deuxième axe de la recherche. Dans le cadre de celle-ci, il est illustré par une situation ou un cas, celui des immigrants qui doivent apprendre à s'adapter à de nouvelles réalités dans leur terre d'accueil, un phénomène que j'ai appelé le passage de l'émigration à l'immigration. Cet axe aurait pu ne pas faire partie du modèle. Je ne l'y ai intégré que pour mieux mettre en lumière le vécu de la clientèle de toute situation d'apprentissage. Il n'est là qu'à titre d'exemple dû au fait que le projet de recherche s'inspire grandement de mon expérience comme professeur de français aux immigrants.

Les notions, les principes et les valeurs qui émergeront de l'analyse des composantes de ces deux axes reposent, par ailleurs, sur des fondements de nature théorique et philosophique qui n'expliqueront peut-être pas de façon évidente le fonctionnement éventuel du modèle. Néanmoins j'ai tenu à accorder une place à ces principes et à ces valeurs dans le cadre de ma recherche en les identifiant par une base philosophique¹². J'informe le lecteur que le concepteur de scénarios qui découlent de mon modèle devra employer cette base pour le guider dans son choix de composantes sans qu'il soit impératif de relier explicitement chacun de ses choix à celle-ci. Il me semble en effet important que l'on prenne conscience des principes et des valeurs rattachés au scénario pédagogique; toutefois, il serait illusoire de

¹² Ces fondements philosophiques correspondent à l'univers métaculturel de l'esquisse du modèle présenté au chapitre précédent.

croire que ma base philosophique constitue un répertoire suffisamment exhaustif pour servir de guide.

Les sous-axes et les noyaux

L'analyse sémantique des récits de pratique m'a permis de dégager 3 sous-axes, c'est-à-dire des sous-divisions des 2 axes et de la base philosophique vus précédemment et leurs 11 noyaux. La notion de noyau, d'inspiration organismique, se réfère à la métaphore d'une cellule vivante et désigne des concepts clé rattachés aux axes et aux sous-axes tels qu'ils apparaissent dans le discours que j'ai tenu dans mes récits de pratique. Ainsi suis-je loin de prétendre couvrir l'ensemble de la réalité sémantique des notions concernées. Toutefois, cet exercice me permet d'envisager la situation suivante. L'axe du Huis Clos et l'axe du Changement se définiraient par la relation qui pourrait exister entre les 3 sous-axes suivants: 1) le sous-axe Interpersonnel, 2) le sous-axe Pédagogique et 3) le sous-axe Interculturel .

Les noyaux, les substrats et les détails

Les noyaux forment les composantes principales des sous-axes. Pour les définir, j'ai employé le terme substrat, un terme qui, pour moi, se réfère à la notion de substance et de stratification. C'est de cette façon que je laisse entendre que les notions mentionnées dans ce mémoire ont été construites après avoir émergé des récits. À l'instar des noyaux, c'est également l'analyse des récits de pratique qui m'a amené à décrire les différents substrats à partir de détails; lesquels ont été formés par le regroupement des UCN (unité complexe nominale). L'analyse des substrats et des détails me permet de préciser des aspects qualitatifs des concepts employés et d'offrir des pistes de recherches éventuelles.

L'analyse sémantique des sous-axes et de leurs noyaux

Les sous-axes et leurs noyaux qu'ils soient lus à partir de l'axe du Changement ou de celui du Huis Clos revêtent des significations différentes. Dans le cas des récits 1, 2, 3, 4 et 5, il s'agit de ma vision de la communication éducative et de ma vision du processus du passage

de l'émigration à l'immigration; alors que la situation s'inverse en ce qui concerne le récit 6. Il s'agit alors davantage de la vision qu'ont les étudiants immigrants interrogés de la communication éducative et du passage de l'émigration à l'immigration. En présentant les composantes du modèle de communication éducative éventuel, je débiterai par les aboutissants des cinq premiers récits, puis j'établirai des correspondances avec le point de vue des immigrants interrogés.

Le tableau III ci-dessous indique les 2 axes, la base philosophique, les 3 sous-axes, les 11 noyaux et les 32 substrats issus des analyses des récits. Les axes et les sous-axes ont été largement inspirés de l'esquisse du modèle. Toutefois, c'est l'analyse sémantique des UCN qui, récit par récit, a permis de constituer des détails (cette unité sera expliquée plus loin); lesquels ont permis de constituer des substrats. Ces substrats ont été organisés autour des noyaux, des sous-axes et des axes qu'ils ont modifiés; c'est ainsi que le modèle aura émergé des récits et qu'il aura transformé l'esquisse du modèle.

AXES et Base		SOUS-AXES		NOYAUX		SUBSTRATS	
3	Huis Clos Changement	Interpersonnel	2	L'un (moi)	3	Environnement, Intérêt, Compétences	
				L'autre	2	Importance/ communication, distinction/ similarité	
		Pédagogique	3	Relation pédagogique	5	Profil - étudiant, activités, communication, groupe, rôle	
				Technologie	6	Théories, gestion, TIC, médiatisation, stratégies informatisation	
				Langue	4	Langue seconde, cours, expression littéraire, sens/ émotion	
		Interculturel	4	Passage	2	Autoformation, changement	
				Émigration	1	Avant	
				Relation interculturelle	1	Culture(s)	
				Immigration	1	Après	
		Base philosophique		2	Humain	4	Nature, cause, attitudes, savoir
			Citoyen		3	Construction, politique, institutionnel	

tableau III Les axes, les sous-axes, les noyaux et les substrats issus des analyses des récits

Les noyaux du sous-axe Interpersonnel

Du noyau L'un (moi), le substrat le plus fort est celui des facteurs de l'Environnement. Comme le montre le tableau IV de la page 102, ses composantes sont les plus fortes et proviennent essentiellement du milieu de l'éducation et du secteur professionnel. Le détail Institution (reliée aux études) et celui des gens du milieu scolaire comprennent respectivement 70 et 76 UCN. Le détail Gens du milieu professionnel est aussi fort et comprend 82 UCN. Le détail des Gens de l'entourage du substrat est moyen (20 UCN), de même que celui des Centres d'intérêts (16 UCN). Le détail Punctum du même substrat Intérêt est faible (6 UCN). Cela pourrait nous permettre de croire que les milieux formels comme l'école et le travail constituent tout au moins des sources d'influences majeures dans mon développement personnel et social.

Les Centres d'intérêts sont définis ici comme des activités pratiquées sans qu'elles soient essentielles par opposition aux Punctums. La notion de punctum, emprunté de Barthes, provient de Monique Dugal (1993) et désigne principalement des sentiments puissants que l'on peut éprouver lors de certaines expériences et qui peuvent être à l'origine de grandes transformations personnelles. De cette conception, j'ai surtout relevé l'idée de pulsions ou de coup de tête à l'origine de gestes qui ont pu me conduire au changement. Dans le cadre d'une vie, ces expériences peuvent s'avérer quantitativement minimales et se traduire par peu de UCN, mais signifier considérablement sur le plan qualitatif. Aussi, me semble-t-il, la présence de quelques UCN rattachées à cette notion ne devrait pas être prise à la légère.

Deux autres substrats du noyau L'Un mettent l'accent sur mes qualités, ainsi que sur mes activités professionnelles. Le détail Habileté particulière du substrat Mes Compétences est faible (11 UCN seulement), de même que le substrat Action professionnelle (9 UCN). Bien que ces données semblent quantitativement minimales, il me semble qu'en les associant à certains détails du substrat Environnement, des Gens du milieu professionnel; c'est à dire des collègues de travail ou des supérieurs; notamment, il soit possible d'y percevoir un tout plus vaste. Toutefois, cet exercice d'associations de détails me semble trop complexe dans le cadre de la recherche actuelle et devrait être réservé à des recherches ultérieures.

Du côté des étudiants interrogés (le récit 6), il semble également que les mêmes substrats aient joué un rôle en ce qui concerne leur développement personnel, social et professionnel. Ce phénomène semble s'être produit depuis leur arrivée au Québec en particulier si l'on considère le nombre de substrats rattachés à cet épisode de leur vie, indiqué par la lettre "P" (pour Passage). Ils mentionnent également plus souvent que moi des faits reliés à leur carrière actuelle. On remarquera également que le détail Services publics qui n'est pas représenté dans mes récits occupe une certaine place chez eux; ce qui traduirait leurs préoccupations auprès de services comme ceux de l'immigration.

Le tableau IV ci-dessous indique les substrats et les détails du noyau L'un du sous-axe Interpersonnel.

Axe Huis Clos				UCN par récit	
Sous-axe Interpersonnel				1 à 5	6
Noyau	Substrat	Détail			
L'un (moi)	Ce qui vient de l'environnement¹³	Les études	L'institution	70	3P
			Le cours	17	3
		Les gens	Du milieu scolaire (professeur, confrère, étudiant)	76	13
			De l'entourage (médias, rencontres, famille)	20	1P
			Du milieu professionnel (patron, employé, collègue)	82	2A
			Des services publics et commerciaux		2P
	Mes intérêts personnels	Les centres d'intérêt	Activités pratiquées, mais non essentielles	16	4P
		Les punctums	Les pulsions transformatrices	6	1
	Mes compétences	Habilité particulière	Méthode, habileté technique...	11	
	Mon action professionnelle	Mentionne des faits reliés à la carrière		9	3P

tableau IV Le noyau L'un (moi) du sous-axe Interpersonnel

¹³ Le caractère gras employé dans les tableaux de ce chapitre montre la composante qui apparaît dans la figure 2, page 144.

De l'Autre du sous-axe Interpersonnel (tableau V, ci-dessous), je n'ai pu dégager que deux substrats dont l'un met principalement l'accent sur l'importance de la présence de l'autre pour répondre à mes besoins de communication. Le détail Importance de la Communication est fort et contient 32 UCN. Les détails Importance de l'Individuel et Importance du Social, de même que celui des Diverses Formes de la communication sont moyens et contiennent respectivement 18 et 16 UCN. Ce substrat Importance de la Communication semble plus fort que celui des Distinctions et Similarités, lequel se réduit à un détail faible contenant 12 UCN. On remarquera que le détail Recherche d'Occasions de communiquer est faible et ne contient que 2 UCN. Ces données quoique faibles sur le plan quantitatif pourraient s'avérer riches sur le plan qualitatif. Cela pourrait traduire une certaine marque d'ouverture compte tenu du fait que mes analyses portent principalement sur les récits de mes pratiques pédagogiques comme apprenant ou comme enseignant et non sur les pratiques des autres. Ainsi me semble-t-il normal que sur le plan quantitatif, il y ait peu de UCN qui définissent l'autre.

L'importance que j'accorde à la communication s'inscrirait vraisemblablement dans une perspective frommienne où l'humain éprouve un besoin de socialisation; en voyant l'autre, par ailleurs, par rapport à ce qui le distingue de moi ou fait de lui un être qui me ressemble, je rejoins l'un des principes du huis clos de Sartre selon lequel l'autre jouerait le rôle d'un miroir social qui permettrait à l'individu de réagir selon des normes sociales données. Le tableau V ci-dessous indique les substrats et les détails du noyau L'autre du sous-axe Interpersonnel.

Axe Huis Clos				UCN par récit	
Sous-axe Interpersonnel				1 à 5	6
Noyau	Substrat	Détail			
L'autre	L'importance de l'autre pour soi (importance/ communication)	Communication	Importance de la communication	32	4
			L'individuel/ le social	18	4
			Recherche d'occasions de communiquer	2	
			Diverses formes de la communication	16	
	Ce qui les distingue/ les rend comme moi (distinction/ similarité)			12	2P

tableau V Le noyau L'Autre du sous-axe Interpersonnel

Les commentaires des immigrants interrogés tendent aussi à montrer qu'eux également perçoivent la communication comme une réalité importante puisque ces substrats reviennent 4 fois alors qu'il n'y avait que 4 entrevues. Ils expriment aussi des points de vue qui cherchent à comprendre autrui par rapport à eux, si on se fie aux 2 UCN qui composent le substrat Distinction/ Similarité de leur côté. Il semblerait que cet exercice se fasse bien depuis leur venue au Québec si l'on se fie à la lettre "P" associée à ce dernier substrat. Nous pourrions peut-être en déduire qu'il leur est important d'établir des liens avec des gens d'ici dans le cadre de leur passage de l'émigration à l'immigration.

Vu sous l'angle des substrats émergeant des récits de vie étudiés de l'axe Interpersonnel, Importance/ communication et Distinction/ similarité constitueraient principalement des noyaux qui feraient rejaillir l'importance que l'autre joue comme source d'influences personnelles sur soi et comme satisfaction à des besoins de communication ; sur le plan scolaire, les attitudes qui en ressortent mettraient peut-être en valeur l'importance de la subjectivité de l'enseignant puisque celui-ci est constamment confronté à établir de nouvelles relations avec des gens qui lui sont inconnus.

Les noyaux du sous-axe Pédagogique

Le sous-axe Pédagogique comprend les noyaux suivants: le noyau Technologie, le noyau Relation pédagogique et le noyau Langue. Ils seront décrits ci-après.

Le noyau Technologie

Le noyau Technologie se réfère au domaine de la technologie éducationnelle; ainsi est-ce sous cet aspect éducatif que j'y ai placé des substrats reliés à diverses approches et théories de l'apprentissage de type traditionnel et surtout de type non-traditionnel. Le détail Approche traditionnelle est faible et ne contient que 2 UCN; par opposition, le détail Centrée sur l'apprenant est fort et contient 53 UCN; ceux de l'approche communicative et technologique sont moyens et contiennent respectivement 24 et 25 UCN. On remarquera que les détails Approche traditionnelle (2 UCN), Non-conventionnel (4 UCN), Expérientiel (5 UCN) et

Constructiviste (2 UCN) sont faibles. Comme celui de Centrée sur l'apprenant est fort (53 UCN) on peut peut-être en déduire que la forme de l'approche pédagogique me préoccupe moins que le principe pédagogique comme tel. Néanmoins la majorité des formes mentionnées mettent l'accent sur le rôle de l'apprenant comme principal agent de son apprentissage, soit sous l'aspect cognitif comme le constructivisme ou organismique comme l'apprentissage expérientiel et jusqu'à un certain point l'approche communicative. Le tableau VI ci-dessous illustre les détails du substrat Théories du noyau Technologie du sous-axe Technologique.

Axe Huis Clos			UCN par récit	
Sous-axe Pédagogique			1 à 5	6
Noyau	Substrat	Détail		
Technologie	Les approches et les théories	Approche communicative	24	2P
		Approche traditionnelle	2	2P
		Centrée sur l'apprenant	53	4P
		Non-conventionnel	4	
		Technologique	25	
		Expérientiel	5	2
		Constructiviste	2	1P

tableau VI Le substrat Théories du noyau Technologie du sous-axe Pédagogique

Comme le montre le tableau VII de la page suivante un autre substrat, Gestion de cours, aborderait aussi dans le sens d'une approche centrée sur l'apprenant. L'un de ses détails, l'Approche client est fort et contient 54 UCN. Le substrat tient également compte d'un détail Temps qui est moyen (17 UCN) et Moment qui est fort (104 UCN), ce qui traduit une certaine importance accordée à l'établissement de paramètres globaux à l'intérieur de mes planifications pédagogiques. Il est à noter que le détail Évaluation est moyen avec 24 UCN, que le détail Planification comme tel est faible (10 UCN), tandis que le détail Résolution de problème est fort et contient 31 UCN. Mes planifications comme telles laisseraient-elles place à des activités moins structurées ou ouvertes? Les détails Création de scénario et de matériel (9 UCN), Choix de méthode (2 UCN), Objectivation (4 UCN) et Choix d'activités (2 UCN) sont plutôt faibles; ce qui tend à confirmer l'affirmation précédente. J'accorderais plus d'importance à l'établissement de paramètres généraux et mettrais en place des structures plutôt ouvertes.

Les résultats des entrevues (le récit 6) ne semblent pas indiquer de préoccupations majeures chez l'apprenant interrogé envers l'organisation de la classe comme telle; celle-ci serait laissée entièrement à la discrétion de l'enseignant. Le tableau VII ci-dessous illustre les détails du substrat Gestion de cours du noyau Technologie du sous-axe Pédagogique.

Axe Huis Clos			UCN par récit		
Sous-axe Pédagogique			1 à 5	6	
Noyau	Substrat	Détail			
Technologie	La gestion de cours	Considération de la clientèle (approche client)	Clientèle et type de service offert	54	
		Préparation	Planification (horaire, plan de cours)	10	
			Choix d'activités	7	
			Création de scénario et de matériel	9	
		Espace	Choix de matériel		
			Choix de méthode	2	
		Temps	Le lieu	17	3
			Le moment	104	2P
		Résolution de problèmes		31	
		Objectivation		4	1
Évaluation		24			

tableau VII Le substrat Gestion de cours du noyau Technologie du sous-axe Pédagogique

Le détail Technologique (25 UCN) qui ressort du tableau VI (page 105) et le détail Création de scénario et de matériel (9 UCN) qui ressort du tableau VII ci-haut indiqueraient l'existence d'un lien étroit entre l'apprentissage et les moyens issus d'un autre substrat, celui de la Médiatisation (7 UCN au total, Tableau VIII, page suivante). Ce substrat présente une variété de moyens allant de l'imprimé aux moyens audiovisuels. Le substrat Informatisation (37 UCN, tableau VIII, page suivante) que l'on pourrait considérer comme un prolongement de la médiatisation indique que j'accorde une importance certaine à l'environnement humain et technique d'un EPI dans le cadre de situations d'apprentissage.

Les détails Presse écrite (4 UCN), Audiocassette (2 UCN), Télévision (1 UCN) et Téléphone (3 UCN) semblent dénoter que la médiatisation occuperait peu de place d'un point

de vue quantitatif. De plus, le détail Environnement technique et humain du substrat Informatisation est fort (37 UCN). Si l'on considère ce substrat comme un prolongement du précédent, les analyses indiqueraient que la médiatisation sous toutes ses formes jouent un rôle important dans mes activités pédagogiques. La présence d'un substrat faible, les Stratégies (4 UCN) tend même à montrer que la médiatisation pédagogique pourrait vraisemblablement s'inscrire dans une démarche axée sur l'autoformation. Les stratégies dont il est question ici portent sur la création de ressources personnelles pour l'apprentissage.

Les entrevues des étudiants semblent aussi montrer chez eux de l'intérêt pour la médiatisation et l'informatisation en particulier depuis leur arrivée au Québec. Le téléphone y occuperait même une certaine place, peut-être pour rester en relation avec les leurs qui demeurent dans le pays d'origine.

Le tableau VIII ci-dessous illustre les Substrats Médiatisation, Informatisation et Stratégies du noyau Technologie du sous-axe Pédagogique.

Axe Huis Clos				UCN par récit	
Sous-axe Pédagogique				1 à 5	6
Noyau	Substrat	Détail			
Technologie	Médiatisation	Les moyens, les médias	En général		1
			La presse écrite	4	
			Audiocassette	2	1P
			Télévision	1	
			Téléphone	3	3P
	Informatisation	Environnement technique et humain	Se dit favorable	37	4P
	Stratégies		Constitution d'une banque de ressources	4	

tableau VIII Les substrats Médiatisation, Informatisation et Stratégies du noyau Technologie du sous-axe Pédagogique

En ce qui a trait plus particulièrement aux Tic¹⁴ (tableau IX, page 109), les détails présentent une nomenclature d'outils qui répondent à des besoins d'apprentissage variés. Les

¹⁴ La typologie des Tic, technologie de l'information et de la communication, est tirée du site Web *Les scénaristes*, version 1999 conçu par Jacques Viens. Ce site est logé dans la Faculté virtuelle de l'Université de Montréal. Une autre version de ce site et de la typologie en question était en cours au moment de la rédaction de mon mémoire.

outils de consultation occupent une place particulièrement forte. Le détail Web comme outil de consultation est fort (65 UCN); le détail Web comme outil de recherche est faible (8 UCN); mais il me semble possible de l'intégrer au précédent. Le détail Outil de Gestion de l'information est moyen et le Traitement de texte contient 20 UCN. Le Diaporama Électronique (4 UCN) occupe peu de place, de même que la Création de Documents à présenter (2 UCN) à l'ordinateur. Le détail Outils de communication est moyen, le Courrier électronique comprenant tout de même 29 UCN et le Forum électronique 14 UCN. Le détail Vidéoconférence est faible (5 UCN). Les Outils de Consultation et ceux de Communication semblent néanmoins jouer un rôle plus important dans mes pratiques pédagogiques que l'usage des exercices. Le détail Tutoriel est représenté par un détail faible, les Applications pédagogiques de l'ordinateur (APO) qui contiennent 13 UCN et un détail moyen, les Exerciceurs comme tels (15 UCN) qu'il s'agisse de logiciels d'entraînement à l'écriture ou à la lecture.

Si l'on considère que la communication occupait aussi un rôle important au sein du noyau Interpersonnel, nous pourrions vraisemblablement en déduire que la communication électronique en constitue une forme de prolongement sur le plan pédagogique. Cette idée s'inscrirait dans la pensée de McLuhan (1972) qui considérait que les médias constituaient des prolongements à nos activités naturelles.

Les étudiants interrogés mettent aussi l'accent sur les outils de consultation et les outils de gestion de l'information. Quelques détails portent aussi sur les exercices et les outils de communication. Ces résultats suivent les mêmes tendances que ceux de mes récits.

Le tableau IX de la page suivante illustre les détails du substrat Tic du noyau Technologie du sous-axe Pédagogique.

Axe Huis Clos			UCN par récit		
Sous-axe Pédagogique			1 à 5	6	
Noyau	Substrat	Détail			
Technologie	Tic	Outils de consultation	Web (consultation de sites)	65	3P
			Web (recherche)	8	1P
			Web (création de site)	3	1P
		Outils de gestion et de production de l'information	Traitement de texte: Projet de rédaction	20	3P
			Diaporama électronique (création de documents)	4	
			Présentique (création de documents)	2	
		Outils de communication	Courrier électronique	29	1
			Forum électronique	14	
			Vidéo-conférence	5	
		Tutoriel	APO	13	
			Exerciseur	15	1P

tableau IX

Le substrat Tic du noyau Technologie du sous-axe Pédagogique

En ce qui concerne le noyau Technologie, les commentaires des immigrants abordent dans le même sens que les miens, sauf en ce qui a trait au substrat de Gestion de cours (tableau VII, page 106). On pourrait peut-être en déduire l'existence chez les personnes interrogées d'un certain attachement à une vision traditionnelle de l'enseignement, ce que l'on pourrait peut-être relier à leur vision des rôles des acteurs de la relation pédagogique, les apprenants et l'enseignant. Cette notion est vue dans la présentation du noyau suivant.

Le noyau Relation pédagogique

Le noyau Relation pédagogique comprend un substrat qui désigne divers types d'activités ou de stratégies pédagogiques non spécifiquement rattachées à l'enseignement d'une langue seconde (tableau X, page 111). Le détail Étude de cas ou de thèmes (12 UCN), Situation authentique (11 UCN) sont moyens, mais constituent les détails les plus forts de ce groupe. Les détails Simulation (2 UCN), Jeu de rôle (2 UCN) et Conversation (2 UCN) sont faibles, mais dénotent quand même de ma part un certain souci de varier mes activités d'apprentissage. On peut également constater que les activités d'apprentissage occupent

beaucoup plus de place que ceux d'enseignement comme tel, qui n'est représenté que par le détail faible, l'Exposé magistral (2 UCN).

La communication sous forme de Travail en équipe semble aussi occuper une place moyenne (14 UCN) sur le plan quantitatif. Toutefois, un détail Groupe classe, aussi moyen (12 UCN) indique l'existence d'une certaine liberté accordée à la spontanéité du groupe. Un autre substrat, Profil-étudiant est moyen (12 UCN) et peut s'ajouter au détail Profil-étudiant, ce qui dénoterait de ma part un certain souci de la participation de l'autre dans le processus éducatif. Le détail Non-traditionnel relié à mon rôle comme enseignant quoique faible (10 UCN) indique que je me percevais comme étant non-traditionnel.

Les entrevues des étudiants indiquent que ceux-ci accorderaient de l'importance aux Situations authentiques (2 UCN), à la Conversation (1 UCN), au Travail en équipe (3 UCN), à la vie du Groupe (3 UCN) et ce en particulier depuis leur venue au Québec comme l'indique le "P" associé à chacun des détails en question. Lorsque interrogés sur la question des rôles, les réponses semblent osciller. Du traditionnel, 1 UCN en ce qui a trait au rôle de l'apprenant et 2 UCN en ce qui concerne leur perception du rôle de l'enseignant, les réponses vont au non-traditionnel, 3 UCN en ce qui concerne le rôle de l'apprenant et 4 UCN en ce qui concerne celui de l'enseignant. Leurs commentaires concernent essentiellement leur expérience éducative au cofi comme l'indique le "P" associé à ces détails.

Le tableau X de la page suivante illustre les substrats et les détails du noyau Relation pédagogique du sous-axe Pédagogique.

Axe Huis Clos			UCN par Récit			
Sous-axe Pédagogique			1 à 5	6		
Noyau	Substrat	Détail				
Relation pédagogique Étudiant - Étudiant (E - E) et Étudiant - Enseignant (E - P)	Les stratégies/ les activités	Activités d' apprentissage	Étude de cas et de thèmes	12		
			Simulation	2		
			Jeu de rôle	2		
		Communication	Collaboration/ coopération	Situation authentique	11	2P
				Conversation	2	1P
				Exposé magistral	2	
	Le groupe-classe	Fonctionnement propre		14	3P	
	Le rôle des acteurs	Apprenant	Traditionnel		1P	
			Non-traditionnel		3P	
		Enseignant	Traditionnel		2P	
			Non-traditionnel	10	4P	
	Profil - étudiant	Âge, niveau de compétence, problème physique, etc.		12	2P	

tableau X Les substrats et les détails du noyau Relation pédagogique du sous-axe Pédagogique

Un substrat met l'emphase sur la communication éducative qui s'établit entre les étudiants sous forme principalement de Collaboration ou de Coopération (14 UCN). Si on relie cette technique à l'Approche Communicative (24 UCN) qui est ressortie des noyaux Technologie du sous-axe Pédagogique (tableau VI, page 105), du détail Outil de communication (48 UCN au total) du noyau Tic (tableau IX, page 109) et du noyau l'autre (52 UCN au total) du sous-axe Interpersonnel (tableau V, page 103), nous aurions peut-être là un indice non seulement de la valeur que j'accorde à la communication, mais aussi d'un certain lien entre les sous-axes mêmes. La notion de Groupe (12 UCN) qui ressort également du noyau présent (tableau X, ci-haut) renforcerait même ce point de vue en mettant une fois de plus en évidence l'importance que j'accorde à la socialisation.

Cette notion de groupe semble, par ailleurs, rattachée à celle de l'autonomie puisque le substrat en question désigne spécifiquement le fait que le groupe détient jusqu'à un certain point des règles de fonctionnement qui lui sont propres et qui sont indépendantes du bon

vouloir de l'enseignant. Dans le cas présent, toutefois, cette autonomie serait-elle mise de l'avant puisque, semble-t-il, je percevais mon rôle comme étant non-traditionnel. Si l'on établissait un lien entre cette perception et le type de stratégies que je privilégie, on pourrait en déduire, comme le montre le substrat Profil-étudiant (12 UCN, tableau X, page précédente) que j'accorde beaucoup d'importance à des situations d'apprentissage qui tiennent compte des caractéristiques propres à chacun des apprenants.

Les étudiants immigrants interrogés semblent manifester de l'intérêt pour des activités d'apprentissage (3 UCN au total, tableau X, page précédente) et ainsi faire preuve d'autonomie; toutefois lorsque questionnés sur leur perception des rôles des enseignants et des apprenants (tableau X page précédente), ils émettent un point de vue qui chevauche entre une vision traditionnelle et une vision non traditionnelle. Cela traduirait-il une certaine indécision typique d'une personne qui fait face à des situations d'apprentissage différentes de ses habitudes? Ne pourrait-on pas dire que l'étudiant du cofi serait en train de vivre un changement dans sa perception de l'enseignement et de l'apprentissage?

Le noyau Langue

Le noyau Langue du sous-axe Pédagogique comprend un substrat Cours (tableau XI, page suivante) lequel désigne principalement des stratégies et des composantes typiques à un cours donné; comme dans le cas actuel il s'agit d'un cours de français écrit, il n'est pas étonnant d'y retrouver dans le détail des références aux aspects suivants: Les détails forts comme Grammaire (85 UCN) et Compréhension écrite (36 UCN), ainsi que des détails moyens. Le détail Vocabulaire (15 UCN) et le détail Rédaction de texte (16 UCN). Sur le plan des processus, on retrouve également des détails moyens comme: Le détail Projet de recherche (11 UCN) et le détail Rédaction/ Révision (15 UCN), auxquels vient s'ajouter un détail faible, Évaluation de l'écrit (3 UCN). D'autres détails faibles témoignent d'une diversité d'activités. Il s'agit de: Conjugaison (4 UCN) et Conversation (3 UCN) .

Il me semble opportun de noter toutefois que le projet occupe une place importante ce qui pourrait confirmer les énoncés formulés concernant la place prédominante que j'accorde

aux activités d'apprentissage (29 UCN au total) vues dans l'analyse du noyau Relation pédagogique (tableau X page, 111). La communication y occuperait aussi une place dans la mesure où la réalisation de projets implique souvent des moments de mises en commun et de discussions entre les acteurs de la relation pédagogique.

Le tableau XI ci-dessous illustre les détails du substrat Cours du noyau Langue.

Axe Huis Clos			UCN par récit		
Sous-axe Pédagogique			1 à 5	6	
Noyau	Substrat	Détail			
Langue	Cours (activités rattachées au type de cours donné)	Grammaire	Règles	85	3P
		Conjugaison		4	
		Vocabulaire		15	
		Compréhension écrite		36	2P
		Production écrite	Rédaction de texte	16	1
			Résumés de lecture	2	
		Interaction orale	Conversation	3	3P
		Projet: Recherche		11	
		Rédaction/ révision		15	
		Évaluation de l'écrit		3	

tableau XI Les détails du substrat Cours du noyau Langue

On notera que les étudiants interrogés ont exprimé des commentaires sur les détails Règles de grammaire (3 UCN), Compréhension écrite (2 UCN) et Rédaction écrite (1 UCN). Ils ont aussi exprimé des commentaires sur le détail Conversation (3 UCN) et rien en ce qui concerne le détail Projet de Recherche. Cela dénoterait une fois de plus de l'intérêt en ce qui concerne la communication et un certain penchant pour l'apprentissage d'une langue basée sur des approches pédagogiques plutôt traditionnelles.

Le substrat Expression littéraire (tableau XII, page 115) désigne mes préférences en matière de littérature. Celles-ci mettent l'accent sur des activités d'expression personnelle qu'il s'agisse de mon vécu ou de celui des autres. Le détail Récit est fort (48 UCN) et le détail Journal intime est moyen (26 UCN). On remarquera aussi la présence d'autres formes d'expression. Les détails faibles Roman (12 UCN), Poésie et Article (8 UCN chacun) et Théâtre (7 UCN) dénotent de ma part de l'intérêt pour la variété des formes d'expression

littéraire. Peut-être peut-on relier ce substrat au substrat faible Sens/ Émotion (1 UCN seulement). Le fait que ce substrat est faible sur le plan quantitatif ne me semble nullement négatif sur le plan qualitatif. Cela pourrait seulement signifier que je préfère agir en fonction de ces sentiments que d'en parler. Et l'agir ici me semble riche en ce qui a trait à la variété des formes de littérature mentionnées.

Cette variété signifierait-elle que je percevais la langue non pas seulement de façon instrumentale (pour rédiger des rapports ou pour transmettre des informations, par exemple); mais plutôt comme un puissant moyen qui permet la découverte de vérités personnelles? La connaissance d'une langue seconde est un détail moyen (21 UCN) qui indiquerait peut-être l'existence d'un intérêt de ma part pour les moyens de communication.

Vu sous cet angle, les étudiants immigrants interrogés manifesteraient aussi de l'intérêt à l'endroit de la communication (14 UCN, tableau V, page 103) et de son prolongement, la maîtrise d'une langue seconde (2 UCN, tableau XII, page suivante); ils semblent aussi intéressés aux aspects de la langue qui favorisent l'expression personnelle: le détail Journal intime (1 UCN), la Poésie (1 UCN), l'Article (1 UCN) et le Théâtre (1 UCN). On remarquera que, à l'exception du Journal intime, ils exerçaient les autres formes mentionnées avant de venir au Québec, comme l'indique la lettre "A" associée à ces détails. On remarquera aussi qu'ils ont mentionné une forme qui a échappé à mes récits; il s'agit du Discours oral (2 UCN). Cela traduirait peut-être davantage l'importance qu'ils accordent à l'expression orale; alors que, de mon côté, je privilégierais des formes d'expression axées sur l'écrit.

Dans cette optique, le noyau Langue en soi pourrait être relié au noyau L'un du sous-axe Interpersonnel (tableau IV, page 102) ou au noyau L'Autre (tableau V, page 103). Dans ce dernier cas la langue deviendrait un outil de transmission de vérités personnelles à l'intérieur des relations humaines. D'une manière ou d'une autre la langue serait un outil de communication majeur que viendrait prolonger la maîtrise d'une langue seconde.

Le tableau XII de la page suivante illustre les substrats Expression littéraire, Langue seconde et Sens/ Émotion du noyau Langue du sous-axe Pédagogique.

Axe Huis Clos			UCN par récit		
Sous-axe Pédagogique			1 à 5	6	
Noyau	Substrat	Détail			
Langue	Expression littéraire	Formes employées	Le récit	48	
			Le roman	12	
			Le journal intime	26	1P
			Le jeu de mot (poésie)	8	1A
			Le discours		2
			L'article	8	1A
	Le théâtre	7	1A		
	Langue seconde	Connaît une langue seconde		21	2
	Sens/émotion	Comme moyen d'accès à des vérités personnelles		1	1

tableau XII Les substrats Expression littéraire, Langue seconde et sens/ émotion du noyau langue du sous-axe Pédagogique

L'axe du Changement

Tel que mentionné au début de ce chapitre l'axe du Changement vise à mettre à l'avant-plan certaines spécificités de l'autre, c'est-à-dire dans le cas actuel la clientèle du cours de français, l'immigrant. Les récits 1, 2, 3, 4 et 5 révèlent des éléments de ma compréhension ou de ma vision du phénomène du passage de l'émigration à l'immigration. Le récit 6, qui est le point de vue des étudiants, vise à combler les lacunes de cette vision. Cet axe ne comprend qu'un seul sous-axe, l'Interculturel, étant donné que le point de vue de l'autre concernant les autres sous-axes a déjà été formulé lors des commentaires précédents.

Les noyaux du sous-axe Interculturel : le Passage

Le noyau Passage (tableau XIII, page suivante) est avant tout à mon sens une expérience d'autoformation qui se compose d'un ensemble de situations d'apprentissage et constitue ainsi une forme de prolongement ou l'extrême d'une approche pédagogique centrée sur l'apprenant. Comme il s'agit aussi du noyau principal de la recherche, cette notion recoupe plusieurs autres noyaux. Comme la recherche emploie en filigrane le cas d'une clientèle immigrante, j'ai estimé opportun de l'intégrer dans le sous-axe Interculturel; ainsi le lecteur comprendra du terme

passage qu'il s'agit dans ma recherche du moment où la personne émigrante vit un ensemble d'apprentissages qui peuvent être reliés à la langue ou, de façon plus générale, à l'intégration en terre d'accueil et à vivre ainsi des situations de changement. Je ne creuserai pas davantage les dimensions culturelles, les considérant plutôt comme le fait Ouellette (1993) comme d'autres facteurs tels les traits de personnalité qui peuvent influencer sur l'apprentissage.

Le tableau XIII ci-dessous illustre les substrats Autoformation et Changement du noyau Passage du sous-axe Interculturel.

Axe Changement				UCN par récit	
Sous-axe Interculturel				1 à 5	6
Noyau	Substrat	Détail			
Passage	Autoformation	Approche éducative	Manifeste une intention d'apprendre	22	1P
			En classe	33	2
			Monde parascolaire	12	
		En institution	Au travail	57	2
			Action sociale et projet bénévoles	25	
			Services publics		1
		Hors institution	Expériences individuelles (voyages, à la maison)	10	4P
		Besoin de formation et Moyens		15	1
		Auto-évaluation			3P
	Changement d'orientation/promotion			8	
		Idée du progrès	Amélioration		3A

tableau XIII Les substrats Autoformation et Changement du noyau Passage du sous-axe Interculturel de l'axe du Changement

Ainsi le noyau Passage (tableau XIII, ci-haut) comprend un substrat fondamental, qui est celui de l'Autoformation, laquelle se réfère à toute approche pédagogique faisant appel à l'autonomie des apprenants. On notera d'abord un détail moyen, Approche éducative (22 UCN), laquelle désigne ici une intention d'apprendre. L'autoformation peut s'exercer à l'intérieur d'une institution que ce soit en classe (dans le cadre d'approche pédagogique centrée sur l'apprenant, surtout), dans le cadre des activités parascolaires. Le détail En Classe est fort et contient 33 UCN; alors que le détail Monde Parascolaire est moyen et comprend 12 UCN. On remarquera toutefois que le détail Au Travail comprend plus de UCN que ceux de

l'institution scolaire. Il s'agit d'un détail fort (57 UCN). Peut-on en déduire que le milieu professionnel serait à mes yeux plus riche que le milieu scolaire en ce qui concerne les sources d'apprentissage? L'Action Bénévole est aussi un détail important quoique moyen (25 UCN). Les Expériences Individuelles comme les voyages ou les apprentissages faits à la maison sont représentées par un détail faible (10 UCN).

L'autoformation comprend aussi un détail moyen (15 UCN) relié au processus et regroupe la notion de Besoin de Formation et de Moyens. Cet aspect ouvre la voie à des associations possibles avec des substrats d'autres noyaux, tels les Tic (tableau IX, page 109); mais aussi, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde, des substrats reliés aux formes d'expression littéraire (tableau XII, page 115). On peut aussi penser y associer les différents substrats portant sur la communication et les approches centrées sur l'apprenant. Cela montre que si quantitativement le détail Besoin de Formation semble faible, il peut jouer un rôle très important d'un point de vue qualitatif.

On notera que le noyau Passage comprend aussi le substrat du Changement, lequel porte essentiellement sur le détail, faible, Amélioration (8 UCN). En ce qui concerne les étudiants interrogés, il semble que cette Amélioration (3 UCN) tarde à venir puisque les commentaires y faisant mention portent sur leur vie d'avant. En ce qui concerne leur vie actuelle, au cours du passage, les personnes interrogées font allusion aux détails suivants: l'Intention d'apprendre (1 UCN) et les Expériences Individuelles (4 UCN). On notera également qu'ils posent des gestes d'autoévaluation (3 UCN), un aspect qui avait échappé lors de mes récits. Ils font aussi mention des relations qu'ils entretiennent avec les Services publics, un détail qui m'avait échappé (1 UCN). Ce détail pourrait concerner des noyaux qui seront décrits plus loin, lesquels tiendront compte des rapports que les immigrants doivent entretenir auprès des services de l'immigration.

De façon générale, il semble que les immigrants interrogés vivent fortement une démarche d'autoformation à l'intérieur de ce passage. Cela peut paraître étrange compte tenu du fait qu'il semblait se dégager des analyses précédentes des possibilités que ces personnes soient animées d'une vision plus traditionnelle de l'enseignement et de l'apprentissage. Ainsi

pourrait-il y avoir autoformation même avec des méthodes d'enseignement traditionnelles. L'autoformation serait-elle davantage une question d'intention et de besoin que de moyens ou d'approches éducatives?

Les noyaux Relation interculturelle, Émigration et Immigration

Les autres noyaux du sous-axe Interculturel: Relation interculturelle, Émigration et Immigration (tableau XIV, page suivante) comprennent peu de substrats. Cela est peut-être dû au fait que ces trois notions se trouvent dispersées et intégrées sous une autre forme dans l'ensemble des substrats et des noyaux des autres sous-axes. Le noyau Relation interculturelle vue ici comprend un substrat Cultures qui désigne largement le fait que le territoire comme tel est de nature interculturelle. Le détail Territoire est fort (40 UCN). Les détails Accueil officiel (18 UCN) et Relation informelle (16 UCN) sont des détails moyens qui dénotent toutefois un intérêt pour des formes de communication.

Le noyau Émigration comprend un substrat portant sur la vie d'avant qui comprend surtout le détail Traits d'origine (24 UCN). Les détails Situation professionnelle (2 UCN) et Langue maternelle (8 UCN) sont faibles; cela vient vraisemblablement du fait que les récits d'où ils proviennent traitaient essentiellement de mes pratiques éducatives. En ce sens, le simple fait de trouver quelques UCN reliées à ces dimensions peut représenter beaucoup sur le plan qualitatif et dénoter qu'il existe en moi un certain souci à l'égard d'autrui. Si l'on associe ces données aux Détails d'autres noyaux vus antérieurement comme celui du Profil-étudiant (tableau X, page 111), la présence de l'autre occuperait de la place dans mon discours.

Le noyau Immigration se limite à la question du Statut officiel (2 UCN). De nouveau, il me semble que pour mieux comprendre le passage vécu par ces personnes, il faudrait associer ce noyau à d'autres noyaux vus antérieurement. Par exemple, on pourrait tenir compte du noyau Langue comme telle qui dénote leur obligation d'apprendre une langue seconde et du noyau Passage qui présente l'expérience d'autoformation dans laquelle ils se sont engagés en posant le geste d'émigrer.

Les entrevues suivent les mêmes tendances, sauf que, étrangement, aucun commentaire semble spécifiquement désigner un état d'immigration. Il faut dire que les personnes interrogées n'habitaient le Québec que depuis peu d'années. Peut-être que l'analyse de la base philosophique qui suit permettra de mieux comprendre la situation du passage de l'émigration à l'immigration.

Le tableau XIV ci-dessous illustre les substrats Relation interculturelle, Émigration et Immigration du sous-axe Interculturel de l'axe du Changement.

Axe Changement				UCN par récit	
Sous-axe Interculturel				1 à 5	6
Noyau	Substrat	Détail			
Relation interculturelle (dans sa pratique)	La culture/ les cultures	Le territoire	Allusions à la diversité culturelle	40	1
		Échanges	Commentaires sur l'accueil officiel	18	3
			La relation informelle	16	3
		Émigration	Avant le changement	Situation professionnelle	Occupe un bon emploi
La langue maternelle	Mentionne sa langue maternelle			8	1P
Les traits d'origine	Exprime des aspects de sa culture			24	1
Immigration	Après le changement	Statut officiel	Résidence permanente, contrat de travail	2	
		Nouveau style de vie	Habitation différente	4	

tableau XIV Les substrats Relation interculturelle, Émigration et Immigration du sous-axe Interculturel de l'axe du Changement

La base philosophique

La base philosophique ne forme pas un axe à proprement parler; ainsi ne faudrait-il pas y voir de dimension purement fonctionnelle dans le modèle éventuel, le modèle de communication éducative. Elle constitue davantage une sorte d'aide-mémoire visant à rappeler à l'utilisateur du modèle les fondements philosophiques qui supportent chacune de ses composantes. J'ai limité ces fondements à deux noyaux, L'Humain, (tableau XV, page

suivante) qui réfère à des composantes humanistes et Le Citoyen (tableau XVI, page 123) qui en est une forme de prolongement sociétal et qui réfère au rêve freirien d'humanisation ou de construction de sociétés humaines basées sur des valeurs universelles. Ces valeurs que l'on retrouve d'une certaine manière dans la devise française: Liberté, Égalité et Fraternité. Dans un contexte philosophique aussi vaste, le lecteur comprendra pourquoi je me contente dans ma recherche de considérer cette base sous l'angle d'un simple aide-mémoire.

La présence de cette base me semble toutefois pertinente dans la mesure où , d'une part, cette recherche porte sur les valeurs et, d'autre part, elle ouvre la porte à la compréhension du phénomène du passage de l'émigration à l'immigration. Dans un cas comme dans l'autre, il me semble que cette base philosophique peut nous permettre de soulever des questions de fond rattachées à ces deux réalités et nous permettre d'émettre des hypothèses. N'est-ce pas là un des buts de toute recherche que d'être amenés à soulever des questions?

Les noyaux de la base philosophique: L'Humain et le Citoyen

Le noyau Humain (tableau XV, page suivante) met d'abord en lumière d'importantes préoccupations reliées aux expériences humaines. Le détail Expériences humaines est fort et comprend 31 UCN. D'autres détails gravitent autour et peuvent s'y associer. Le détail Sentiment d'amour est moyen (22 UCN). D'autres détails sont quantitativement faibles: Le détail Valeurs (4 UCN), le détail Foi (8 UCN), le détail Mon Esprit/ État (19 UCN). Ces faibles valeurs numériques traduisent vraisemblablement une marque de pudeur. Sur le plan qualitatif ces données pourraient fort bien se situer au centre de tout comportement, constituer les Punctums (tableau IV, page 102) de bien des gens et particulièrement ceux qui choisissent de partir. On pourrait vraisemblablement relier ce substrat à celui de Nature humaine et particulièrement aux détails relatifs à l'Essence, aux Expériences et aux Sentiments pour justifier la venue de telles pulsions transformatrices.

Ce noyau comprend aussi un détail portant sur mon souci à l'égard des Causes humanitaires (4 UCN) et un autre sur les Attitudes. Le détail Les Miennes Négatives est particulièrement fort (47 UCN), ce qui dénote vraisemblablement des moments de malheur

importants comme ceux des récits du Chapitre 3. Le Détail Celles des Autres est moyen (23 UCN). Ce noyau comprend aussi un détail Foi. Ces aspects humains seraient à la base de tout comportement, y compris évidemment celui des pratiques d'apprentissage ou d'enseignement tels que je les ai vus dans les analyses des noyaux précédents. Le tableau XV ci-dessous illustre les noyaux, les substrats et les détails du noyau Humain de la base philosophique.

Base philosophique ¹⁵			UCN par récit			
			1 à 5	6		
Noyau	Substrat	Détail				
Humain	Cause humanitaire	Se sent concerné par:	Les tragédies, les désastres...	4	4A	
		Valeurs	Valeurs familiales	4	4	
	Nature humaine	Foi	Exprime sa foi	8	2	
		Morale	Exprime un jugement de valeur		1	
		Conscience	Prise, marque de		2P	
		Mon esprit/ état mental	Positif		7	
			Négatif		12	2
		Essence humaine	Être et dimension humains...	13		
		Expérience humaine	Expériences personnelles...	31		
	Sentiment d'amour		22			
	Savoir	Intérêt pour le savoir		11	2P	
		État du savoir	Accumulation	6		
			Maîtrise et applique	2	1P	
	Attitudes	Les miennes	Positives	8	2	
			Négatives	47	1	
		Celles des autres	Positives	2	1	
Négatives			23	2		

tableau XV Les noyaux, les substrats et les détails du noyau Humain de la base philosophique

Le noyau Humain accorde aussi de l'importance au Savoir, 6 UCN en ce qui concerne le détail Accumulation et 2 UCN pour ce qui est du détail Maîtrise du Savoir. Toutefois, aucune UCN précise la nature de ce savoir. S'agit-il de savoir faire, de savoir être, de savoir devenir, de connaissances factuelles ou procédurales, etc. ? Pour répondre à cette question il faudrait relier ce substrat à ceux du sous-axe Pédagogique ou à ceux du Passage (tableau XIII, page 116) de l'axe du Changement. En agissant ainsi, nous serions probablement par le fait même en train d'établir des liens entre les axes et les noyaux concernés.

¹⁵ Les valeurs humanistes et citoyennes sont souvent associées à l'athéisme dans certains milieux; il en va autrement en ce qui a trait à mon mémoire, lequel intègre la foi.

Le substrat des Attitudes qui se dégagent peut-être des expériences humaines nous permettrait peut-être de mieux identifier les comportements des apprenants si on l'associait à diverses composantes du noyau Pédagogique. Si l'on en juge par le nombre de détails soulevés par les étudiants interrogés lors des entrevues, on constate que le noyau Humain (tableau XV, page précédente), dans son ensemble, représente un élément important à leurs yeux. Ne pourrait-on pas relier cela aux activités de communication et de situations authentiques du sous-axe Pédagogique (tableau VI, page 105), ainsi qu'aux activités de rédactions de textes (tableau XI, page 113) du noyau Langue et au détail Traitement de texte du noyau Technologie (tableau IX, page 109); en agissant ainsi ne serions-nous pas en train de nous donner des indices qui nous permettraient de croire à l'existence du huis clos dans le cadre du passage de l'émigration à l'immigration? Une belle piste de recherche en perspective.

Les entrevues mettent en lumière que le noyau Humain (tableau XV, page précédente) intéresse aussi les personnes interrogées. Tous les substrats y sont représentés. On notera toutefois que les personnes interrogées mentionnent des événements reliés aux Causes Humanitaires en ce qui concerne leur vie d'avant (4 UCN) et qu'ils ajoutent de nouveaux détails aux substrats. Ainsi, un détail porte sur la Prise ou la Marque de Conscience (2 UCN) qui serait survenue à la suite de leur venue au Québec, comme l'indique la lettre "P" associée à ce détail. Bien que le détail Foi (2 UCN) soit présent, le détail Morale (1 UCN) est exprimé. Le savoir occupe aussi leurs intérêts qu'il s'agisse du détail Intérêt (2 UCN) ou de la Maîtrise du Savoir (1 UCN). Il me semble que l'on pourrait associer cette situation aux noyaux concernant l'apprentissage de la Langue vus antérieurement.

Par ailleurs, le noyau Citoyen (tableau XVI, page suivante) veut mettre en lumière la dimension sociétale qui, d'une certaine façon, serait à l'origine des situations d'apprentissage et des organisations où celles-ci s'effectuent. Le substrat Institutionnel est moyen et comprend 19 UCN. Le substrat Politique comprend aussi un détail moyen (21 UCN) qui porte sur les règlements ou les lois. Le noyau Citoyen comprend aussi le détail Conditions de vie (4 UCN) et le détail Valeurs sociétales (6 UCN). Bien que ces données soient faibles sur le plan quantitatif, on pourrait aussi y voir là l'origine de Punctums et la naissance de profonds

sentiments qui conduiraient des gens à poser des gestes dans le but de susciter le changement: les menaces d'assassinats politiques entrent, en effet, dans cette catégorie.

Le tableau XVI ci-dessous illustre les substrats du noyau Citoyen du sous-axe Essentiel de la base philosophique.

Base philosophique			UCN par récit		
			1 à 5	6	
Noyau	Substrat	Détail			
Citoyen	L'institutionnel (Freire)	Types d'institutions	19	4	
		Services offerts par les institutions	Absence (de) ou mauvais	3A	
			Bons	3P	
	Le Politique (Freire)	Règlements ou lois	Justice, emploi...	21	3
		Conditions de vie	Mauvaises		3A
			Bonnes	4	1P
		Les valeurs sociétales	Sujet de conversation majeur	6	1A
			Le dialogue comme instrument de libération	6	
	La construction d'un monde meilleur (Freire)	La relation culturelle (dans une perspective philosophique)	22	3P	

tableau XVI Les substrats du noyau Citoyen de la base philosophique

La communication y est aussi perçue dans le sens freirien comme un instrument au service de la libération et de la construction d'un meilleur monde et vraisemblablement comme l'un des moyens privilégiés des Relations interculturelles (22 UCN). Ce substrat pourrait être relié à tous les autres qui mettent en valeur la communication à l'intérieur des autres noyaux et sous-axes. Du point de vue de l'immigrant interrogé dans le cadre de ma recherche, les éléments mentionnés précédemment constituent aussi, à l'instar de l'autre noyau de la base philosophique, le noyau Humain (tableau XV, page 121), l'un des éléments centraux. Les personnes interrogées soulèvent aussi des questions relatives aux services offerts par les institutions qui seraient Mauvais (3 UCN) avant leur venue et Bons au moment du passage (3 UCN). Cette notion de services ne semblait pas faire partie de mes récits si l'on en croit le tableau XVI, ci-haut. Cela est probablement dû au fait que cette notion a été présentée sous d'autres formes dans d'autres noyaux, celui de l'autoformation où il est question du monde parascolaire, entre autres.

Ne pourrait-on pas d'une certaine façon considérer cette base philosophique sous certains aspects instrumentaux? Il me semble que si on la reliait aux substrats relatifs à l'expression personnelle du noyau Langue (tableau XII, page 115); entre autres, ne pourrait-on pas la voir comme étant l'une des composantes majeures des contenus de cette expression? L'étude des textes et des travaux des étudiants auraient pu s'avérer riches en ce sens; mais cela, c'est une autre recherche. Ce n'est toutefois pas nécessaire d'aller bien loin. Un étudiant étranger débutant en langue seconde qui en trois lignes écrites à l'ordinateur nous explique qui il est, d'où il vient et pourquoi il a quitté son pays en dit suffisamment pour mettre en lumière le rôle que joue cette base philosophique sur le huis clos, l'environnement informatisé et le passage de l'émigration à l'immigration. Trois lignes, c'est bien peu; mais, c'est beaucoup.

La conclusion des analyses sémantiques

Les analyses sémantiques avaient pour but de dresser la liste des composantes qui serviront à développer le modèle de communication éducative. Cet exercice me semble intéressant dans la mesure où les items en question émergent des récits de pratique. L'esquisse du modèle né de la théorie devait servir de cadre afin d'effectuer le classement des composantes trouvées. Le classement comme tel devait également servir à raffiner le cadre d'origine.

J'aurais pu me contenter de cette description pour réaliser mon modèle. Puisqu'une telle nomenclature n'établit pas vraiment de liens entre les composantes trouvées; toutefois, il m'a semblé intéressant d'envisager des liens potentiels et de soulever des questions ou d'émettre des hypothèses qui pourraient donner naissance à des recherches subséquentes. L'exercice visait aussi à mettre en relief certains aspects du passage de l'émigration à l'immigration grâce notamment au parallèle que j'ai établi entre mes récits et ceux des entrevues.

Règle générale, il semble que les immigrants interrogés partagent mes préoccupations reliées au monde scolaire et au monde professionnel; de même, la communication pour eux comme pour moi ressort comme l'une des forces majeures du modèle de communication éducative à venir. Les personnes interrogées semblent également accorder de l'importance à la

médiatisation et à l'informatisation dans le cadre de leurs apprentissages. La langue comme telle semble aussi revêtir une valeur forte d'expression personnelle comme elle l'est dans mon cas. Sur le plan de leur perception de l'enseignement et de l'apprentissage, leurs opinions semblent osciller entre une vision traditionnelle et une vision non traditionnelle; ce qui pourrait peut-être nous laisser croire (c'est une hypothèse) que la situation de classe particulière du EPI vécu constitue pour eux une expérience éducative plutôt singulière ainsi qu'une source potentielle de changement. Si cette perception semble plutôt flottante, l'expérience migratoire, le passage, constituerait au contraire un geste important d'autoformation. Selon les commentaires de ces personnes, elles semblent également manifester de l'intérêt pour les discussions à teneur humaniste et reliées à la notion de citoyenneté.

S'il m'est possible d'établir certaines conclusions en ce qui a trait au passage de l'émigration à l'immigration, je ne peux en dire autant en ce qui concerne le huis clos; les questions que j'ai soulevées et les hypothèses que j'ai émises ne peuvent certainement pas servir de conclusions; tout au plus peuvent-elles nous permettre de lancer des pistes de recherches éventuelles.

Le seul moyen qui, me semble-t-il, pourra me permettre de dégager des principes pédagogiques susceptibles d'établir quelques relations systémiques entre les composantes dégagées lors de l'analyse sémantique consiste à réaliser une lecture de nature historique et de comparer les récits entre eux afin d'en dégager des constantes. Il s'agit là du propos de la section suivante.

4.2 La compréhension des relations systémiques des récits (l'étude historique)

L'introduction

Les analyses sémantiques ont permis de clarifier les dimensions propres à l'esquisse du modèle et d'en identifier de nouvelles composantes. L'exercice ne permettait toutefois pas d'établir de relations entre elles ni d'identifier de façon remarquable des tendances, des

principes ou encore des valeurs. Tout au plus m'a-t-il été possible de formuler des hypothèses ou de lancer des pistes de recherches. Une lecture historique des récits s'imposait et devait permettre de faire émerger des principes pédagogiques.

Dans le cadre de cette analyse historique j'ai additionné les UCN de chacun des détails formant un substrat de façon à mieux suivre l'évolution de ce dernier à travers chacun des récits. Puis, récit par récit, j'ai procédé à une lecture des composantes que j'ai tenté de situer dans leur contexte historique, c'est-à-dire par rapport aux récits qui précédaient ou qui suivaient. Cela m'a permis de mieux suivre l'évolution des concepts comme tels à travers les récits.

Pour éviter d'alourdir indûment le présent chapitre, ces données sont représentées dans trois tableaux: le tableau XVIII de la page 128 et les tableaux XIX et XX de la page 129. J'invite le lecteur à s'y référer au besoin quoique les données numériques seront intégrées aux textes. Lorsque cela s'avérait nécessaire, j'ai consulté les tableaux des analyses sémantiques pour clarifier la nature d'un substrat. La grille de calculs est la même que pour les analyses sémantiques: 30 UCN et plus indiquent un substrat fort, de 15 à 29 indiquent un substrat moyen, alors que de 1 à 14 UCN indiquent un substrat faible. Cette grille est sans valeur en ce qui concerne le récit 6 (les entrevues) pour laquelle j'ai continué de distinguer les événements relatés qui concernaient la vie d'avant de ceux de la vie actuelle des immigrants interrogés.

Dans un premier temps, je compte dégager, récit par récit, les noyaux qui, selon le nombre d'apparitions des substrats, semblent avoir joué un rôle majeur dans ma vie et ma carrière. Je placerai ceux-ci dans une perspective historique, ce qui permettra de mieux suivre l'évolution du modèle à travers les récits. Même si les données numériques n'ont pas de valeur statistique, il est indéniable toutefois qu'il faille accorder de l'importance à des données qui forment des constantes à travers les récits. Celles-ci se voient renforcées à travers les ans, enrichies de multiples expériences; leur longévité pourrait traduire des valeurs et des principes pédagogiques majeurs. Aussi dans un second temps, je m'arrêterai plus spécifiquement à l'étude de ces constantes et des variantes aux récits dans le but d'en dégager les principes qui ont pu se constituer à travers l'histoire.

Les données qualitatives et quantitatives d'UCN par récit

Le Tableau XVII ci-dessous indique le nombre d'UCN détectées par Nomino dans les cinq récits qu'il a analysés; du nombre total, c'est 2091 UCN que j'ai traitées. Le lecteur pourra se référer à ce tableau, ainsi qu'aux deux autres suivants pour mieux comparer les informations des analyses historiques.

RÉPARTITION DES UNITÉS D'UCN PAR RÉCIT		
Récit	UCN TRAITÉES 2 OCCURRENCES OU +	UCN TOTALES
1	83	436
2	507	1141
3	400	1793
4	451	1645
5	650	1807
Total	2091 UCN traitées	6822 UCN détectées par Nomino

tableau XVII Nombre d'UCN traitées sur le nombre d'UCN total

Les tableaux XVIII de la page suivante illustre les axes, les sous-axes, les noyaux et les substrats de l'axe du Huis Clos.

Axe Huis Clos		UCN par récit					
Sous-axe Interpersonnel		1	2	3	4	5	6
Noyau	Substrat						A/P
L'un	Ce qui vient de l'environnement	24	51	21	94	75	8/6
	Mes intérêts personnels	10	12				1/4
	Mes compétences					11	
	Mon action professionnelle			4		5	
L'autre	L'importance de l'autre pour soi (importance/ communication)	9	35		24		8
	Ce qui les distingue/ les rend comme moi (distinction/ similarité)		12				/2
Sous-axe Pédagogique		1	2	3	4	5	6
Noyau	Substrat						A/P
Technologie	Les approches et les théories	3	35	31	31	15	2/9
	La gestion de cours		21	49	63	129	4/2
	Médiatisation	1	4	2		3	1/4
	Informatisation		2	7	15	13	/4
	Stratégies				2	2	
	Tic			11	48	119	1/9
Relation pédagogique Étudiant - Étudiant (E - E) et Etudiant - Enseignant (E - P)	Les stratégies/ les activités		16	11	2	2	/3
	Communication	4	4	4		2	/3
	Le groupe-classe			4	8		/3
	Le rôle des acteurs			2	2	6	10
	Profil - étudiant			5	3	4	
Langue	Cours (activités rattachées au type de cours donné)		21	14	6	149	1/8
	Expression littéraire	14	37	9	33	16	5/1
	Langue seconde		10	11			2
	Sens/ émotion		1				1

tableau XVIII Les axes, les sous-axes, les noyaux et les substrats de l'axe du Huis Clos

Le tableau XIX ci-dessous illustre les axes, les sous-axes, les noyaux et les substrats de l'axe du Changement.

Axe Changement		UCN par récit					
Sous-axe Interculturel		1	2	3	4	5	6
Noyau	Substrat						A/P
Passage	Autoformation	4	53	41	50	26	6/8
	Changement d'orientation/ promotion		6	2			3
Relation interculturelle (dans sa pratique)	La culture/ les cultures		26	32	10	6	7
Émigration	Avant le changement		12	16	2	4	1/1
Immigration	Après le changement			6			

tableau XIX Les axes, les sous-axes, les noyaux et les substrats de l'axe du Changement

Le tableau XX ci-dessous illustre les noyaux et les substrats de la base philosophique.

Base philosophique		UCN par récit					
		1	2	3	4	5	6
Noyau	Substrat						A/P
Humain	Cause humanitaire			2		2	4
	Nature humaine	4	44	39	10		9/2
	Savoir		6	5	4	4	/3
	Attitudes		26	38	10	6	/6
Citoyen	L'institutionnel (Freire)		4	10	3	2	7/3
	Le Politique (Freire)	3		17	5	6	7/1
	La construction d'un monde meilleur (Freire)		12	20			/3

tableau XX Les noyaux et les substrats de la base philosophique

Le récit 1: l'enfance

Les noyaux émergeant du récit 1 sont les suivants: Le noyau L'Un (moi), le noyau L'Autre, lesquels sont tous deux issus du sous-axe Interpersonnel de l'axe Huis Clos. Le

premier noyau met aussi l'emphase sur la place qu'occupe le substrat moyen l'Environnement (24 UCN) et surtout le milieu scolaire (Voir tableau XVIII, page 128) et un noyau faible, les Intérêts Personnels (10 UCN). Du noyau L'Autre émerge l'Importance de la Communication (9 UCN).

Dans le sous-axe Pédagogique, le substrat faible Expression littéraire (14 UCN) du noyau Langue émerge aussi comme un élément fort. Les récits, un détail fort de ce noyau (tableau XII, page 115), qui permettent d'exprimer un vécu personnel semble y occuper une place majeure, qu'il s'agisse du récit personnel qui permet d'exprimer son propre vécu ou le roman et le théâtre qui permettent à l'auteur de s'immiscer dans la peau de l'autre. Peut-on de cette manière relier les substrats du noyau Langue à ceux des noyaux du sous-axe Interpersonnel?

D'autres substrats semblent jouer un rôle dans le récit 1; il s'agit des Théories (3 UCN, tableau XVIII, page 128) et de la Médiatisation du noyau Technologie; on y retrouve aussi la Communication (4 UCN) du noyau Relation pédagogique et l'Autoformation (4 UCN). La base philosophique est aussi bien représentée. Le substrat Nature Humaine (4 UCN) du noyau Humain et le substrat Politique du noyau Citoyen. De fait, il ressort des analyses que les substrats émergeant du récit 1 jettent des bases sur lesquelles je développerai mes compétences et mes connaissances par la suite lors des autres récits. Les substrats mentionnés deviendront des constantes sur le plan historique et traduiraient du fait même l'éclosion de valeurs personnelles. La proportion relative du nombre de substrats par noyau est soit respectée soit augmentée en ce qui concerne le récit 1 et le récit 2. Alors que le noyau L'un (Moi) (tableau XVIII, page 128) semble jouer un rôle important dans le premier récit (34 UCN au total), il en va de même dans le récit 2 (63 UCN au total); tandis que le noyau L'Autre qui occupait une place faible dans le récit 1 (9 UCN) occupe une place plus forte dans le récit 2 (47 UCN au total).

En dépit du fait que l'Autoformation (tableau XIX, page 129) constitue l'un des substrats intéressants du récit 1, l'analyse n'a révélé pratiquement aucune donnée ayant trait aux Approches et théories (3 UCN seulement) de l'apprentissage du noyau Technologie, ni en ce

qui a trait à la Gestion des cours. Par ailleurs, en dépit de mon intérêt pour l'Expression littéraire (14 UCN) du noyau Langue (tableau XVIII, page 128), aucun substrat porte sur les questions reliées à la notion de Cours dans le noyau Langue; si l'on relie ces deux phénomènes, cela peut présupposer que le type d'autoformation vécue serait du style de l'apprentissage sur le tas. On peut déduire de cela aussi que peu d'efforts ont porté sur l'objectivation et la réflexion sur mon style d'apprentissage et que mes intérêts portaient davantage sur le produit que sur le processus. Comme il s'agit d'un récit sur l'enfance, il serait facile de justifier cette situation par l'âge et le manque d'expérience; toutefois, comme les récits ont été rédigés trente ans plus tard, il me semble que mon regard actuel imprégné des données de l'esquisse du modèle aurait pu causer un biais, ce qui n'a pas été le cas.

Bien que par ailleurs, l'Informatisation n'occupe aucune place au cours du récit 1, il me semble important de noter la présence du substrat Médiatisation (1 UCN). Que déduire de cela? Que j'employais tout de même les médias forts et plus accessibles de mon temps? Sur le plan éducatif, il me semble que l'on peut relier ce facteur au rôle majeur que joue l'environnement dans mon développement tel qu'illustré par le substrat Environnement du noyau L'Un (Moi) et qu'il faille associer la Médiatisation au Substrat Autoformation du noyau Passage (tableau XIX, page 129).

Les analyses semblent indiquer que les tendances du récit 1 se maintiendront par la suite et qu'il constituerait ainsi la genèse des événements à venir.

Le récit 2: l'apprenant

Le récit 2 confirme l'importance accordée aux substrats émergés dans le récit 1. Ainsi les noyaux suivants et leurs substrats continuent de jouer un rôle important: Le noyau L'un (Moi) continue de mettre l'emphase sur les gens et le milieu scolaire (tableau XVIII, page 128). L'Importance de la Communication paraît plus forte (35 UCN) et s'est enrichie du substrat Ce qui le distingue/ le rend semblable à moi (12 UCN). L'autre n'apparaîtrait plus seulement comme une réponse à ce besoin de communication mais, aussi en fonction de ses spécificités. Cela témoignerait-il d'une plus grande ouverture à l'autre de ma part? Cette

hypothèse s'enrichit d'une transformation majeure au niveau du substrat Expression littéraire, qui passe de 14 UCN au récit 1 à 37 UCN dans le récit 2. Ce phénomène d'expansion de formes d'expressions pourrait traduire la présence davantage de l'autre dans mon discours.

Sur le plan du processus, le récit 2 indique la présence de ses premiers substrats avec l'apparition du substrat moyen Cours (21 UCN) dans le noyau Langue. Au niveau du processus d'autres substrats voient le jour; ainsi en est-il de la question des Activités pédagogiques (16 UCN) du noyau Relation pédagogique (tableau XVIII, page 128). Cela pourrait dénoter un certain intérêt de ma part dès ce récit envers les moyens d'apprentissage comme tel. Le substrat Communication (sous forme de travail en équipe) est toujours apparent également. Avec l'éclosion de ces données relatives au processus, il semble que le noyau Passage, qui comprend le substrat Autoformation, déjà apparent dans le récit 1, devient au cours du récit 2 l'un des noyaux les plus significatifs (53 UCN) de mon cheminement personnel et professionnel.

C'est au cours du récit 2 par ailleurs que les noyaux Humain et Citoyen (tableau XX, page 129) connaissent un essor au niveau de leur nombre de substrats. Le substrat Nature Humaine qui ne contenait que 4 UCN au récit 1 en contient maintenant 44. De nouveaux substrats font apparition. Le Savoir, faible, contient 6 UCN; alors que les Attitudes forment un substrat moyen de 26 UCN. L'importance des Institutions commence à émerger (4 UCN) et on note également la naissance d'un intérêt pour la notion de Construction d'un monde (12 UCN). Ce dernier substrat pourrait vraisemblablement être combiné à ceux du noyau Langue (tableau XVIII, page 128) et à l'importance de la Communication (35 UCN) et au substrat Communication (4 UCN) du noyau Relation pédagogique.

Du noyau Humain, la Foi, l'Amour, l'Esprit ou l'État mental (tableau XX, page 129) associés au Savoir constituent des essences qui, associées aux Attitudes, constituent aussi des substrats forts qui, jusqu'à un certain point, peuvent donner du sens à ma vie ou du moins témoigner de désirs ou d'intentions fondamentaux envers l'amélioration du monde. C'est d'ailleurs au cours du même récit que la dimension Relation interculturelle (26 UCN) et mon intérêt envers l'Émigration (12 UCN) connaissent leur essor.

Quoi qu'il en soit, mon intérêt pour l'amélioration du monde, dénoté par le noyau Citoyen pourrait prendre la forme d'intérêts pour les histoires individuelles réelles nées peut-être à la suite de mon intérêt évident pour les histoires individuelles virtuelles que présentent les diverses formes de l'Expression littéraire (37 UCN). Il est à noter que la Médiatisation (4 UCN) occupe une place légèrement supérieure à celle qu'elle détenait au récit 1 (1 UCN) et que l'Informatisation ne constitue pas encore l'un de mes centres d'intérêt. Il est toutefois pensable que mon intérêt pour la question des cultures ainsi que pour la communication constituent dès lors un terrain propice à l'exploitation éventuelle des ressources informatiques, tant du point de vue d'outils au service de l'expression personnelle, que de moyens de communication au service des relations humaines y compris les relations interculturelles, ainsi que comme outils de conception et de production de projets. De fait mon intérêt pour les cultures dénote du même coup dans un sens plus large un intérêt majeur pour la question des groupes, des sous-groupes et des individus et prépare la voie à l'utilisation d'instruments qui répondent à leurs besoins. En ce sens on pourrait déduire du récit 3 qu'il en est un de croissance. Il renforce les données issues du récit 1 et prépare la voie à celles qui viendront au cours des autres récits.

Le récit 3: l'enseignant

Le mécanisme de spirale continue d'opérer au cours du récit 3. L'Environnement (tableau XVIII, page 128) surtout d'ordre scolaire (21 UCN) continue d'occuper une place importante dans ma vie et s'affirme de plus en plus comme une constante. Les substrats qui le composent commencent également à porter leurs fruits et à se traduire dans des occupations de nature professionnelle comme le dénotent les substrats du noyau L'un (moi); d'ailleurs la notion de Centres d'intérêts qui avaient apparu au récit 1 et qui s'était maintenue au récit 2 disparaît totalement sur le plan quantitatif au cours de ce récit. Sur le plan qualitatif, cela me laisse croire que ces intérêts auraient pris racine et forme dans mes activités scolaires et professionnelles (24 UCN). Ainsi cette notion n'aurait pas disparu, mais se serait transformée; en ce sens qu'elles auraient pris un visage.

Cette idée d'une transformation, au lieu d'une simple disparition dénote une forme de changement et possiblement d'engagement de ma part. Je serais passé aux actes ou à l'intention d'agir. En un sens, je serais passé d'une attitude de réflexion théorique portant sur l'autre au désir d'agir sinon à l'agir comme tel. En fait, le noyau L'Autre qui semblait prendre de l'importance lors du récit 2 (47 UCN au total) disparaît complètement au cours du récit actuel, ce qui laisserait abruptement croire à une montée égocentrique phénoménale. Toutefois, de nombreux substrats situés dans d'autres axes dénotent une attitude opposée, ouverte et empathique de ma part. Ainsi la base philosophique (tableau XX, page 129) comprenant les noyaux Citoyen et Humain demeure un axe significatif. La notion de Cause humanitaire apparaît (2 UCN); le substrat Nature humaine comprend 39 UCN, le Savoir (5 UCN) et les Attitudes (38 UCN). La dimension Citoyenne augmente aussi. L'Institutionnel (10 UCN), le Politique (17 UCN) et la Construction d'un monde (20 UCN). Cela dénote un intérêt de ma part pour le sort d'autrui. Par ailleurs, la notion de passage de l'émigration à l'immigration ressort avec plus de force au cours de ce récit. La notion d'Autoformation comprend 41 UCN, le Changement en contient 2, la notion de Relation interculturelle comprend 32 UCN, la notion d'Émigration, 16 et celle de l'Immigration en contient 6. Cela n'est peut-être rien de plus qu'une façon d'exprimer mon intérêt pour le vécu de l'autre qui, comme moi, vit des situations de changement humain et des situations d'apprentissage.

De fait, du récit 3 commence à émerger l'idée que les éléments de l'axe du Huis Clos correspondraient à moi, qu'il s'agirait de mon axe; tandis que ceux du Changement formeraient l'axe de l'apprenant, l'axe de l'autre. Le passage du discours (voir les détails du substrat Expression littéraire, tableau XII, page 115) aux gestes se manifeste-t-il ailleurs dans ce récit? Je serais tenté de répondre par l'affirmative dans la mesure où l'Environnement présenté comme substrat au noyau Moi m'amène à vivre des Expériences professionnelles (4 UCN). Cette notion d'expérience prend aussi de l'importance en ce qui a trait aux substrats des approches et théories du noyau Technologie, lesquels constituent un substrat fort (31 UCN). C'est d'ailleurs au cours de ce récit de pratique que la dimension de moyens commence à prendre de l'importance en ce qui a trait à la Médiatisation avec l'apparition des Tic (11 UCN).

Les Tic mettent ainsi l'accent sur l'importance que j'accorde à l'autre dans la mesure où il s'agit de moyens d'expression personnelle et de moyens de communication. Le substrat Expression littéraire (9 UCN) du noyau Langue et la Communication (4 UCN) du noyau Relation pédagogique vont dans le même sens. Il est à noter que la notion de communication est absente de l'axe interpersonnel; toutefois, on retrouve cette même notion ailleurs, c'est-à-dire au niveau de la conversation dans le noyau Langue, ainsi que par le biais des Tic. Ce glissement de la communication vers la langue, la Relation pédagogique et l'informatique dénote peut-être l'importance naissante du substrat Mon Action professionnelle qui, dans mon cas, porte sur l'enseignement d'une langue seconde comprenant des activités de communication.

D'un point de vue pédagogique, par ailleurs, des éléments de Gestion de cours (49 UCN) déjà présents lors du récit 2 continuent d'occuper une place importante. Ces éléments peuvent être placés en relation avec le substrat Action professionnelle (4 UCN) du noyau L'Un (Moi) ; ils en découlent vraisemblablement, ce qui constituerait une marque d'autoformation. Au cours du récit 3 la notion d'Autoformation (41 UCN, tableau XIX, page 129) continue d'ailleurs de s'imposer comme l'une des forces du modèle à venir; on pourrait aussi y joindre le substrat Changement (2 UCN).

Ainsi le récit 3 permet d'orienter ou de donner un sens à des substrats vus lors des récits précédents. Il permet également d'en raffiner ou d'en nuancer d'autres. Je pourrais presque dire que l'essence du modèle est maintenant disponible et que les autres récits en formeront des aboutissants, des expansions ou des applications.

Le récit 4: l'apprenant - l'enseignant

Le récit 4 est essentiellement en continuité au récit 3. Le sous-axe Interpersonnel met de nouveau l'accent sur l'importance de l'Environnement (94 UCN). Les analyses sémantiques ont déjà révélé que cet environnement était surtout d'ordre scolaire (tableau IV, page 102). Les substrats reliés à la notion d'intérêts personnels disparus lors du récit 2 ne sont pas revenus (tableau XVIII, page 128); mais, on pourrait croire à un glissement de ces intérêts

vers les activités professionnelles, comme le montre le substrat fort de Gestion de cours (63 UCN) et vers l'Expression littéraire (33 UCN). Ces intérêts peuvent aussi être illustrés par d'autres noyaux, ceux de l'Autoformation (50 UCN, tableau XIX, page 129) et de l'usage des Tic (48 UCN), par exemple.

De fait, si l'on associe le substrat Informatisation (15 UCN), aux Tic (48 UCN) et à la disparition du substrat Médiatisation au cours de ce récit, ne pourrait-on pas en déduire que je m'intéresse aux médias de mon temps? L'ordinateur n'est pas répandu depuis si longtemps, après tout.

La base philosophique (tableau XX, page 129) illustre que je m'intéresse à la Nature humaine (10 UCN), au Savoir (4 UCN) et aux attitudes (10 UCN). Le vécu de l'autre et celui de l'émigrant, représenté par le substrat Émigration (4 UCN) tendent à mettre en lumière la valeur de diverses formes de communication. L'Institutionnel (3 UCN) et le Politique (5 UCN) constituent les deux substrats qui ressortent du noyau Citoyen. Notons que le substrat Relation interculturelle comprend 10 UCN, ce qui rejoindrait aussi celui de Importance de la Communication (24 UCN, tableau XVIII, page 128) du noyau L'Autre. Notons également que je manifeste de l'intérêt pour la notion de vie de Groupe (8 UCN) et pour celle de Profil-étudiant (3 UCN); ce qui tend à confirmer l'importance que j'accorde à l'autre dans mon discours.

Par ailleurs, aucun nouveau substrat ne vient mettre sérieusement à l'épreuve la nomenclature des noyaux; les nouveaux substrats viennent davantage raffermir et nuancer les substrats existants. C'est le cas notamment du substrat Théories du noyau Technologie du sous-axe Pédagogique (tableau XVIII, page 128) qui comprend le même nombre de UCN qu'au cours du récit précédent, soit 31. Par la complexité de substrats qui composent les domaines mentionnés, ainsi que par leur consistance dans le temps à travers les récits, je pourrais considérer ces intérêts comme mes principales valeurs. Le récit 4 permettrait ainsi de dégager mes valeurs qui sont celles qui guident l'orientation de ma recherche et le développement du modèle qui suivra l'exposé des résultats des récits. Pourrait-on dire, par ailleurs, que ce récit permet d'établir quelques liens logiques qui tendraient à confirmer

certaines de mes intuitions? Par exemple, puisque les substrats de Importance de la communication, qui avaient disparu lors du récit précédent, reviennent dans le récit 4, pourrait-on en déduire que les activités professionnelles de ce récit mettent davantage l'accent sur la communication? Si oui, cela permettrait d'établir un lien important entre la communication éducative et la communication interpersonnelle, ce qui constituerait un indice de l'existence du huis clos.

Ainsi le récit 4 constitue un récit en continuité avec les récits précédents et reflète des substrats qui confirment et nuancent ceux des récits antérieurs; ces nuances semblent constituer les aboutissants de mes nouveaux apprentissages.

Le récit 5: le récit d'observation de l'esquisse du modèle

Le récit 5 se situe aussi en continuité aux récits précédents, au récit 4 en particulier. Il semble toutefois permettre de faire émerger deux aspects: 1) la quasi-impossibilité d'intégrer tous les éléments du modèle dans une situation pédagogique et 2) les influences des spécificités d'un cours.

D'abord, il devient un lieu commun de dire que je mets de l'importance à mon Environnement scolaire (75 UCN) et que celui-ci se traduit dans mes activités professionnelles; de plus la notion de l'intérêt que je portais envers la notion de l'autre au cours des premiers récits qui semble par la suite avoir donné naissance à la notion du passage de l'émigration à l'immigration occupe toujours une certaine place dans le récit 5. Toutefois cette place semble moindre qu'au cours du récit précédent. La Relation interculturelle comprend 6 UCN et le substrat Émigration en comprend 4.

Si l'on admet que mes intérêts ne disparaissent pas, mais qu'ils prennent plutôt de nouvelles formes au cours du développement des récits, on pourrait attribuer ce glissement d'intérêts vers deux champs en particulier: le développement professionnel comme professeur de français et l'informatisation.

D'abord, il semble que j'ai beaucoup mis l'accent sur le développement de mes compétences professionnelles comme professeur de français écrit au cours de ce récit dans une perspective autodidacte. L'Autoformation (26 UCN), (tableau XIX, page 129) continue de jouer un rôle important dans ce récit et constitue une constante. Le substrat de Gestion de cours comprend 129 UCN (tableau XVIII, page 128) et celui des activités typiques du Cours en comprend 149. On pourrait aussi associer cela aux substrats Compétences (11 UCN) et Action professionnelle (5 UCN). En ce qui concerne plus spécifiquement la Langue, on note que l'Expression littéraire comprend 16 UCN. Quant à l'informatique, notons que le substrat Informatisation contient 13 UCN, tandis que celui des Tic en contient 119. Les Théories reliées au noyau Technologie contiennent 15 UCN et forment une constante des récits.

Il est notoire, en ce sens, que les noyaux de la base philosophique Humain et Citoyen jouent encore un rôle important dans ce récit. Le substrat Cause humanitaire comprend 2 UCN, le Savoir 4 et les Attitudes 6. L'Institutionnel contient 2 UCN et le Politique 6.

Le récit 5 semble être celui où j'ai mis en application mes compétences étendues en ce qui concerne l'enseignement du français langue seconde et mes connaissances reliées aux Tic. Il semble aussi que mes compétences acquises lors des récits précédents aient aussi été mises à contribution puisque les données recueillies lors des autres récits se retrouvent aussi dans celui-ci. Il s'agit aussi du récit qui nous permet de dégager des constantes: l'Environnement scolaire, les Théories reliées à la Technologie, l'Expression littéraire et l'Autoformation en font partie. D'autres tendances s'en dégagent aussi. Parmi elles se retrouvent les quasi constantes suivantes: la Relation interculturelle, la Nature humaine, l'Importance de la communication, les Activités pédagogiques, la Communication dans la Relation pédagogique et les activités reliées au Cours. La Médiatisation figure aussi comme l'une de ces quasi-constantes; elle en est même une si on l'associe à l'informatisation.

Le récit 6: les entrevues (le récit de l'autre)

L'autre dans le cours

Le récit 6 tend à confirmer l'importance que le modèle accorde au rôle de l'environnement scolaire et professionnel des étudiants se trouvant dans un processus de passage. Les personnes interrogées manifestent de l'intérêt à l'endroit de cet Environnement (8 UCN désignant la vie d'avant et 6 pour le moment du passage, tableau XIX, page 129). L'Autoformation y joue aussi un rôle important (6 UCN avant et 8 UCN pour le passage). La Communication interpersonnelle (8 UCN) et la communication dans la Relation pédagogique (3 UCN au moment du passage) y apparaît aussi comme une constituante majeure. En ce sens la relation interpersonnelle occuperait une place essentielle au sein d'une relation pédagogique. Cela peut sembler étonnant dans la mesure où le récit 5, le journal de bord du cours, relevait peu d'activités de type communicatif et dans la mesure où le cours de français écrit met l'accent sur des activités plus individuelles reliées à la réalisation d'activités de grammaire et de production écrite personnelle. Cela montrerait l'existence d'une vie du groupe composée de relations interpersonnelles indépendantes des structures pédagogiques établies et de l'attitude de l'enseignant.

Les étudiants semblent considérer la Médiatisation (1 UCN avant et 4 pour le passage) et les Tic (1 UCN avant et 9 au moment du passage) comme des moyens privilégiés dans le cadre de leur Cours (1 UCN avant et 8 UCN au moment du passage). Le Rôle des apprenants et des enseignants jouent en ce sens également (10 UCN). Ces aspects devraient être reliés aux analyses sémantiques vues antérieurement pour mieux comprendre les rôles des différents outils.

L'Autoformation (6 UCN avant et 8 au moment du passage, tableau XIX, page 129) ressort aussi comme un élément majeur du modèle, en particulier les expériences d'apprentissage vécues à l'extérieur des institutions; les étudiants interrogés manifestent régulièrement des réactions de nature autoévaluative, surtout en ce qui a trait à leurs performances en français. Tout comme moi, par ailleurs, les étudiants interrogés accordent de

l'importance à des substrats de la base philosophique. Du côté Humain, les substrats Cause humanitaire (4 UCN), Nature humaine (9 UCN avant et 2 au moment du passage), le savoir (3 UCN au moment du passage) et les Attitudes (6 UCN au moment du passage) retiennent principalement leur attention. Du noyau Citoyen L'institutionnel (7 UCN avant et 1 au moment du passage), le Politique (7 UCN avant et 1 au moment du passage) et la Construction d'un monde (3 UCN au moment du passage) retiennent leur attention.

Le passage de l'émigration à l'immigration

S'il n'est pas dans les objectifs de cette recherche d'élucider une problématique aussi complexe que celle du passage de l'émigration à l'immigration, les entrevues relèvent néanmoins d'intéressants éléments à cet égard. D'abord au niveau des constantes, les personnes interrogées ont mis en valeur des substrats reliés à leur formation scolaire et professionnelle aussi bien avant de quitter leur pays d'origine qu'après être arrivées ici. Consultez les données vues précédemment concernant l'Environnement et l'Autoformation. Elles ont également relevé les difficultés reliées aux conditions de vie dans le pays d'origine, ce que l'on peut associer aux Substrats Nature humaine, Institutionnel et Politique. Lors des entrevues certains ont parlé de tragédies vécues dues à des inondations fatales et à l'assassinat de proches pour justifier leur décision de quitter leur pays.

La conclusion: la recherche des invariants, l'explication des variables et l'arbre sémantique du modèle

L'étude sémantique visait à dresser la liste des composantes du modèle à venir; alors que l'étude historique devait me permettre de voir des liens de nature systémique qui pouvaient me permettre de définir des principes. Dans certains cas, ces liens ont pu s'établir à partir de constantes, de composantes récurrentes d'un récit à l'autre; tandis que dans d'autres cas, les oscillations historiques, c'est-à-dire la disparition de certaines données accompagnée de l'apparition d'autres données ont pu permettre la définition des principes en question. Voici ceux qui semblent être issus de cette analyse historique.

L'autoformation

Dans le huis clos, le rôle de l'Environnement apparaît dès le premier récit, en particulier celui des études officielles et des gens venant du milieu scolaire. Il est clair que cela occupe une place prépondérante dans ma personnalité. Dès le troisième récit, je mentionne des éléments de mes Compétences professionnelles comme phénomène important de ma personne. Cela traduit-il des valeurs personnelles reliées à l'apprentissage ou des valeurs sociales qui mettraient l'accent sur l'importance des études? Dans un tel cas, cela signifierait que l'apprentissage répondrait chez moi à un besoin fondamental. De fait, l'Autoformation apparaît aussi comme une donnée fondamentale dans la mesure où on en retrouve des composantes dans tous les récits, en particulier les occasions offertes lors des Activités parascolaires, ce qui reflèterait l'importance que j'accorde à l'apprentissage. Celles-ci sont mentionnées dès le premier récit et continuent de l'être par la suite.

L'apprentissage centré sur la personne

Des notions comme la gestion de cours émergeraient probablement comme l'un des aboutissants de l'apprentissage en milieu professionnel, de même que des méthodes d'enseignement de la langue écrite dans la mesure où je n'ai jamais étudié comme tel en enseignement des langues. Les récits traitent aussi davantage des notions de relation pédagogique et des rôles de l'enseignant. L'apprentissage expérientiel, ou sur le tas, est mise en valeur. Cela se retrouve aussi au niveau de l'importance que j'accorde comme enseignant à des théories de l'apprentissage qui mettent de l'avant l'autonomie de l'apprenant, ainsi qu'au niveau de mon intérêt envers des stratégies éducatives (allant dans le même sens), surtout en ce qui a trait à l'usage des situations authentiques.

La communication axée sur la relation interpersonnelle

L'expression littéraire, en particulier celle ayant trait au récit sous forme de journal occupe une place constante dans les récits de pratique du modèle. S'il s'agit là d'activités plutôt solitaires, il n'en demeure pas moins que cela constitue un mode d'expression

personnelle, une dimension importante de tout processus de communication. Par ailleurs, il est clair que la collaboration et la communication en milieu scolaire viennent répondre au besoin de socialisation puisqu'elles occupent aussi une place constante dans le modèle. Dans la base philosophique, l'importance que j'accorde à la nature humaine et aux attitudes bonnes ou mauvaises tendent peut-être à confirmer l'existence de cet équilibre entre l'expression, activité solitaire et la communication, activité sociale. Dans le fond tous ces éléments mettent en valeur la notion de communication, qui se trouve au cœur et dont ils ne sont que des formes différentes. Même l'enseignement de la langue écrite, pour répondre aux besoins des étudiants immigrants pourrait aussi servir de prétexte à la communication.

L'emploi de moyens et d'environnements axés sur la médiatisation et l'informatisation

Si certaines composantes s'enracinent dès les premiers récits, d'autres émergent ou disparaissent lors des récits suivants en fonction des expériences et des conjonctures; d'autres encore apparaissent de façon sporadique. Dans certains cas, on peut croire que la valeur que j'accorde à ces composantes dépend de contextes et ne correspondent pas à des valeurs. Dans certains cas, cependant, cette oscillation s'expliquerait davantage par le contexte historique dans lesquelles se trouvent ces composantes. Ce serait le cas me semble-t-il de la médiatisation qui se reflète dans les premiers récits par l'usage d'imprimés et de moyens audiovisuels dont l'usage tend à disparaître au moment où l'emploi de moyens issus de l'informatisation apparaît de façon importante.

Dès le deuxième récit, les moyens informatiques commencent à émerger comme l'une des composantes importantes des récits; lors des troisième et quatrième récit, ils occupent une place majeure et reflètent l'un des aboutissants majeurs de mon apprentissage. Dans le quatrième récit, l'informatisation se présente sous des formes nombreuses et variées: des APO, des exercices, de la recherche dans le Web, des projets de classe, etc.

La présentation de l'arbre sémantique du modèle

Ma recherche n'a pas permis de déterminer des liens de nature microscopique entre les diverses composantes de mon modèle; dans une telle perspective, je me vois dans l'impossibilité de produire un guide systématique de scénarisation. En revanche, je crois avoir dégagé un ensemble de noyaux qui reflètent des éléments centraux, dispersés à l'image chaotique d'une mosaïque, qui devraient faire partie d'un scénario. Cela m'amène à croire que l'utilisation de mon modèle actuel devrait suivre une voie heuristique; un procédé issu de l'intelligence artificielle qui, selon Last (1989), répond aux besoins de logiques non stantardisées et qui laisse place à l'intuition.

La figure 2 de la page suivante illustre l'arbre sémantique qui se dégage des analyses sémantique et historique. D'abord, il s'en dégage deux axes: l'axe du Changement et celui du Huis Clos. On notera que ces deux axes partagent la même finalité, c'est à dire, dans le cas présent, le passage de l'émigration à l'immigration. Ces axes sont représentés par des rectangles rouges. La relation systémique qui les relie est représentée par un trait de couleur rouge également. On notera que ce lien en rouge se poursuit jusqu'aux racines de l'arbre, c'est-à-dire ses dimensions philosophiques et ontologiques. Sans cela le reste de l'arbre n'aurait aucun sens pour moi.

Les trois sous-axes de l'arbre sont représentés par des rectangles bleus. Les noyaux de ces sous-axes sont en vert foncé, et leurs substrats, en vert pâle. De fait, l'importance que l'on accorde à chacun des noyaux dépend des besoins de l'utilisateur du modèle. Dans mon cas, le noyau principal est celui identifié sous le nom de Passage puisqu'il désigne la finalité de mon modèle.

On notera que ce processus repose sur un univers ontologique représenté par le fond du graphique en jaune. La base, les noyaux et les substrats de cet univers sont respectivement illustrés par un rectangle et des ovales gris. Cette quasi absence de couleur tranche par rapport au reste de l'arbre afin d'en faire ressortir les drames et les tragédies humains à petite ou à

grande échelle. Lesquels marquent dans la vie de tous nos passages de l'émigration à l'immigration.

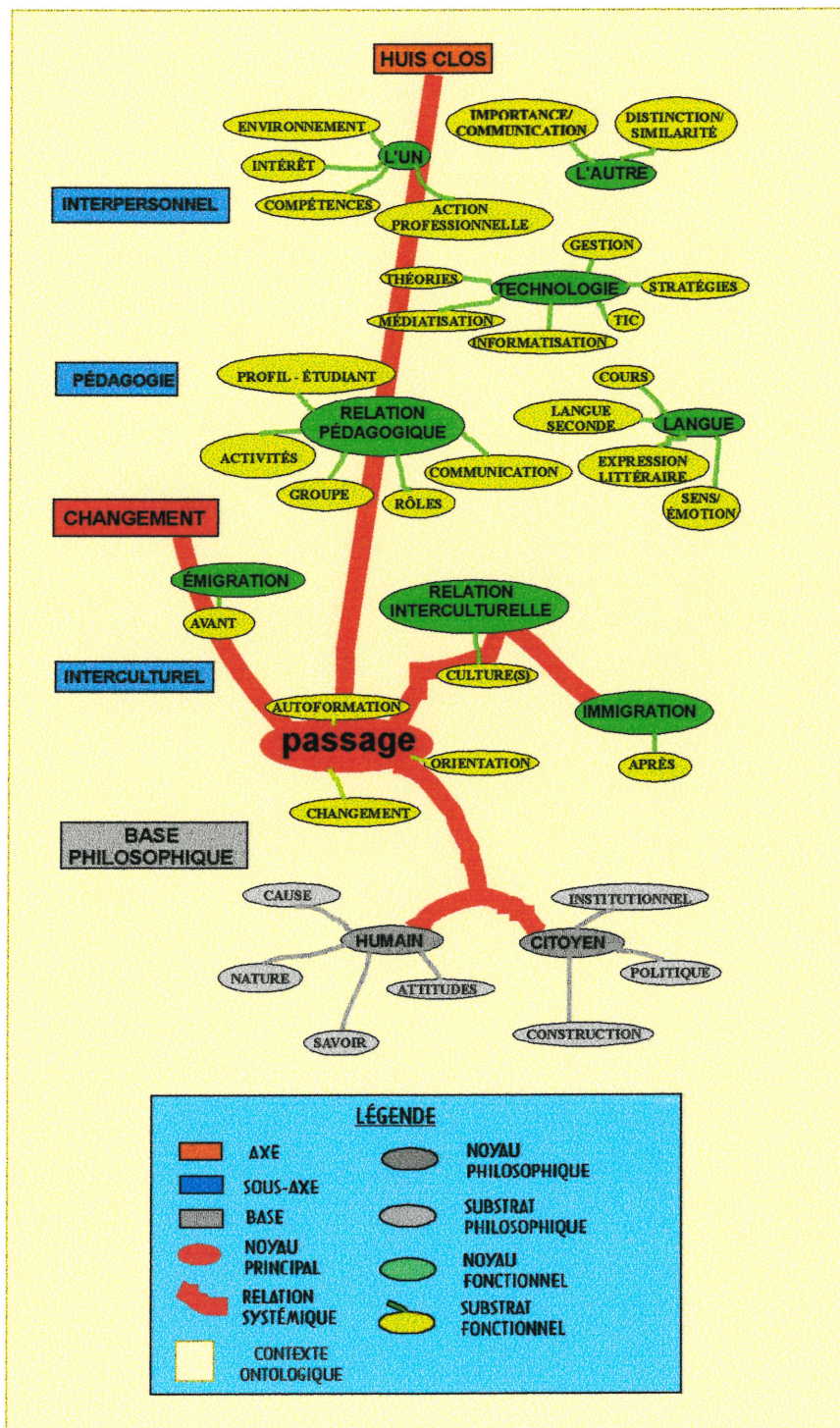


figure 2 L'arbre sémantique du modèle

Les noyaux ne semblent pas reliés entre eux; de fait, ils baignent tous, pourrais-je dire, dans un même endroit supporté par la dimension ontologique de la base philosophique.

Le dernier chapitre de ce mémoire présente, en conclusion, le modèle de communication éducative issu de cette recherche. On y verra également les principes pédagogiques sur lesquels ce modèle repose et un exemple d'application sous la forme d'un aperçu de scénario pédagogique.

CHAPITRE 5

LE MODÈLE DE COMMUNICATION ÉDUCATIVE (LES CONCLUSIONS)

La recherche visait à concevoir un modèle de communication éducative d'un environnement informatisé en vue de faciliter le passage de l'émigration à l'immigration. Pour débiter j'ai conçu un modèle théorique et philosophique (figure 1, page 51) qui a à la fois servi de guide à la rédaction de récits de pratique et servi d'un premier cadre de références pour le classement des composantes du modèle (figure 1, page 51 et tableau II, page 94). De fait, des récits de pratique ont été rédigés (voir Chapitre 3, page 58) puis analysés de façon sémantique et historique (voir chapitre 4, page 95 et les suivantes) afin de faire émerger respectivement les composantes de ce modèle et d'en dégager des principes ou des valeurs qui permettraient de me donner des indices de relations systémiques.

De l'esquisse du modèle au modèle de communication éducative

L'esquisse du modèle (figure 1, page 51) avait déjà mis en lumière l'existence de deux lorgnettes principales, le Moi enseignant et les Étudiants. Ces deux composantes formaient l'essentiel de ce que j'appelais alors l'axe interpersonnel. Cette relation se confondait par moments à l'intérieur de la relation pédagogique de l'axe pédagogique. Grâce aux échanges à contenu interculturel et aux liens humains qui s'établissaient à l'intérieur d'un groupe, les acteurs de cette relation accédait à une sorte de partage des valeurs. Ces valeurs alors universelles se situaient dans un univers que j'ai désigné sous le nom d'environnement métaculturel. Ce phénomène d'approfondissement au niveau de la relation éducative m'a inspiré la notion du huis clos. Ce même modèle avait également proposé l'établissement de liens systémiques entre diverses composantes de disciplines telles la technologie éducationnelle (et la modélisation systémique en particulier), la didactique des langues (l'approche communicative, surtout), ainsi que des théories humanistes issues de la psychologie de l'apprentissage.

Il s'agit de voir maintenant en quoi cette esquisse de modèle s'est transformée pendant la recherche pour prendre la forme d'un modèle de communication éducative. Je le montrerai sous l'angle des analyses sémantiques et historiques; mais, j'expliquerai la légende du modèle comme tel.

La figure 3 de la page suivante présente le modèle de communication éducative d'un EPI né de ma recherche.

**La présentation du modèle de communication éducative:
la métaphore et ses composantes**

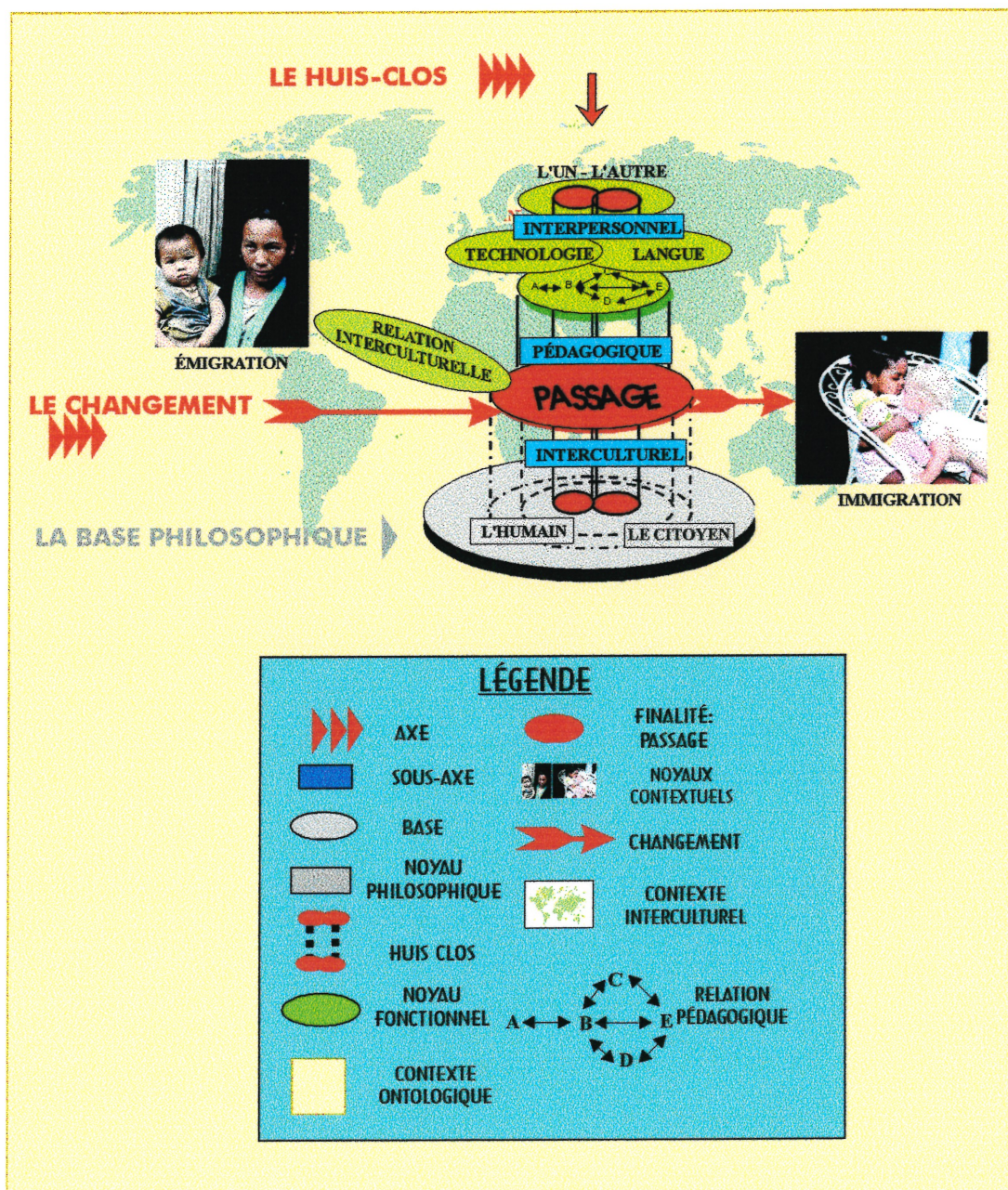


figure 3 Modèle de communication éducative d'un EPI pour faciliter le passage de l'émigration à l'immigration

Mon modèle de communication éducative emprunte la métaphore d'une cellule de façon à contextualiser l'apprentissage dans une dimension plus humaine que je ne l'avais fait en choisissant l'énergie atomique lors du développement de l'esquisse du modèle. Deux axes ont été établis: un axe du Huis Clos et un axe du Changement. L'effet dynamique de ces axes est représenté par des flèches rouges. Lors de l'esquisse du modèle, j'avais présumé qu'il existerait un effet d'approfondissement au niveau de la relation humaine à l'intérieur d'une situation éducative. Ma recherche ne peut pas valider ce présumé initial; et telle n'était pas son intention non plus. En ce sens, il serait fort difficile de départager ce qui est purement du ressort de l'un ou de l'autre de ces axes et de leurs composantes.

L'axe du Huis Clos laisserait toutefois envisager la possibilité de l'existence de liens étroits entre les sous-axes interpersonnel, pédagogique et interculturel à l'intérieur d'une situation éducative concernant des personnes d'origines diverses. Le fait que les immigrants et moi pouvons nous reconnaître à travers les diverses composantes du modèle me laisse croire qu'il pourrait exister des valeurs universelles, en particulier des valeurs issues de l'humanisme et de son prolongement sociétal, que j'ai représenté sous divers principes freiriens qui rejoignent le concept de Citoyen. La fine proximité de ces liens est représentée par l'effet 3D que j'ai tenté de créer et que j'ai désigné sous le nom axe du Huis Clos.

On remarquera que toute réalité de toutes les composantes repose sur la base philosophique contenue dans la soucoupe grise. La couleur grise a été spécifiquement choisie pour faire rejallir le drame humain et les tragédies qui pourraient être la source des intentions de changement. Ce lien étroit entre les composantes du modèle et les valeurs est également renforcé par le fond jaune du graphique. Les concepts clef de cette base philosophique et ontologique sont représentés dans un ovale gris; de fait les noyaux que comprend cette base philosophique reflètent les principales bases théoriques qui supportent le modèle, c'est-à-dire la notion Humain issue de la pensée humaniste et la notion Citoyen qui rejoint principalement le sens de la socialisation de Paulo Freire.

Le modèle comprend aussi un deuxième axe, celui du changement. Celui-ci, également représenté par le rouge, désigne spécifiquement les gens, ici les étudiants d'un cours de cofi,

qui vivent des changements. La carte du monde qui se retrouve sous la surface entière du modèle illustre le contexte interculturel qui a servi à l'expérimentation dans un cours du modèle. Le lecteur pourrait choisir un autre fond si ce contexte devait être différent. On remarquera que cette carte aussi repose sur le fond jaune, illustrant ainsi l'universalité des valeurs que le modèle tente de mettre en lumière.

En plus des 2 axes mentionnés précédemment et de la base philosophique, le modèle comprend 1 noyau principal et 10 autres noyaux pour un total de 11. Le choix du passage comme noyau principal est déterminé par la finalité du modèle. De fait, le lecteur pourrait choisir un autre noyau en fonction de ses besoins. Les sous-axes sont graphiquement représentés par des rectangles bleus afin de les distinguer des axes. Chaque noyau est représenté par un ovale vert, à l'exception du noyau principal vu précédemment et des noyaux Émigration et Immigration. Ces deux derniers noyaux sont illustrés par des photos¹⁶ qui font office de symboles. La mère et son enfant devant la porte de bois d'une résidence d'un pays en voie de développement symbolise la vie d'avant le changement de pays et représente la notion d'émigration, tandis que les deux enfants symbolisent la vie d'après le changement de pays et reflètent la notion d'immigration ou de l'intégration culturelle. Cette représentation symbolique m'est évidemment inspirée des étudiants et ne tient pas compte du fait que chacun d'entre nous puissions, comme le montre les Mémoires de Fernand Dumont (1997) être en processus d'émigration à l'intérieur de son propre pays; ou encore, comme le souligne Dorsaint (1993) qu'il puisse y avoir des relations interculturelles à l'intérieur d'une même famille.

Le sous-axe interpersonnel comprend des noyaux désignant les acteurs d'une relation interpersonnelle: le noyau L'Un et le noyau L'autre. Le contenu de ces deux noyaux peut varier selon les utilisateurs du modèle; ainsi l'immigrant peut-il se voir sous la lorgnette L'Un et se considérer ou considérer ses semblables à travers la lorgnette L'autre. Le sous-axe Pédagogique comprend les composantes du noyau Langue, du noyau Technologie éducationnelle et du noyau Relation pédagogique représenté par une relation dynamique; puis 3) le sous-axe interculturel met l'accent sur les apprentissages que doivent faire les immigrants, un phénomène que j'ai indiqué par les noyaux passage, émigration et immigration,

¹⁶ Photos tirées du logiciel MasterClips, 150 000 de IMSI France 1996

le passage se référant surtout à la notion d'autoformation. On remarquera la flèche rouge située de chaque côté de la notion de passage; celle-ci indique à la fois les points de départ et les points d'arrivée du processus que doivent vivre les immigrants. Le noyau Relation interculturelle illustre davantage le type de communication qui a trait soit aux échanges formels ou informels et ayant trait à des aspects culturels. Ce type de relation joue un rôle qui me semble important, d'où son effet dynamique.

Ce modèle dans le cadre de l'actuelle recherche, je le rappelle, constitue davantage une illustration artistique, voire constructiviste de principes pédagogiques. Dans cette perspective il ne faut pas se surprendre qu'il soit difficile de percevoir des liens rigoureux entre ses composantes si on ne se réfère pas au récit. En fait, il faut voir cet exercice davantage dans le sens de Durand qui estime normal que les frontières soient floues dans le cadre d'un modèle en sciences sociales. L'exercice est-il alors une sorte de liste d'ingrédients d'une recette mystique et sans aucune règle de fonctionnement? Dans une perspective humaniste et organismique au contraire l'exercice a le mérite de mettre sur la table une série de pôles majeurs, qui permettent d'établir des relations systémiques entre les composantes du modèle de communication éducative. Il s'agirait là peut-être d'un indice du terme supérieur dans le principe systémique selon lequel le tout serait supérieur à la somme des parties. En ce sens l'exercice me semble valide, d'autant plus que des ponts ont pu se tisser à la suite des analyses.

Les analyses sémantiques

L'analyse sémantique des récits de pratique qui devaient contribuer au raffinement de l'esquisse du modèle a révélé de nouvelles réalités. Elle a, entre autres, permis de préciser la nature des axes, des sous-axes et des noyaux de l'esquisse du modèle grâce aux précisions qu'a livrées l'étude des substrats et la découverte de détails. Ces informations se trouvent dans l'arbre sémantique (figure 2, page 144) et dans les tableaux III à XVI du chapitre 4 (pages 95 et suivantes).

Les analyses historiques

L'analyse historique qui a suivi l'analyse sémantique a quant à elle permis de dégager quatre principes pédagogiques que je crois important de respecter lors de la réalisation de programmes ou d'activités pédagogiques incluant le EPI. Il s'agit des quatre notions suivantes: 1) pour l'apprenant, le principe de l'autoformation, 2) pour l'enseignant, l'importance de concevoir des activités pédagogiques basées sur les besoins d'apprentissage des apprenants, 3) la mise en place de structures qui favorisent la communication interpersonnelle entre les étudiants et entre les étudiants et l'enseignant et 4) la nécessité d'employer des moyens ou de mettre en place des structures pédagogiques qui emploient des moyens et des environnements axés sur la médiatisation et l'informatisation. Ces principes mettent en lumière la valeur que j'accorde à l'apprentissage et seront explicités plus loin. Ils reflètent la finalité du modèle. Celle-ci est la compréhension du phénomène du passage, c'est-à-dire d'ensembles complexes de situations d'apprentissage.

Les analyses sémantiques et historiques des entrevues ont surtout servi à situer le phénomène du passage vécu par la clientèle du cours de français qui a vécu le modèle non explicité alors. Bien que j'ai relevé peu de composantes qui me permettraient de clarifier la nature du passage de l'émigration à l'immigration, l'exercice a montré que L'autre, dans ce cas-ci, l'apprenant, partageait comme moi des préoccupations rattachées aux sous-axes et à leurs composantes. Ainsi l'axe du Changement pourrait graphiquement ne pas exister et, nous pourrions nous contenter de la lorgnette du Huis Clos pour mieux comprendre le phénomène étudié. J'ai néanmoins maintenu cet axe dans le but d'illustrer le contexte dans lequel le Huis Clos avait opéré dans le cadre de mon expérience au cofi.

Les réponses aux questions de recherche

Au début de cette recherche je m'étais posé deux questions de base qui ont orienté la recherche. Les réponses à ces questions permettront de préciser la nature des principes et des valeurs pédagogiques qui unissent les composantes de mon modèle.

Rappelons d'abord quelle était la première question.

1. Comment mes pratiques d'apprentissage et d'enseignement me conduisent vers l'édification de principes du modèle?

L'étude de mes récits de vie a mis en valeur des constantes, que Durand nomme des invariants, tirés d'événements de ma vie. Du même coup elle a permis de faire rejaillir des valeurs de nature individuelle et sociale telle que l'importance que j'accorde à l'expression personnelle et à la communication. En ce sens je réponds à la fois aux préoccupations humanistes de Fromm et de Freire. L'étude a aussi permis d'illustrer des moments où des changements sont survenus soit sous forme de maturation, soit sous celle d'augmentation des savoirs. Dans le premier cas la notion d'intérêts personnels semble s'être totalement diluée dans mes préoccupations d'ordre scolaire et professionnel. Dans le second cas les notions de gestion de l'apprentissage, celle de techniques typiques de l'enseignement du français écrit, ainsi que la notion d'informatisation sont venues respectivement augmenter ou enrichir celles de technologie et celle de didactique des langues. Il semble aussi que mes principes issues de valeurs humanistes s'appliquent aussi bien à l'intérieur d'environnements pédagogiques informatisés, ce qui tendrait à montrer que le EPI peut aussi bien répondre à des valeurs basées autant sur l'être que sur l'avoir.

Par ailleurs, il semble y avoir saturation sur le plan des apprentissages significatifs dans la mesure où il existe un moment à la suite du récit 3 notamment où les apprentissages effectués viennent essentiellement nuancer ceux déjà acquis sans leur ajouter de dimension essentielle. Par ailleurs, les récits des immigrants interrogés tendent à confirmer ou à préciser les composantes de l'esquisse du modèle. En ce sens on y retrouve sans difficulté l'ensemble des substrats déjà découverts lors de l'étude des récits de vie avec quelques précisions en ce qui concerne leurs relations auprès des services publics. Les personnes interrogées mettent aussi l'accent sur l'importance de la communication interpersonnelle à l'intérieur d'une situation de classe. Si l'on tient compte du fait que de telles situations de communication sont moins fréquentes dans le cadre d'un cours de français écrit, la volonté exprimée par ces

étudiants tendrait à confirmer le fait qu'il y aurait une dynamique de groupe jusqu'à un certain point indépendante de la structure établie.

À la suite de la première question de base, je m'étais posé une deuxième question de base, qui portait sur le but de ma recherche. Cette question comprenait trois volets: 1) un volet communication éducative, 2) un volet EPI et 3) un volet passage de l'émigration à l'immigration. Ces trois volets ont soulevé des sous-questions.

La deuxième question de base était la suivante:

2. Quels principes de base d'un modèle de communication éducative d'un EPI peuvent faciliter le passage de l'émigration à l'immigration?

C'est l'étude des invariants mentionnée précédemment et de l'évolution du modèle qui a révélé les quatre principes pédagogiques suivants:

1. encourager l'autoformation et faire appel à l'autonomie des étudiants; en institution scolaire, cela signifie aussi l'exploitation d'activités parascolaires afin de permettre à l'étudiant d'apprendre à développer ses stratégies d'apprentissage et à gérer ses apprentissages;
2. mettre l'accent sur la relation interpersonnelle et la communication; et encourager la tenue d'activités basées sur des situations authentiques; mais aussi, permettre l'expression personnelle et individuelle par le biais d'activités de type tenue d'un journal personnel ou rédaction de récits;
3. employer une approche pédagogique centrée sur la personne qui fait appel aussi bien aux dimensions affectives que cognitives à l'intérieur d'une approche que je qualifierais de néo-organismique qui intégrerait à la fois l'apprentissage expérientiel et à la fois un apprentissage de type constructiviste;
4. faire usage des moyens et des environnements de médiatisation de son temps; ce qui aujourd'hui implique les outils issus des sciences informatiques, soit à des fins

d'expression personnelle (le traitement de texte), soit à des fins de communication (l'usage du Web).

Les questions rattachées aux volets de cette deuxième question étaient les suivantes:

Pour le volet communication éducative

1. Comment se fait le passage de l'interpersonnel au pédagogique?
2. De quelle nature est le lien entre la communication, la technologie et la langue?
3. Comment se fait le passage du pédagogique au culturel?
4. De quelle nature est le lien entre les points 1, 2 et 3 et l'environnement métaculturel (ou théorique et philosophique)?

L'actuelle recherche ne permet pas de répondre distinctement à chacune de ces questions et d'affirmer l'existence du huis clos qu'elles laissent envisager ou d'un effet d'approfondissement de la relation qui s'établit en classe. Il semble plutôt que les composantes mentionnées fassent partie d'un tout et qu'on ne puisse ainsi affirmer que les composantes d'un sous-axe conduisent vers les composantes du sous-axe suivant ou le contraire. Ainsi des techniques éducatives comme l'emploi de la situation authentique ou encore l'importance de la communication interpersonnelle sont à la fois membres de sous-axes différents et il est difficile même de dissocier ce qui est de nature interpersonnelle de ce qui est de nature purement pédagogique. Vu sous cet angle le huis clos se décrirait comme un ensemble fort complexe de noyaux et de substrats qui conduirait au passage, lequel serait l'élément central du changement et non comme un effet d'approfondissement de la relation humaine.

Toutefois la recherche met nettement en évidence la finalité du modèle qui est le passage aussi bien au niveau des valeurs reliées à l'apprentissage qui en ressortent de mon côté que de celles des immigrants interrogés. Elle met aussi en évidence l'importance accordée à l'autoformation. L'autonomie de l'apprenant peut aussi bien s'exercer à l'intérieur du milieu scolaire qu'à l'extérieur, soit par des activités bénévoles à caractère social ou encore des expériences personnelles de nature individuelle.

Si l'on ne peut affirmer avec certitude l'existence d'un Huis Clos de nature évolutive, on ne peut nier toutefois l'importance des composantes du modèle. D'une certaine manière on peut affirmer que l'axe du Huis Clos correspond à l'axe de L'un (ici le professeur) et que l'axe du Changement ne sert qu'à mettre en évidence le vécu de L'autre (la clientèle, l'étudiant). Le modèle semble suffisamment souple pour que chacun puisse selon ses besoins mettre l'emphase sur le noyau de son choix. Du moins l'étudiant peut-il aussi se considérer en position du L'un et considérer son enseignant comme étant L'autre; c'est du moins ce que suggère le fait que la lecture des entrevues nous ait permis de retrouver les mêmes composantes que celles de l'étude des récits à l'intérieur du modèle. Ainsi tous les acteurs de la relation éducative vivrait séparément dans le cas d'une formule de formation à distance des composantes rattachées à l'interpersonnel et au pédagogique ou encore dans le cas d'une démarche axée sur l'autodidaxie; ou encore à l'intérieur d'une situation de classe.

Dans ce dernier cas, le fait que chacun des acteurs puisse à certains moments se considérer tantôt comme celui qui enseigne (le noyau L'un) ou tantôt comme celui qui apprend (le noyau L'autre) montre que le sens du modèle peut varier dans une même relation éducative. Cela constituerait un indice de l'existence de l'intersubjectivité d'une relation au moins dans le sens suivant. La même personne peut être tour à tour L'un ou L'autre et ainsi établir une relation de niveau interpersonnel à l'intérieur d'une situation de classe.

Pour le volet EPI

Quel rôle l'environnement informatique pourrait-il jouer dans ce modèle?

La recherche ne permet pas de dresser des types d'usages systématiques des Tic pour répondre à des besoins en particulier. Toutefois, les récits 5 et 6 qui portaient essentiellement sur le vécu d'un cours de français écrit dans un EPI, qui faisait un usage étendu du Web et du traitement de texte dans le cadre de projets de rédaction, se sont révélés en continuité avec les récits qui les précédaient. Cela me permet de croire que les valeurs individuelles et sociales que l'on retrouverait en classe pourraient se vivre à l'intérieur d'un EPI également.

De fait, ma recherche a mis clairement en évidence l'importance que j'accordais à l'autoformation et à la communication interpersonnelle, ainsi qu'à l'usage de médias et en particulier de ceux issus de l'informatique. Mes récits de vie et de pratique ont mis en lumière l'importance que les médias peuvent jouer pour l'expression personnelle et le bris de solitude de gens qui, comme moi, se sentiraient plus à l'aise à l'écrit que dans le discours oral. Dans cette perspective, les Tic constituent des moyens privilégiés pour l'expression personnelle, en particulier le traitement de texte dans un cours de français écrit et le Web une source d'informations riche et passionnante. Ces moyens ont pu vraisemblablement contribuer à enrichir les moments de communication des étudiants. À cet égard la recherche tend à révéler que les étudiants et le groupe vivaient des instants de communication indépendants de la structure établie et des intentions du professeur. Dans ce contexte, il serait intéressant que des recherches éventuelles puissent y montrer le rôle qu'y joueraient les Tic.

Pour le volet passage de l'émigration à l'immigration

1. Comment se vit l'étape de l'émigration?
2. Comment se vit le passage de l'émigration à l'immigration?
3. Comment se vit l'immigration?

La recherche ne permet pas de dresser des profils culturels et encore moins la constitution d'un annuaire d'activités culturelles et tel n'en était pas le but. Toutefois j'aurais aimé être en mesure de bien décrire ce moment de passage vécu par quelques uns de mes étudiants et de comprendre la place qu'occupe le EPI; force est d'admettre que les conclusions qui ressortent des journaux de bord ou des entrevues ne sont pas à la hauteur de mes attentes initiales. Il est clair toutefois que la clientèle visée se trouve en période de passage; leurs préoccupations d'ordre scolaire sont intimement reliées à des préoccupations de nature professionnelle et il est clair qu'ils suivent le cours à cette fin. De là à en conclure que la dimension informatique du cours constitue vraisemblablement l'une de leurs principales sources de motivation, la question mérite au moins d'être considérée dans la mesure où le milieu du travail exige des compétences reliées à l'utilisation de l'ordinateur.

5.2 Le balayage des possibles et un aperçu d'un scénario (le module 4 de Durand)

Le cadre général du balayage des possibles

Les relations que l'on peut établir entre les noyaux et leurs substrats semblent dépendre du type d'usage que l'on peut faire du modèle si on emploie celui-ci de façon heuristique. Afin de dégager l'étendue des possibilités d'application du modèle, Durand (1992) emploie l'expression "balayage des possibles". Il s'agit là pour Durand du quatrième et dernier module du processus de modélisation systémique. Ce qui suit décrit le balayage des possibles d'application du modèle dans le cadre de l'enseignement aux immigrants du français langue seconde avec ordinateur et fournit des pistes pour l'élaboration de scénarios.

5.2.1 Le balayage des possibles et l'enseignement du français aux immigrants

Les programmes d'enseignement du français langue seconde au MRCI et le programme général d'intégration linguistique (le PGIL) en particulier visent l'acquisition par les stagiaires (nom donné aux étudiants) de quatre habiletés langagières: 1) la compréhension orale, 2) la production orale, 3) la compréhension écrite et 4) la production écrite. En plus du PGIL, le MRCI dispose également d'un programme d'intégration linguistique pour analphabètes et adultes peu scolarisés.¹⁷ Les étudiants inscrits aux différentes formules de cours peuvent débiter en français ou encore en maîtriser relativement bien les bases; il en va de même en ce qui concerne leurs connaissances des Tic. Le MRCI vient également de faire l'acquisition de médiathèques comprenant de nombreux ordinateurs munis de didacticiels (Pinto N et L. Renaud 1999) et qui seront branchés à Internet, lesquels pourraient éventuellement servir à la mise en place de formules d'apprentissage axées sur l'autoformation ou bien servir à la réalisation d'activités complémentaires à celles de la classe.

Le tableau XXI de la page suivante illustre les choix de programmes offerts aux immigrants et des critères reliés à la clientèle qui pourrait bénéficier d'un EPI conçu à partir de mon modèle.

¹⁷ Ce balayage des possibles n'a qu'une portée illustrative et ne tiendra compte que du PGIL.

Catégories	Clientèle du PGIL
Clientèle/ programme	Scolarisé
Habilités langagières visées	Compréhension orale
	Production orale
	Compréhension écrite
	Production écrite
Niveau de compétences en français	Débutant
	Intermédiaire
	Avancé
Niveau de compétences en Tic	Débutant
	Intermédiaire
	Avancé
Âge, nationalités, langue	Données variables selon les phénomènes migratoires; en règle générale, l'âge varie de 18 à 50 ans; les étudiants viennent de plus de tous les pays non-francophones (avec une tendance marquée pour les pays d'Amérique centrale, du Moyen Orient et d'Europe de l'Est). Plus d'une vingtaine de langues sont représentées dont l'espagnol, l'arabe, le ourdou, le chinois (mandarin ou cantonnais) et le russe.

tableau XXI Le profil de la clientèle du PGIL

Depuis l'avènement des CIL (Carefours d'intégration linguistique) qui remplacent les cofis, les étudiants peuvent bénéficier d'enseignement en classe et en laboratoire informatique (Pinto, N. et Renaud, L., 1999). Auparavant la seule formule de cours qui employait l'ordinateur se limitait au français écrit assisté par ordinateur (FEAO, Pinto, N. et Renaud, L. 1998). Les formules de cours sont actuellement en révision et j'ai également participé à la répartition des contenus du PGIL en fonction des logiciels à la disposition du MRCI (documents de travail en révision auprès des professeurs du MRCI au moment de la rédaction de ce mémoire). Quoi qu'il en soit les programmes comme tel et les objectifs définis en 1993 dans le PGIL n'ont pas été remis en question et doivent servir de base au développement des diverses formules pédagogiques. Le tableau XXII de la page suivante montre que le MRCI a adopté l'approche communicative comme principale approche didactique. Les formats de

cours peuvent être en classe seulement ou mixte, c'est-à-dire partiellement en classe et partiellement au laboratoire. Des étudiants pourraient aussi avoir accès à des ordinateurs de façon autonome. La place des Tic n'y figure pas encore de façon systématique et les professeurs du MRCI ont suivi des formations de base à l'ordinateur (gestion de fichiers sous Windows et navigation dans Internet) et doivent vivre des séances d'autoformation à Word, à Windows, à Internet et aux logiciels achetés par le MRCI. Pour les aider dans ces séances, j'ai participé à la création de guides d'autoformation pour le compte du MRCI (voir Lettre de remerciement du MRCI à mon endroit, annexe 4, page 182).

Catégories	Clientèle du PGIL ¹⁸
Approche pédagogique dominante	Approche communicative (et développement des compétences en interaction orale, surtout; sauf en ce qui concerne spécifiquement les cours de français écrit)
Format pédagogique	En classe seulement
	Autonome (usage de l'ordinateur)
	Mixte (en classe et avec l'ordinateur)
Objectifs terminaux des programmes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Établissement d'enseignement 2. Habitation 3. Activités sociales et de loisir 4. Orientation et déplacement 5. Travail 6. Services publics et commerciaux 7. Santé 8. Médias

tableau XXII Les formats pédagogiques et les objectifs

Le tableau XXII ci-haut indique aussi les 8 objectifs terminaux du PGIL, présentés de façon thématique. Pour couvrir ces objectifs, le PGIL comprend également des indications claires concernant des objectifs Outils (des éléments de grammaire orale et écrite), des objectifs de niveau Adaptation (des énoncés et des dialogues simples) visant l'acquisition de compétences minimales et des objectifs de niveau Intégration fonctionnelle (des dialogues et des règles plus avancées reliés aux mêmes objectifs terminaux). Le PGIL comprend également des objectifs reliés à Connaissance du Québec (géographie, histoire, politique et économie) et des objectifs portant sur les Valeurs du Québec. La liste de ces objectifs serait trop longue

¹⁸ PGIL, 1993

pour ce mémoire. Je réfère le lecteur au PGIL comme tel pour en connaître le détail. Le MRCI est aussi en train de revoir la répartition des contenus en fonction de divers niveaux de cours en plus de revoir ses niveaux de compétence en intégration linguistique. Le MRCI (MRCI, 1994) a également développé une méthode d'enseignement et d'apprentissage audiovisuelle, nommée Québec Atout, pour couvrir l'ensemble des objectifs mentionnés précédemment. Ainsi l'approche communicative adoptée par le MRCI s'inscrit-elle dans une perspective interdisciplinaire, qui met l'accent sur des activités d'apprentissage et sur l'usage de médias. C'est dans ce contexte que Lareau-Thomas, A., Pinto, N., Morin, A. et Renaud, L. (1998) considéraient le terrain pédagogiquement fertile pour l'intégration des Tic.

Le modèle de communication éducative pourrait s'insérer à l'intérieur de chacune des composantes mentionnées et ainsi servir aussi bien, à plus grande échelle, au développement du PGIL qu'au développement de formules de cours ou, à plus petite échelle, au développement d'un cours ou d'une leçon. Il pourrait aussi servir à orienter le développement de matériel pédagogique destiné à l'enseignement du français langue seconde. À la suite du balayage des possibles, Durand (1992) mentionne que le processus de modélisation systémique doit se compléter par l'élaboration d'un scénario. Mon modèle de communication éducative présentent quatre principes qui peuvent orienter l'application pédagogique d'un ensemble de substrats et de noyaux (figure 2, page 144) en suivant une voie heuristique.

Il me semble alors convenable de produire un aperçu de scénario (un synopsis) à défaut d'un scénario comme tel. Le site des scénaristes, et le cours Ped 2000¹⁹ montrent bien qu'il s'agirait d'un exercice long et complexe et qui, en soi, pourrait faire l'objet d'un chapitre entier de ce mémoire et servir de prémisses à de nouvelles recherches.

Un aperçu de scénario d'application du modèle

Le balayage des possibles

En vertu d'une vision heuristique de mon modèle voici un aperçu de scénario pédagogique qui pourrait en ressortir. Il faut noter que j'aurais pu choisir de dégager des

¹⁹ Voir le site Web Les scénaristes de Viens (1999)

prémises de prolongement au programme du PGIL comme tel à l'aide de mon modèle de communication éducative. J'ai plutôt choisi d'illustrer les grandes lignes d'un projet de classe qui aurait pu se dérouler lors du cours qui a inspiré les récits 5 et 6.

Le tableau XXIII ci-dessous illustre des composantes relatives au type de clientèle et de format pédagogique choisis.

Catégories	Clientèle, formule et Tic
Identification du projet	Réalisation d'un site Web contenant un journal électronique réalisé par les stagiaires (les étudiants) et devant servir lors de la semaine interculturelle annuelle du MRCI.
Clientèle/ programme	Scolarisé
Habilités langagières visées	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension écrite • Production écrite
Niveau de compétences en français	Avancé
Niveau de compétences en TIC	Intermédiaire
Format pédagogique	Mixte (classe et laboratoire informatique)
Tic employées	<ul style="list-style-type: none"> • Traitement de texte MS Word 97 • Web par le biais de Explorer, version 5.0 • MS Photo Editor • Exercices, grammaire et dictionnaire en ligne

tableau XXIII Le profil de la clientèle et le type de cours

Ainsi ai-je choisi de concevoir avec les étudiants un site Web dans lequel ils présenteraient des articles sur divers sujets à contenu interculturel et qui serviraient lors de rencontres organisées dans le cadre de la semaine interculturelle au MRCI. J'ai également choisi de couvrir des objectifs avancés reliés aux compétences à l'écrit aussi bien au niveau de la compréhension que de la production de textes. Les étudiants sont relativement scolarisés (Annexe 3, page 181); ils maîtrisent assez bien les rudiments du traitement de textes et de la navigation dans le Web; ce qui me permet d'adopter une approche pédagogique qui se déroulerait à au moins 50% dans le laboratoire informatique du cofi (ou du CIL).

Des éléments d'un scénario pédagogique portant sur la réalisation d'un site Web

L'Un²⁰

Mon modèle a mis l'accent sur la dimension Environnement scolaire. Dans cette optique, j'ai choisi de m'intéresser particulièrement aux objectifs outils de niveau avancé du PGIL (la concordance des temps, le discours indirect, la constitution de textes, etc.). Les thématiques abordées par les étudiants s'inscriraient dans une perspective interdisciplinaire, ce qui rejoindrait de nombreux objectifs du PGIL et, surtout, leurs intérêts personnels. Ce pourrait être des objectifs terminaux comme les activités sociales et de loisirs ou les objectifs reliés à l'emploi (tableau XXII, page 160). Ce projet pourrait aussi rejoindre des objectifs de Connaissance du Québec et des objectifs portant sur les valeurs.

L'Autre

L'une des valeurs ressorties du modèle concerne la communication et l'expression personnelle. Dans ce contexte, les étudiants seraient fort encouragés à exprimer leur vécu et à concevoir en dyades ou en groupes des discours portant sur les questions culturelles. Des moments pourraient aussi être consacrés à des échanges informels, en particulier lors de la rencontre interculturelle qui servirait à la présentation du projet.

La Relation pédagogique

Les commentaires précédents indiquent que ce projet inclurait surtout des situations authentiques. Les conversations et la production des textes concerneraient le vécu des étudiants ou des thèmes issus de l'actualité. La consultation de documents authentiques servirait à enrichir les productions de texte. Dans ce contexte, le Web constituerait une ressource privilégiée. Les étudiants pourraient y retrouver rapidement des images et des textes portant sur de nombreux pays; mais, aussi sur tous les sujets susceptibles d'émerger lors des discussions en classe.

Le modèle montre qu'il existe un lien étroit entre la communication interpersonnelle et la communication éducative. Dans cette optique, des étudiants intéressés à développer un thème en particulier pourraient procéder à un exercice d'écriture collective, ce qui impliquerait la formation d'équipes et des mécanismes de gestion du dossier à développer. Cette gestion devrait prévoir aussi bien des instants d'autocorrection et de correction par les pairs que des moments concernant la planification du projet et la sélection des thèmes abordés.

Dans cette perspective, le projet rejoint l'approche communicative adoptée par le MRCI et revêt une dimension constructiviste qui respecte aussi bien l'expression affective que l'exploitation des facultés cognitives des étudiants.

La Technologie: l' Informatisation

Pour réaliser ce projet, les étudiants auraient à employer MS Word 97, le logiciel disponible au cofi. Ce traitement de texte servirait à plusieurs fins. Il s'agirait d'abord de l'outil choisi pour procéder à la planification du projet (la rédaction des idées) et pour la rédaction des articles qui formeraient le contenu du site Web. Le correcteur orthographique et la grammaire intégrée seraient aussi employées afin de faciliter les révisions des textes, l'autoapprentissage de règles de grammaire et l'apprentissage de l'orthographe de mots. Le logiciel servirait aussi à la création du site Web comme tel. Les étudiants emploieraient à cette fin l'option d'enregistrement sous format HTML qu'offre le logiciel, ainsi que les outils de création de liens hypertextes.

Le Web serait aussi employé pour la consultation d'informations qui alimenteraient les articles; mais, aussi pour la recherche d'images (libres de droits) pour illustrer diverses sections des textes. Afin de traiter ces images (en rogner des sections, surtout), les étudiants pourraient employer le logiciel de traitement de l'image Photo Editor, aussi disponible. Les étudiants pourraient aussi occasionnellement employer le Web pour consulter des grammaires électroniques en ligne ou le dictionnaire en ligne Hachette. Le site Web une fois créé serait

²⁰ Les lettres majuscules indiquent qu'il s'agit de composantes tirées du modèle de communication éducative.

remis à la direction d'un CIL (en remplacement des cofis) qui aurait la responsabilité de le mettre en réseau et de l'inclure dans une section du site du MRCI. Les étudiants pourraient par la suite discuter de leur expérience par le biais d'un forum électronique.

La Gestion

Le cours de français est d'une durée de 90 heures en raison de neuf heures par semaines réparties également en 3 soirées. Les rencontres en classe et au laboratoire se diviseraient à part égale: 45 heures en classe et 45 heures au laboratoire. La réalisation du projet de site Web pourrait occuper de 50 à 60 heures. La cueillette d'informations dans le Web prendrait de 20 à 30 heures; tandis que la rédaction des textes, leur révision et leur correction nécessiteraient de 30 à 40 heures. Une partie de cet exercice serait récupérée lors des rencontres en classe qui serviraient alors à répondre plus spécifiquement aux objectifs d'ordre grammatical du PGIL.

La réalisation de ce projet pourrait suivre trois phases couvrant neuf des onze semaines de cours. Les autres semaines seraient consacrées à des évaluations de nature grammaticale et à des évaluations de compréhension de textes. Les textes eux-mêmes serviraient de prétextes aux évaluations de productions écrites. Les critères retenus respecteraient les directives du MRCI. Les trois premières semaines serviraient à développer les orientations du projet et à la formation des équipes; les trois semaines suivantes, à l'amélioration du plan initial, à la production des textes, à leur révision; alors que les trois dernières semaines seraient utilisées à la réalisation du site Web proprement dit. Au cours des trois premières semaines, le professeur devrait agir comme principal leader; puis, graduellement laisser le groupe vivre ses propres expériences. Le rôle du professeur consisterait alors à accompagner les étudiants dans le développement du projet et à s'inspirer de celui-ci pour préciser des notions de grammaire relatives aux objectifs du PGIL (la concordance des temps, le discours indirect et la construction de texte, entre autres).

La Langue

Dans le cadre du français écrit, les étudiants auraient à s'exprimer à travers la rédaction d'articles, qui serviraient aussi d'exercices de compréhension écrite. Ainsi les moments de

conversation ou de discours porteraient essentiellement sur le vécu des étudiants et sur le vécu de l'expérience du projet.

L'Interculturel: l'Émigration

Le projet, tel qu'il vient d'être décrit, constitue un exercice d'échanges interculturels dans la mesure où les personnes concernées viendraient de plusieurs pays différents. Le volet Émigration du modèle serait également mis en valeur dans la mesure où les étudiants ne seraient au Québec que depuis moins de 2 ans. Leurs récits (je le sais d'expérience) concerneraient beaucoup leur vie d'avant, des événements reliés aux manifestations culturelles des gens de leur pays d'origine; mais, aussi des drames humains qui se seraient vécus et qui, d'une certaine manière, seraient à l'origine des départs.

La base philosophique: l'Humain et le Citoyen

Ce projet repose sur des valeurs humaines qui encouragent l'établissement de liens entre des gens de nationalités différentes et des échanges portant sur le vécu ou d'événements considérés comme importants aux yeux des personnes concernées. La technologie ici employée se voudrait au service de l'expression personnelle, de la communication interculturelle et le tissage de ponts entre les gens venus d'ailleurs et ceux d'ici lors de la semaine interculturelle.

Ce projet ressemblerait beaucoup à celui qui a eu lieu lors de la réalisation des récits 5 et 6. Le seul ajout en serait la réalisation d'un site Web comme tel. Les étudiants avaient eu à ce moment-là à concevoir des textes en suivant la quasi-totalité des énoncés mentionnés dans cet aperçu de scénario et certains des textes ont même servi lors de la semaine interculturelle organisée par le MRCI cette année-là.

Des pistes de recherches

Bien que ma recherche ait permis de créer un modèle de communication éducative, de nombreuses questions restent en suspens. Des recherches subséquentes pourraient mettre l'accent sur les relations de nature microscopique et macroscopique des composantes de mon modèle en vue de préciser et de détailler la relation que j'ai tenté d'établir entre le Huis Clos, le passage et le changement. Les questions soulevées lors de la rédaction du récit de vie de départ (voir chapitre 3, page 58) constituent une piste en ce sens.

D'autres recherches devraient aussi permettre de préciser la nature du passage de l'émigration à l'immigration en y relatant de façon plus détaillée que je ne l'ai fait le rôle des dimensions culturelles à l'intérieur d'un EPI. L'étude des contenus des travaux des étudiants pourrait constituer une piste riche en ce sens.

Des recherches pourraient également porter sur le développement de la base philosophique du modèle de façon à pouvoir en dégager d'autres principes et d'autres valeurs qui viendraient compléter celles que j'ai mises de l'avant dans le cadre de ce projet. La question du Huis Clos me semble refléter un univers particulièrement riche sur le plan ontologique.

Par ailleurs, le substrat Cours du noyau Gestion de cours (tableau VII, page 106) reflétait des techniques et des stratégies découlant de la didactique du français écrit du moins telle que je l'ai apprise au cours de mon expérience professionnelle. Cela est tout à fait normal compte tenu du contexte dans lequel s'inscrivait ma recherche. Toutefois, il me semble que l'on pourrait enrichir ces substrats avec d'autres principes didactiques comme, par exemple, ceux de la démarche scientifique en enseignement des sciences, ou ceux de la résolution de problèmes en mathématiques ou encore le principe du "Percevoir, Voir et Faire" souvent relié à l'enseignement des arts plastiques. Ainsi, de nouvelles recherches pourraient permettre d'étendre la portée de mon modèle à d'autres disciplines, ce qui pourrait également raffiner et perfectionner le modèle en plus de permettre le développement de scénarios variés.

Finalement, mentionnons que dans un contexte sociétal où la technologisation joue un rôle grandissant, des recherches devraient aussi approfondir la place qu'occupe l'informatique et plus particulièrement les Tic à l'intérieur de mon modèle.

LA BIBLIOGRAPHIE

- 598E, *Special Top.Sem. Adult Ed.II.* (1989) Adult Education Concordia University.
- Balthazar Louis, Ouverture, pluralisme et identité. In *Actes du colloque des professeurs du MAIICC Le Québec en changement*, DRM 5 novembre 1993-4 novembre 1994.
- Bernier, L.(1986) Les conditions de la preuve dans une démarche qualitative à base de récits de vie. In *L'interprétation des données dans la recherche qualitative. Actes du colloque de l'association pour la recherche qualitative* tenu à l'université du Québec à Trois-Rivières. Le 31 octobre 1986. 7-19.
- Billon, P. (1983) *Le livre de Seul*. Ottawa: Éditions Archambault.
- Billon, P. (1990) *L'ultime alliance*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bisaillon, J. (1994) L'apprentissage du français langue seconde. Le vidéodisque interactif, gadget ou support à l'apprentissage? In *Québec français* (95) 103-107.
- Bisaillon, J. (1995) Les Nouvelles technologies, dites-vous? Vous m'en reparlerez. In *Québec français*, (98) 106-108.
- Bisaillon, J. (1996) Quelques pistes à suivre pour ne pas se perdre sur l'autoroute électronique. In *Québec français* (101) 108-112.
- Bisaillon, J. et Chabot, C. (1996) L'enseignement de stratégies d'écriture combiné à l'utilisation du traitement de texte en français L. In L. Sauvé (dir.), *La technologie éducative, En réseau.. Réseaux technologiques, réseaux humains*. Québec: CIPTE, Téléuniversité, 243-255.
- Bordeleau, P. dir (1994) *Apprendre dans des environnements pédagogiques informatisés*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Brunelle, S., Huard, S. et Landreville, E. (1994) Québec Atout. Guide d'enseignement (tomes 1 à 8). Montréal: MAIICC.
- Chou, C. et Sun, C.-T. (1996) Constructing a Cooperative Distance Learning System: The CORAL Experience. *ETR&D* 44 (4) 71-84.
- De la Torre, C. (1997) La identidad nacional del Cubano. Logros y encrucijados de un proyecto. In *Revista Latinoamericana de Psicología* 29 (2) 223-241.
- Dorsaint, A. (1998) La nécessité du choc culturel: réflexions et témoignage d'un acteur de terrain. In *La Revue de l'AQEFLS*, 20 (1) 7-16.

- DPPIL (1994) *PGIL Programme général d'intégration linguistique*. Québec: MAIICC.
- Dubé, L. (1986) *Psychologie de l'apprentissage de 1880 à 1980*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dugal, M. (1993) *Modèle référentiel d'esthétique du média d'enseignement à partir de récits de vie*. Thèse de doctorat. Faculté des sciences de l'Éducation.
- Dumont, F. (1997) *Récit d'une émigration*. Québec: Boréal.
- Durand, D. (1992) *La systémique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fleurant, N. (1993), L'insertion scolaire des enfants d'immigrants à l'école québécoise, le cas de deux quartiers montréalais contrastés. In *Actes du colloque des professeurs du MAIICC Le Québec en changement*, DRM 5 novembre 1993-4 novembre 1994.
- Freire, P. et Macedo, D.P. (1995) A Dialogue: Culture, Language, and Race. In *Harvard Educational Review*, 65 (3) 377-402.
- Fromm, E (1968) *The Revolution of Hope: Toward a Humanized Technology* New York: Harper and Roe.
- Garcia, F. (1997) Enseigner la grammaire aux adultes allophones. Où en sont les pratiques des enseignants? In *Québec français* (107) 42-45.
- Gates, B. (1995) *La route du futur*. Paris: Robert Laffont.
- Guir, R. (1993) An Innovative Multimedia Courseware for Learning English for Technical Purposes in In Davies G and B. Samways (dir.) *Teleteaching (A-29)*. B.V. North Holland: Elsevier Science Publishers 317-373
- Hansen, O. (1993) LUPEN, A Project in the Teaching of Literature at Elementary Levels in Secondary School. In Davies G and B. Samways (dir.) *Teleteaching (A-29)*. B.V. (North Holland): Elsevier Science Publisher 325-329.
- Hilgard, E.R., Atkinson, R. L. et Atkinson (1980) R.C. *Introduction à la psychologie*. Montréal: Éditions Études vivantes.
- Hillis, M. (1996) Multicultural Education as a Moral Responsibility. In *The Educational Forum* 142-148.
- Hoffman, R. (1993) The Distance Brings us Closer: Electronic Mail, ESL Learner Writers, and Teachers. In Davies G. and B. Samways (dir.) *Teleteaching (A-29)*. B.V. (North Holland): Elsevier Science Publishers 391-399.
- INF 5004 *Téléinformatique et applications*, (1990) Télé-université.

- Lapointe, J. et Gagné, P. (1992) Le savoir d'expérience et le savoir intuitif en technologie de l'éducation : contributions décisionnelles des savoirs négligés. *La technologie éducative d'hier à demain*, CIPTE, Télé-université, 275-286.
- Lareau-Thomas A., Pinto, N., Morin, A. et Renaud, L. (1998) Développement technologique. Compte-rendu de recherche. Montréal: MRCI.
- Last, R.W. (1989) Knowledge, heuristics, and modelling the mind. In Last, R.W. *Artificial Intelligence Techniques in Language Learning*. Chichester (England): Ellis Horwood Limited 102-117.
- Lecherbonnier, B. (1972) *Huis clos Sartre. Profil d'une oeuvre*. Paris : Hatier.
- Legault, J. (1993) La problématique de l'intégration des nouveaux arrivants face à la présence de deux sociétés d'accueil. In *Actes du colloque des professeurs du MAIICC Le Québec en changement*, DRM 5 novembre 1993-4 novembre 1994.
- Makhoul-Mirza, H. (1985) *CRI... pour une relation éducative*. Montréal: Les Éditions Pauline.
- Malandain, J.-L. (1996) Prévenir les fautes au lieu de les corriger! In *Le français dans le monde* (278) 61-63.
- Marsh, D. (1997) Computer Conferencing. Taking the loneliness out of independent learning. In *Language Learning Journal* 15 21-25.
- Martel, A. (1997) Comment Internet change-t-il l'enseignement/ apprentissage du français. In *La revue de l'AQEFLS*, 19, (1) 20-42.
- McLuhan, M. (1972) *Pour comprendre les média. Les prolongements technologiques de l'homme*. Montréal: Éditions Hurtubise HMH
- Meagher, M. E. (1995) In Mexico. Learning English on The Internet. In *Educational Leadership International* 53 (2).
- Monnier, D. (1993) L'immigrant et le contexte linguistique montréalais. In *Actes du colloque des professeurs du MAIICC Le Québec en changement*. Montréal: DRM .
- Morin, A. (1992) L'évolution de la recherche en technologie éducative. *La technologie éducative d'hier à demain*, CIPTE, Télé-université, 287-292.
- Morin, A. *Du récit de pratique à la recherche-action intégrale systémique, de la dynamique du projet du praticien chercheur en éducation*, 66^e congrès de l'Acfas, Laval, mai 1998.
- Morin, A. et P. Cardinal (1995). « De la microscopie à la macroscopie. Un projet d'intégration de méthodes d'observation pour un monde complexe ». Théories et pratiques de recherche qualitative. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 14, 37-50.

- Morin, A. (1991) Une technologie systémique appropriée à des référentiels pour la conception, la réalisation et la production des médias d'apprentissage. *La technologie éducative à la croisée des disciplines*, CIPTE, Télé-université, 121-131.
- MRCI (1998) *Le MRCI en chiffres. Bulletin statistique trimestriel du ministère des Relations avec les citoyens et de l'immigration*, Vol 2, N. 1, Hiver 1998.
- Naisbitt, J. (1984) *Megatrends. Ten new directions transforming our lives*. New York: Warner books.
- Negroponte, N (1995) *L'homme numérique*. Paris: Éditions Laffont.
- Ouellette, M. (1993) *Former des adultes en milieu multiethnique*. Laval: Beauchemin.
- Pépin, Y. (1994) Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. Numéro thématique. *Constructivisme et Éducation. Revue des Sciences de l'éducation*, 20 (1) 63-85.
- Pesch, E. (1980) *Pour connaître la pensée de Freud*. Paris: Bordas Éditeurs.
- Pineau G et Le Grand J.-L. (1993) *Les histoires de vie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pinto, N. et L. Renaud (1996) *Le système FEAO (français écrit assisté par ordinateur), projet de développement présenté à la DGSR*. Montréal: MRCI.
- Pinto, N. et Renaud, L. (1999) *Recommandations d'achat de logiciels pour l'enseignement et l'apprentissage du FLS auprès des immigrants*. Montréal: MRCI.
- Pinto, N., Renaud, L. et Tousignant, P. (1998) *Coopération franco-québécoise. Rapport de mission en France du 23 au 27 novembre 1998 Initiation des immigrants au monde virtuel. Autoformation des formateurs sur l'utilisation des TIC*. Montréal: MRCI.
- Québec/Amérique. L'enfant du cinquième nord le dernier roman de Pierre Billon publié chez Québec/Amérique et au Seuil. dans *Québec/Amérique* (Montréal) 4, (8) 1982.
- Québec, Gouvernement du (1998). Niveaux de compétences en français langue seconde pour les immigrants adultes. Document de travail. Montréal: Citoyenneté et Immigration Canada et MRCI.
- Reeves, H. (1981). *Patience dans l'azur. L'évolution cosmique*. Québec: Québec Science Éditeur/ Presses de l'université du Québec.
- Reinhard, D. (1993) Intercultural Learning With the AT & T Learning Net work. An electronic-mail Journey of a German Class. In Davies G and B Samways (dir.) *Teleteaching (A-29)*. B.V. (North-Holland): Elsevier Science Publishers 201-209.

- Rogers Carl. R. (1968) *Le développement de la personne*. Paris: Bordas.
- Sanssouci Sophie (1994) *La relation éducative au niveau collégial: Perceptions et niveaux de satisfaction des professeurs et des étudiants*. Mémoire de maîtrise. Faculté des arts et des sciences.
- Stevens, V. (1989) A Direction For CALL: From Behavioristic to Humanist Courseware. In Penington M. (dir.) *Teaching languages with Computers. The state of union*. La Joalla: Athelstan Publications 31-43.
- Stoll, C. (1995) *Silicon Snake oil Second thoughts on the information Highway* New York: Anchor Book.
- Teilhard de Chardin, P. (1955) *Le phénomène humain*. Paris: Éditions du Seuil.
- Toffler, A. (1987) *The third wave*. New York : Bantam books.
- Torres-Novoa, C. A. (1977) Concientizar para liberar (Nociones sobre la palabra concientizacion). In *Conciencia e historia. La praxis educativa de Paulo Freire (antologia)*. Mexico: Ediciones gernika 107-120.
- Torres-Rivera, E., Smaby, M. H. et Maddux, C. D. (1996) Chaos Theory and Computers. In *Computers in the Schools* 12 (4).
- Triffin, J. et Rajasingham, L. (1995) *In Search Of The Virtual Class. Education in an Information Society* . London: Routeledge.
- Viens, J.(1998) Vivre une expérience d'autoapprentissage collaboratif avec les TIC. In *Infoduc. Le Répertoire Internet de l'Éducation*. Collection Infobourg. Sainte-Foy: Septembre Média 264-269.
- Watzlawick, P. , Weakland, J. et Fish, R. (1975) *Changements. Paradoxes et psychothérapie*. Paris: Éditions du Seuil.
- Wilson, T. F. (1995) High Tech High: Cruising on the Internet. In *NASSP* 79 (572) 84-89.
- Yeoman, E. (1995) "Sam's cafe: A Case Study of computer conferencing as a medium for collective Journal Writing. In *Canadian Journal of Educational Communication* 24 (3) 209-226.

Sites Web

- Collins, D. *Text adapted from Paulo Freire: His Life, Works and Thought*
<http://nlu.edu/ace/Resources/Freire.html>

Esse, V et Gardener, R.C. (1997) *Le multiculturalisme au Canada*
http://www.cpa.ca/cjbsnew/1996/ful_editof.html

Fromm, E on *Technology, Consumption, and Happiness*
<http://eande.lbl.gov/VirtualPresidio/>
<http://www.psych101.com/neo-f/fromm.html>

Le site des scénaristes (1999) Conception de Jacques Viens
<http://facvirtuelle.scedu.umontreal.ca/scenaristes>

Maccoby, M (1994) The Two Voices of: Fromm The Prophetic and the Analytic in: Society, July/August., Washington, DC, May 6 This article is adapted from a lecture given at the Erich Fromm International Symposium, Washington, DC, May 6 1994.
<http://thea@chicago1.nl.edu>

Réginald, G. inc, Bracewell, R. et Laferrière, T. (1996) *L'apport des Nouvelles Technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire*. Revue documentaire. Une collaboration de l'Université Laval et de l'Université McGill 1 41 <http://www.tact.fse.ulaval.ca/cdrom/doc/apportnt.htm>

Cédérom et autre logiciel

Masterclips 150 000 Une collection d'images de qualité (1996). (Cédérom). France: IMSI

Nomino et ALN (1998) Canada: Centre d'ATO, Faculté des sciences humaines, UQÀM et Téléuniversité de l'Université du Québec.

ÉPILOGUE

40:52

L'EXODE

40:62

Le passage de l'émigration à l'immigration (suite)

(52) Plusieurs ont écouté le maître, d'autres sont partis, refusant le compromis de la nouvelle alliance. (53) Ceux qui ont écouté le vent de leur cœur ont commencé à ouvrir les fenêtres: une d'abord, puis deux, puis toutes les fenêtres sont restées ouvertes. (54) Les invités ont compris qu'ils ne devaient pas rester dans la pièce fermée et que la vie se situait de l'autre côté du rideau. (55) Entre eux et le maître de nouveaux liens se sont tissés. (56) En vérité, les invités ont commencé à sentir que chacun d'eux était un maître. (57) Et celui qui occupait les lieux en premier s'est contenté de regarder et de sourire. (58) Peu à peu il y eut fusion entre ce qui se trouvait à l'intérieur et à l'extérieur. (59) L'apprentissage fait dans la pièce était appliqué dehors; alors que ce qui se trouvait dehors devenait source d'apprentissage. (60) Comme il leur avait été annoncé, ces gens formaient une entité différente. (61) Ils n'étaient plus tout-à-fait comme avant ni tout-à-fait comme les gens d'ici. (62) Ils formaient un groupe enrichi des vents du monde entier.

ANNEXE 1 Les thèmes des récits de pratique

Les thèmes des récits de pratique	
Récit 1 L'enfance	Récit 2 L'apprenant
La genèse	La croissance
<p>Première section: (Éléments du récit de vie de départ) le récit de pratique éducative parascolaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La genèse: de l'école de la vie à celui qui apprend à apprendre. • Interrogation 1: comment j'en suis arrivé à concevoir l'émigration comme un passage • Récit de pratique A, les germes: de la solitude à la création de microsociétés et au goût de la différence • Questions A • Récit de pratique éducative en milieu scolaire A • Récit de pratique éducative parascolaire B: du monde a-culturel et/ou spirituel à la descente vers le multiculturalisme 	<p>Première section: (Éléments du récit de vie de départ) Le récit de pratique éducative parascolaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • une terre pour plusieurs mondes, une terre sans frontières • Récit de pratique éducative en milieu scolaire B • Récit de pratique éducative parascolaire C • si la terre appartient à tous, pourquoi je m'intéresse au processus migratoire • Interrogation 2 Comment j'en suis arrivé à concevoir la langue comme un instrument de libération • la langue est un instrument pour connaître les gens. • Question d'étape 1 • Une étude de cas pour l'apprentissage des langues étrangères

Les thèmes des récits de pratique	
Récit 3: L'enseignant	Récit 4: L'apprenant - L'enseignant
La consolidation/ la transformation	L'expansion/ l'apogée
<p>Première section: (Éléments du récit de vie de départ) Le récit de pratique éducative parascolaire Récit de vie X</p> <ul style="list-style-type: none"> • La langue est un instrument de survie et de réalisation de soi • Interrogation 3 Vers une intégration des concepts? • de la dichotomie à la mosaïque (de l'analyse à la synthèse?) • de la création de microsociétés à l'enseignement <p>Deuxième section: Le récit de pratique éducative en milieu scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le cofi: Le Bien et la francisation des immigrants • La langue comme prétexte à la multiculture • L'approche communicative pour l'intégration et la francisation • A l'intérieur de la classe: les étudiants • Le pont entre l'émigration et l'immigration • A l'intérieur de la classe: le professeur 	<p>Première section: (Éléments du récit de vie de départ) Le récit de pratique éducative parascolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • ... du français langue seconde... • ... aux nouveaux-arrivants... • c)... dans un environnement pédagogique informatisé. <p>Deuxième section: Le récit comme apprenant</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 Mon cher jury, notes sur la méthodologie et question à M. Morin • 2 Tableau des critiques, des suggestions et mes réactions • L'expérience de la séance d'évaluation • Mon expérience migratoire • Ped 2000 • Ped 2000 et le CPE au cofi • La technologie au service de la personne • L'informatique et l'autonomie

Les thèmes des récits de pratique	
Récit 3: L'enseignant (suite)	Récit 5: Le récit d'observation
Troisième section: Une expérience significative	La sélection/ l'application/ l'adaptation
<ul style="list-style-type: none"> • 1 Journal de prison: notes préalables • 2 Les prisonniers: les premiers moments • Les prisonniers en classe • Les gars et l'incident des Hells • L'appel de la prison • Une synthèse de l'expérience? • La phase initiale • La phase traditionnelle • Questions de pertinence pour la recherche • Épilogue • Les conversations en prison • Conversation 1: le père • Conversation 2: l'amoureux • Conversation 3: le crime • Conversation 4: la déportation • Conversation 5: la violence 	Journal de bord de la session automne 1998
	<ul style="list-style-type: none"> • Du lundi 28 septembre 1998 au mercredi 9 décembre 1998 • 10 semaines, 9 heures par semaine = 90 heures de cours*
	* interruption du 20 au 27 novembre 1998
	Récit 6: Les entrevues (ensemble des 4 entrevues)
	L'autre
Quatrième section: l'ordinateur	
<ul style="list-style-type: none"> • 1 Le cofi et les ordinateurs • 2 Mon cours de français écrit assisté par ordinateur • Le sens de la culture informatique 	

ANNEXE 2 Le questionnaire des entrevues

Le questionnaire des entrevues		
PASSAGE DE L'ÉMIGRATION À L'IMMIGRATION		
Thèmes	Questions	Questions de relance possibles
L'émigration:	1. Comment viviez-vous avant d'émigrer?	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que vous faisiez avant de venir au Québec? • Pourquoi vous avez choisi de venir ici? • Est-ce votre première expérience d'émigration? • Y a-t-il des raisons personnelles en plus des raisons techniques qui vous ont motivés à émigrer? • Qu'avez-vous laissé en émigrant?
Le passage	2. Racontez-moi comment vous avez vécu le passage de l'émigration à l'immigration	<ul style="list-style-type: none"> • Comment vivez-vous ici? • Y a-t-il des aspects de la société d'accueil qui vous a dérangés, qui vous choquent ou d'autres que vous avez aimés? • Avez-vous une vie sociale ici? Comment ça se passe?
L'immigration	3. Croyez-vous avoir changé? Comment?	<ul style="list-style-type: none"> • Percevez-vous des changements dans vos habitudes ou dans celles des Québécois à votre endroit? • Pensez-vous rester ici ou déménager de nouveau? • Pensez-vous avoir gagné quelque chose en venant ici? Quoi? Avez-vous perdu quelque chose? Quoi? • Avez-vous eu l'occasion de retourner dans votre pays d'origine? Comment vous y sentiez-vous?

Le questionnaire des entretiens

LE HUIS CLOS

Thèmes	Questions	Questions de relance possibles
La langue	4. Racontez-moi comment vous vivez votre expérience d'apprentissage du français?	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui vous a attiré à apprendre le français? • Aviez-vous une expérience d'apprentissage des langues étrangères (et du français) avant de venir au cofi. Comment ça se passait? • Qu'est-ce qu'un bon professeur et un bon étudiant pour vous?
La technologie	5. Racontez-moi comment vous vivez votre expérience d'apprentissage du français écrit assisté par ordinateur?	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui vous a attirés à un cours de français écrit assisté par ordinateur? • Racontez-moi comment ça se passait pour vous au début de la session? Comment cette situation a-t-elle évolué? Et maintenant qu'est-ce que vous pensez de votre expérience? • Quels sont les aspects du cours que vous aimez et quels sont ceux que vous n'aimez pas? • Si vous comparez la formule de ce cours avec celles que vous avez connues avant, que diriez-vous?
La relation pédagogique	6. Comment décririez-vous votre rapport avec les autres étudiants de ce cours?	<ul style="list-style-type: none"> • Ce rapport a-t-il évolué et a-t-il changé quelque chose à votre vie? • Que ressentez-vous en venant au laboratoire? • Vous sentez-vous plus autonome?
L'autoformation	7. Que faites-vous à l'extérieur du cours pour apprendre le français?	<ul style="list-style-type: none"> • Voyez-vous un lien entre votre apprentissage à l'intérieur du cours et vos activités professionnelles?

Le questionnaire des entretiens		
LE HUIS CLOS et LE CHANGEMENT		
Thème	Question	Questions de relance possibles
L'humain	8. Comment décririez-vous l'essence d'une relation éducative pour vous?	<ul style="list-style-type: none"> • Comment décririez-vous le racisme, l'amitié, l'amour, les relations interculturelles?
Le citoyen	9. Comment décririez-vous votre culture et celle d'autres personnes?	<ul style="list-style-type: none"> • L'interculturalisme est-ce quelque chose d'important pour vous? Que pensez-vous des valeurs et des traditions des gens d'autres ethnies? • Quelle importance accordez-vous aux fêtes culturelles et aux repas communautaires? • Quels aspects de l'une et de l'autre vous semblent meilleures? • Comment une culture peut-elle aider à améliorer l'autre? Y a-t-il des "irréconciliables"? Quel rôle voyez-vous au cours de français dans ce processus? • Que pensez-vous du racisme, du patriotisme?

ANNEXE 3 Le profil des personnes interrogées

Données personnelles				
Candidat	1	2	3	4
Date de l'entrevue	12 novembre 1998	4 décembre 1998	15 décembre 1998	16 décembre 1998
Pays	Colombie	Bengladesh	Ukraine	Portugal
Date d'arrivée au Canada	1994	1996	1995	1997
Langue maternelle	Espagnol	Bengali	Russe	Portugais
Langue seconde	Aucun	Anglais, Ourdou	Ukrainien	Aucun
Âge	32	30	29	23
Sexe	F	F	M	M
Données professionnelles et académiques				
Scolarité	Secondaire	Universitaire	Universitaire	Collégial
Profession avant	Ouvrière	Avocate	Ingénieur	Étudiant
Profession au moment du cours	Ouvrière	Service social	Veilleur de nuit	Ouvrier
Outils informatiques connus avant le cours	Aucun	Word	Word Windows	Word Windows Internet
Outils informatiques connus avant le cours	Word Perfect 5.1 Orthographe Lectogramme	Word Internet	Word Windows Internet	Idem et Photo Editor
Programme d'études	Temps partiel - soir: 1,2,3,4,5,6 et CPE 1-ORD ¹ , CPE 2, CPE 2-ORD	Temps partiel - soir: 1,2,3,4,5,6 et CPE 1-ORD, CPE 2-ORD	Temps partiel- soir: 1,2,3,4,5,6 puis CPE 1-ORD, CPE 2-ORD	Temps plein - jour puis CPE 1-ORD, CPE 2-ORD
Compétences en français oral	Bonne	Bonne	Moyenne	Excellente
Compétences en français écrit	Moyenne	Moyenne	Moyenne	Excellente

¹ CPE signifie Cours de production écrite, CPE-ORD signifie Cours de production écrite assisté par ordinateur.

ANNEXE 4 La lettre de remerciements



Gouvernement du Québec
Ministère des Relations avec les citoyens
et de l'Immigration
Service du développement pédagogique
Direction des politiques et programmes d'intégration et de francisation

NOTE

POUR : Luc Renaud, professeur

DE : Alida Piccolo, SDP

CC : Pierre-Paul Clermont, directeur DGAI
Jean-Jacques Plouffe, directeur régional p.i DRM
Claire Chamberland, directrice DPPIF-SPF

DATE : Le 27 juin 2000

OBJET : Remerciements

Monsieur Renaud,

J'aimerais par la présente, vous remercier pour tout le travail accompli dans le dossier des technologies de l'information et de la communication.

Je tiens à souligner l'excellence de votre travail, votre compétence et votre professionnalisme ainsi que votre esprit de collaboration lors du travail réalisé en équipe. Je veux souligner tout particulièrement votre contribution dans les tâches suivantes :

- Collaboration au dossier *Développement technologique*;
- Participation, avec la chargée du dossier, à la mission et au rapport de mission en France;
- Recherche et cueillette de matériel informatisé en ligne et hors ligne;
- Participation à l'évaluation des logiciels éducatifs;
- Élaboration d'un modèle de structure de favoris inspiré du *Programme général d'intégration linguistique*;
- Élaboration, avec la chargée du dossier, des guides d'autoformation aux TIC;
- Participation à la répartition des logiciels dans la nouvelle organisation pédagogique;
- Participation au devis pédagogique des logiciels éducatifs.

Pour terminer, je vous félicite encore pour le travail de qualité que vous avez accompli et je vous souhaite beaucoup de succès dans votre cheminement professionnel.


Alida Piccolo