



CRIEVAT Laval
Centre de recherche interuniversitaire
sur l'éducation et la vie au travail

CAHIERS DU CRIEVAT LAVAL

**Enquête de psychodynamique du travail
sur la formation universitaire de premier cycle**

Expériences étudiantes en éducation physique : Les plaisirs des uns et les souffrances des autres

Chercheure principale

Chantal Leclerc

Cochercheurs

Jean-François Gagnon et Lucille Bédard

Auxiliaire de recherche

Hélène Bouffard

Février 2000



UNIVERSITÉ
LAVAL

Cette enquête a été subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

L'analyse qui est présentée dans ce document demeure la seule responsabilité des auteurs. Elle ne traduit pas nécessairement les idées ou les positions des organismes partenaires.

On peut obtenir des exemplaires de ce document en s'adressant au :
Centre de recherche interuniversitaire sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT Laval)
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval
Québec, Québec
G1K 7P4
Téléphone : (418) 656-2131, poste 2360
Courriel : crievat@fse.ulaval.ca

La reproduction des Cahiers du CRIEVAT Laval a été rendue possible grâce à une subvention du Fonds Desjardins en développement de carrière

Avant-propos

Cette étude s'est faite grâce à la collaboration de plusieurs personnes soucieuses de ce qui se vit dans les années de formation universitaire en éducation physique. Il s'agit d'abord des étudiantes et étudiants qui ont accepté de participer à l'enquête et de nous parler de leur travail quotidien et des énergies qu'ils y investissent. Il s'agit aussi des personnes qui ont facilité nos premiers contacts avec les étudiants, des personnes qui nous ont permis de nous familiariser avec la structure et la culture de la formation et des professeurs qui ont accepté de commenter ce rapport avant sa diffusion officielle. L'équipe du bureau du registraire et, plus particulièrement, Daniel Prémont, Jocelyne Fortin et Marie Savard, ont enfin fourni des données précieuses sur les cheminements scolaires des étudiants. Que tous soient remerciés.

Introduction

Le présent rapport rend compte des résultats d'une enquête de psychodynamique du travail menée auprès d'étudiantes et d'étudiants de premier cycle en éducation physique. L'enquête s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherche qui se réalise dans une quinzaine de programmes universitaires (Leclerc et Maranda, 1998). La première partie de ce document précise les objectifs initiaux de la démarche de recherche et quelques éléments clés du cadre théorique et méthodologique de la psychodynamique du travail. Par la suite, en deuxième partie, nous présenterons l'ensemble des renseignements requis pour comprendre le contexte spécifique de la formation en éducation physique et les caractéristiques des étudiantes et étudiants ayant accepté de participer à l'enquête. Les troisième, quatrième et cinquième parties du rapport proposent une compréhension de la condition étudiante en éducation physique à partir d'une interprétation des plaisirs et des souffrances évoqués lors des rencontres. L'analyse qui sera faite de ces expériences subjectives et intersubjectives permettra de dégager le sens et la rationalité de certaines stratégies d'ajustement ou de défense déployées par des étudiants face aux contraintes de la formation et aux possibilités qu'elle peut ouvrir.

1. Rappel des objectifs et du cadre théorique et méthodologique

Le cadre théorique et méthodologique proposé pour mener cette recherche est celui de la psychodynamique du travail développée en France par Christophe Dejours (1988a, 1993a, 1993b). Il est retenu pour son apport à l'étude des rapports subjectifs et intersubjectifs des personnes en situation de travail. La notion de « travail » fait ici référence aux exigences de la formation, ainsi qu'aux contraintes et aux investissements associés à la poursuite d'études universitaires.

La psychodynamique du travail s'intéresse plus spécifiquement à l'organisation du travail et, ici, à l'organisation de la formation comme source de plaisir et de souffrance, mais aussi comme lieu d'émergence de stratégies individuelles ou collectives qui permettent aux personnes de transiger avec les exigences explicites et implicites de leur situation. Ces stratégies témoignent de savoirs pratiques qui se forment dans l'action et qui contribuent à la cons-

truction identitaire des sujets si elles sont reconnues comme moyen de dépassement d'une souffrance inhérente au travail. Par contre, on sait aussi que les sujets se défendent individuellement et collectivement lorsque l'organisation du travail est démobilisante ou lorsque les processus de communication et de reconnaissance sont bloqués. Dans ces derniers cas, les stratégies déployées peuvent être efficaces à court terme pour contrer l'angoisse, mais avoir des incidences négatives sur la santé mentale des sujets ainsi que sur la qualité de leur environnement social et professionnel (Dejours, 1993b).

Les objectifs initiaux de notre programme de recherche sont :

- de comprendre les liens éventuels entre le resserrement des conditions d'accès au marché du travail et les manières dont les étudiants s'investissent dans leur formation, dans les rapports qu'ils établissent entre eux, avec leurs professeurs ou avec d'autres acteurs de leur milieu;
- de révéler la rationalité des stratégies de défense et de construction identitaire auxquelles les étudiants ont recours pour contrer les souffrances associées à la poursuite d'études universitaires dans un domaine spécifique et pour donner un sens à leur investissement (investissement de soi et investissement en temps, en énergie, en argent...).

La motivation à participer à une enquête diffère selon les programmes. C'est parfois l'inquiétude de ne pas trouver d'emploi dans son domaine ou la crainte de la précarité qui amènent à prendre la parole. Mais d'autres expériences individuelles et collectives peuvent aussi inciter à participer, notamment le stress généré par la compétition, la sélection et les pressions à la performance, le sentiment d'être écrasé par une charge de travail trop lourde, le sentiment de perdre son temps à faire un travail absurde, la difficulté de s'identifier à sa profession, l'incertitude quant à ses compétences ou quant à son choix, etc. En suscitant la constitution de groupes étudiants de même formation et de même niveau, nous créons des espaces de parole dans lesquels les contraintes et les règles associées à la poursuite d'une formation universitaire dans un champ disciplinaire donné peuvent être révélées, discutées et remises en cause. Les thèmes autour desquels les personnes échangent ne sont pas déterminés à l'avance. Ils émergent au fur et à mesure des délibérations.

Précisons que cette démarche de recherche ne s'inscrit pas dans une logique de description positiviste ou de vérification empirique, mais bien dans une perspective herméneutique et constructiviste. Notre objectif n'étant pas de produire des résultats généralisables, ce n'est pas la représentativité qui est recherchée, mais la richesse des témoignages et des échanges. Il ne s'agit donc pas de savoir si les étudiants qui ont participé à cette démarche ont raison de se préoccuper ou non de certains sujets; si les préoccupations qu'ils ont partagées sont fondées sur des faits observables; si les témoignages recueillis reflétaient les points de vue de l'ensemble des étudiants; ou encore si leurs professeurs partagent la même vision de la réalité. Il s'agit plutôt de créer un dispositif de recherche qui permette d'entendre ce que pensent et ressentent certains étudiants disposés à s'exprimer, puis de tenter de donner un sens à leurs expériences à partir du cadre théorique de la psychodynamique du travail. Dans cette perspective qui consiste à révéler et à débattre de ce qui se discute souvent en privé ou en dehors des espaces publics d'échange, il n'est surtout pas question de censurer ou de s'engager dans une

démarche qui ne consisterait qu'à voir le beau côté des choses. Ce qui compte surtout, c'est de libérer l'expression et d'amorcer un travail de délibération qui demande à s'élargir à une population plus nombreuse d'étudiants, de professeurs et d'administrateurs. À la limite, une interrogation qui ne serait d'abord portée que par une seule personne pourrait être tout aussi féconde pour la collectivité que d'autres formes d'expression unanime.

C'est sur une base volontaire et après avoir été informés, lors d'une présentation en classe, qu'une enquête de psychodynamique du travail avait cours dans leur programme que huit étudiants ont accepté de contribuer à l'enquête : quatre hommes et quatre femmes. Tous sont en deuxième année du baccalauréat. Six personnes sont inscrites au baccalauréat de quatre ans, qui donne accès au permis d'enseignement, et les deux autres sont inscrites au baccalauréat communautaire de trois ans. Six personnes ont participé uniquement aux rencontres de groupe dont une, qui ne s'est présentée qu'une fois. Une étudiante a participé à une rencontre de groupe, puis à des entrevues individuelles en raison d'un conflit d'horaire et un autre étudiant a été rencontré individuellement afin d'obtenir un point de vue différent de ce qui s'exprimait dans le groupe. Quatre personnes faisaient partie de l'association étudiante; celles-ci étant sur-représentées, l'analyse que nous ferons sera nécessairement teintée de leur expérience. Trois personnes pratiquaient un sport de compétition et deux d'entre elles étaient athlètes du Rouge et Or. Compte tenu du mode de constitution des groupes, les témoignages recueillis ne prétendent pas représenter l'ensemble de la population étudiante. Nous croyons qu'ils constituent néanmoins un matériau d'analyse éloquent pour comprendre certaines dimensions marquantes ou controversées de la condition étudiante en éducation physique.

L'obtention du matériel d'analyse s'inspire d'une méthode clinique d'entretien de groupe (Dejours, 1988b, 1992, 1995). Il s'agit de tenir des rencontres successives d'une durée d'environ trois heures, avec un même groupe d'étudiantes et d'étudiants qui acceptent de livrer leurs témoignages. Ces rencontres se déroulent sous forme d'entrevues libres à partir des préoccupations des sujets, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de questionnaire préétabli. En ce sens, le travail de délibération exigé des acteurs-sujets ainsi que l'engagement cognitif, social et émotif qu'il suppose rendent possible une construction collective du sens. L'analyse de ces échanges par un collectif de chercheurs obéit à des règles particulières qui permettent de relayer la discussion initiée sur le terrain. Une opération de triangulation est alors effectuée. Par la suite, la remise des résultats au groupe rencontré et la discussion de ces résultats avec eux amènent à nuancer et à corriger l'analyse. Cette démarche permet aux sujets concernés non seulement de témoigner (lors des premières rencontres), mais aussi de s'approprier les résultats de l'analyse et d'y participer (lors des deux dernières rencontres). Le présent rapport rend compte du sens des propos interprétés par les chercheurs, puis soumis au groupe par deux validations successives, l'une orale et l'autre écrite. Il appartient d'abord aux participants et à l'équipe de recherche.

Précisons enfin que les propos rapportés dans les pages qui suivent ne prétendent en aucune façon faire l'unanimité chez les personnes présentes lors des rencontres. Il arrive fréquemment que les sujets de la recherche se distinguent les uns des autres des autres par des expériences ou des opinions différentes. Afin de traiter ce genre de situation, la question qui

se pose consiste à savoir si le témoignage analysé est, de l'avis général, rattaché à un enjeu assez significatif dans un milieu donné pour mériter d'être mis en débat. Si la réponse à cette question est positive, l'analyse est intégrée au rapport puisqu'elle transcende le cas singulier et puisqu'elle est susceptible de mettre en lumière une dimension importante de la condition étudiante. Les pages qui suivent cherchent donc à relever les conduites et les réactions étudiantes qui sont suffisamment significatives dans les témoignages pour qu'on prenne le soin de s'y arrêter et de voir ce qu'elles recouvrent.

2. Le contexte spécifique de la formation en éducation physique

La formation en éducation physique a récemment fait l'objet d'une révision importante qui a donné lieu à la création de deux nouveaux baccalauréats complètement redessinés. Le baccalauréat en enseignement de l'éducation physique au primaire et au secondaire, qui conduit à l'obtention du brevet d'enseignement, est passé de 96 à 126 crédits et ses heures de stage sont passées d'environ 350 à 700 heures ¹. Afin de former des futurs professionnels aptes à enseigner un minimum de deux matières (tel que cela est requis par le ministère de l'Éducation), ce baccalauréat donne accès à l'enseignement dans deux disciplines : l'éducation physique et l'éducation morale. L'autre programme, dit baccalauréat communautaire, est composé d'une majeure en éducation physique et d'une des quatre mineures suivantes en intervention éducative: (1) en sport (entraînement), (2) auprès des adultes et des personnes âgées, (3) auprès de populations spéciales ou (4) dans le secteur du plein air.

Au moment où cette révision majeure des programmes s'amorçait, l'université menait des opérations visant à diminuer le nombre de départements et à couper dans ses dépenses. Ces opérations ont eu des répercussions importantes en éducation physique. Différents éléments se sont ajoutés à une réduction sévère des budgets alloués au département, notamment le départ de plusieurs professeurs au département de médecine sociale et préventive et le choix des professeurs restants de continuer à fonctionner comme département distinct malgré leur petit nombre. Dans ces programmes comme dans beaucoup d'autres sur le campus, la diminution importante des ressources en enseignement (professeur-e-s, chargé-e-s de cours et assistant-e-s d'enseignement) a ainsi forcé l'accroissement du nombre de cours offerts à des grands groupes.

Combinés aux témoignages des étudiants, ces éléments de contexte et des échanges avec plusieurs professeurs du département nous amènent à préciser qu'énormément d'énergie a été consacrée, durant les dernières années, pour restructurer le département, pour mettre en oeuvre les nouveaux programmes et pour faire la promotion d'une nouvelle approche de formation centrée sur une culture de la collaboration et sur le développement de compétences transversales. La philosophie des nouveaux programmes est axée sur le développement multidimensionnel de la personne, le travail d'équipe, l'apprentissage autonome et la promotion de la santé intégrale. Plutôt que d'en rester à de vagues énoncés de principes et à des modifica-

1 Source : Répertoires des programmes et des cours de premier cycle, 1997-1998 et 1998-1999.

tions superficielles, l'équipe d'éducation physique a choisi de faire ce qu'il fallait pour que cette philosophie se traduise dans les contenus d'enseignement et dans la pédagogie. On s'engageait alors dans une réforme en profondeur des manières de faire et de la culture. Compte tenu de l'envergure de l'entreprise, on s'imagine bien que de tels changements ne pouvaient se faire sans difficulté et que tout ne pouvait être parfaitement au point du jour au lendemain. De l'avis de plusieurs membres du département et malgré certains ajustements normaux à apporter dans une telle entreprise, les résultats de ces efforts commenceraient maintenant à se manifester et à confirmer les orientations privilégiées dans la formation.

Les étudiantes et les étudiants que nous avons rencontrés font partie de la première cohorte : ils sont donc parmi les premiers à s'être inscrits à l'un ou l'autre de ces nouveaux programmes et seront parmi les premiers à obtenir leur diplôme. S'ils ont eu l'avantage d'ouvrir les portes d'une toute nouvelle construction, ils ont aussi assisté aux inévitables réaménagements qu'une telle entreprise exige lors des premières années d'expérimentation. Si la même enquête se faisait avec d'autres étudiants inscrits ultérieurement, on peut supposer que les résultats pourraient être tout à fait différents.

Précisons aussi qu'au moment où ces personnes se sont inscrites, les programmes en éducation physique n'étaient pas contingentés². En 1997, le taux d'offres d'admission était de 97 % et on accueillait 155 étudiants (nouvelles inscriptions). On comptait alors environ sept hommes pour trois femmes³. Étant à leur deuxième année de formation, les étudiants que nous avons rencontrés avaient suivi plusieurs cours obligatoires ensemble, des cours où il y avait plus d'une centaine d'étudiants dans la classe. Ce n'est que dans la dernière partie de leur formation universitaire que les cheminements des uns et des autres divergent.

Ajoutons enfin, comme dernier élément de contexte, que l'agenda des étudiantes et étudiants en éducation physique est très chargé. Leur temps est partagé entre les études, les entraînements, la compétition et le travail rémunéré. Un bon nombre d'étudiants travaillent dans un domaine directement ou indirectement lié à l'éducation physique ou aux sports. Certains sont entraîneurs (dans les écoles, dans le cadre d'activités intramurales ou autres); quelques-uns sont conseillers ou vendeurs dans des boutiques de sport ou de plein air; d'autres travaillent dans des centres de conditionnement physique ou dans des centres de loisirs, etc. La plupart des étudiants s'adonnent à une ou plusieurs activités physiques. Selon les témoignages entendus, la place occupée par les études proprement dites serait restreinte et la formation exigerait peu d'heures d'études.

2 Le baccalauréat en enseignement de l'éducation physique a commencé à être contingenté en 1998; sa capacité d'accueil a été fixée à un maximum de 65 nouvelles inscriptions par année. Le baccalauréat dit communautaire n'est pas contingenté; on y enregistre un peu plus de 85 nouvelles inscriptions depuis les deux dernières années.

3 Source : Documents inédits produits par le Bureau du registraire de l'Université Laval, séries A et B. Lectures faites le 7 février 2000. En 1998, on a accueilli 228 nouveaux étudiants et ce nombre a été ramené à 103 en 1999.

Les statistiques du bureau du registraire révèlent que 59% des inscrits des cohortes de 1991 à 1995 ont décroché leur diplôme en éducation physique, tandis que 18 % se sont inscrits dans un autre programme et 23 % ont quitté l'université⁴. Parmi ceux qui ont obtenu leur diplôme, la majorité avaient un peu de retard, c'est-à-dire qu'ils avaient étiré leur formation au-delà du nombre de trimestres prescrits par le programme pour des étudiants à plein temps. Seul l'avenir permettra de voir si le taux de rétention des étudiants varie depuis l'implantation des nouveaux programmes.

3. Les différents profils des étudiantes et des étudiants

Avant de présenter les résultats, il convient de préciser que les premières rencontres du groupe ont été marquées par des absences inattendues⁵. Dès le départ et au-delà des problèmes bien réels d'agenda, il a vite fallu admettre la difficulté de compter sur la présence assidue de certains étudiants en éducation physique, du moins pour participer à des rencontres qui concernent la formation. Les absences déconcertantes des premières rencontres nous ont posé des questions que nous avons retournées aux personnes présentes. Que signifie cette insouciance apparente des personnes qui disent qu'elles seront là et qui s'absentent sans aviser? Comment peut-on comprendre que des étudiants, qui manifestent généralement une assiduité et un engagement exemplaires dans leur discipline sportive, puissent adopter une conduite débonnaire face à une activité scientifique liée directement à leur formation?

En tentant de répondre à ces questions, les étudiantes et étudiants présents se sont vite entendus pour dire que les personnes inscrites en éducation physique n'ont pas toutes le même profil, les mêmes aspirations, ni les mêmes motivations face à leur formation. On a aussi admis facilement que les retards, les absences et ce qu'on peut associer à de l'indiscipline font partie des comportements typiques d'une bonne proportion d'étudiants en éducation physique, du moins dans certains cours. Partant de là, nous avons convenu de tenter de comprendre la rationalité des conduites des différentes catégories d'étudiants de manière à cerner les enjeux qui conditionnent les rapports que les étudiants établissent entre eux, avec leurs professeurs et avec leur projet professionnel. Précisons ici que l'idée sous-jacente à cette démarche n'était pas de blâmer qui que ce soit, ni de construire une typologie mais de permettre aux personnes présentes de parler de leur propre conduite ou de ce qu'ils vivaient par rapport à leurs collègues en précisant qu'ils n'étaient pas toujours représentatifs de

4 Source : Document inédit produit par le Bureau du registraire de l'Université Laval, série J. Lecture faite le 7 février 2000. Les chiffres présentés renvoient à l'ancien baccalauréat en éducation physique.

5 La première rencontre a eu lieu le 4 février. Neuf personnes avaient confirmé leur présence et seulement trois personnes, toutes engagées dans l'association étudiante, se sont présentées. La deuxième rencontre a eu lieu le 25 février. Huit personnes avaient confirmé leur présence en disant que cela convenait bien à leur horaire puisqu'on avait pris soin de placer la rencontre en fin d'après-midi, à la suite d'un cours où elles étaient inscrites; on leur avait aussi mentionné qu'un goûter leur serait offert. Malgré cela, quatre personnes ne se sont pas présentées sans nous aviser (l'une était allée se coucher, l'autre était partie travailler, la troisième avait oublié et nous n'avons pas pu rejoindre la quatrième personne). La poursuite de la démarche de recherche a été rendue possible grâce à la participation constante du premier noyau du groupe et de trois autres personnes qui ont pu se rajouter aux deuxième et troisième rencontres.

l'ensemble des étudiants inscrits en éducation physique. Les propos qui suivent reflètent donc les représentations que les personnes présentes se font d'elles-mêmes et des étudiants en éducation physique en général.

Afin de comprendre les conduites des étudiants en éducation physique, différents profils ont d'abord été tracés spontanément : les personnes qui ont mûri leur choix, les insouciantes, les blagueurs et les farceurs, les athlètes, les personnes engagées dans la vie étudiante et d'autres qui font leur affaire sans trop se faire entendre (la majorité silencieuse). Pourtant, en se référant à leur propre expérience et à leurs observations, il est vite apparu que cette division avait ses limites puisque les personnes appartenaient souvent à plus d'un profil et que les raisons qui motivaient des conduites apparemment similaires pouvaient varier considérablement selon les personnes. Par exemple : un athlète du Rouge et Or peut être très investi dans sa discipline sans pour autant négliger sa formation alors qu'un autre pouvait adopter une attitude beaucoup plus relâchée face aux études; une personne dite insouciante pouvait adopter cette attitude parce qu'elle désirait fuir les activités intellectuelles alors qu'une autre pouvait agir de manière à manifester son insatisfaction face à un cours. Il arrive aussi fréquemment que des personnes arrivent en éducation physique sans trop se projeter dans leur rôle professionnel et qu'elles réalisent l'importance de prendre en charge leur propre formation lorsqu'elles sentent qu'elles se rapprochent du marché du travail. Pour ces dernières, l'investissement dans la formation se fait graduellement. Il s'agit d'un continuum qui va de l'insouciance à l'engagement.

Selon les participants, plusieurs étudiants s'inscrivent en éducation physique parce qu'ils pratiquent une ou plus d'une activité physique qu'ils aiment et dans laquelle ils réussissent assez bien. Ils seraient d'abord passionnés par leur discipline qui exige un travail physique très concret. Cet intérêt marqué pour l'activité physique n'est peut-être pas sans influencer la manière dont les étudiants s'investissent dans leur formation. De prime abord, les plaisirs intellectuels et l'attrait pour les dimensions plus abstraites de la formation ne sont pas ce qui les caractérisent.

Un choix professionnel mûri ou un goût d'apprendre

Les sujets de la recherche s'entendent pour dire que certaines personnes inscrites en éducation physique ont mûri leur choix avant de s'inscrire. Parmi celles-ci, il y a celles qui ne proviennent pas directement du cégep : elles ont suivi une autre formation ou ont un parcours et des expériences de vie qui les ont amenées à savoir plus précisément ce qu'elles recherchaient dans leur formation. Ces personnes croiraient à leur formation et feraient ce qu'il faut pour tirer profit du temps et de l'argent qu'elles ont consenti à investir pour étudier. D'autres, plus jeunes, manifesteraient ce même goût de profiter de leur formation universitaire sans pour autant être passées par une autre formation ou une interruption des études.

Cet engagement dans la formation et cette détermination à apprendre seraient loin de s'appliquer à l'ensemble des étudiants, du moins lors des premières années de la formation. Au début du baccalauréat, la règle du plaisir, voire du moindre effort, semble prévaloir sur le désir de faire le travail nécessaire pour devenir un professionnel compétent. Dans ce contexte,

les étudiants plus engagés dans leur propre formation peuvent vivre une frustration face à d'autres étudiants qui semblent manifester très peu d'intérêt pour les études et pour les cours.

De l'insouciance à la prise en charge

Toujours selon l'avis des personnes participantes, plusieurs étudiants, apparemment insouciants, seraient là sans nécessairement s'intéresser aux connaissances et aux habiletés qu'ils doivent développer pour devenir des professionnels crédibles, compétents et recherchés. Ils font ce qu'il faut pour passer leur cours mais sans plus. Ils sont en éducation physique parce qu'ils ne se voyaient pas ailleurs, parce que leur entraîneur leur a conseillé cette formation, parce que le programme n'est pas contingenté et qu'il donne accès à un diplôme universitaire.

Parmi ces étudiants, il n'y aurait qu'une minorité d'irréductibles. Les uns semblent refuser de faire quelque effort que ce soit pour progresser dans l'acquisition de compétences associées à leur futur travail; tout se passe comme s'ils refusaient de se projeter dans l'avenir afin de privilégier systématiquement le plaisir et la facilité. D'autres s'associent à eux parce que leurs expériences scolaires antérieures les ont amenés à redouter l'école et à détester tout ce qui s'y rattache. On peut penser que ces derniers vont vers ce qui contribue à renforcer leur estime d'eux-mêmes. De leur point de vue, les cours seraient un mal nécessaire pour obtenir le diplôme.

Il y a énormément d'étudiants qui sont là parce qu'ils ne savaient pas où aller, juste parce qu'ils aiment leur sport. La première année, il y a en beaucoup qui doivent encore se dire, «Ben mon "coach" m'a dit de rentrer en éducation physique parce que le programme n'est pas contingenté et qu'on peut faire des sessions plus petites en continuant à mieux s'entraîner ». Tu les regardes et tu vois bien qu'ils ne sont pas très intéressés au cours. Leur motivation n'est pas là.

Il y aurait aussi ceux qui cherchent à rigoler et à blaguer lorsqu'ils s'ennuient dans un cours, lorsque ce qui est dit n'est pas matière à examen ou lorsqu'ils jugent que les contenus de cours ne leur seront pas utiles dans la pratique. Assis à l'arrière de la classe, ils sont une dizaine, peut-être une quinzaine de « tannants » dont deux ou trois sont plus clairement identifiables. Ces blagueurs, si minoritaires soient-ils en nombre, auraient une grande influence. Ils s'organisent pour passer leur cours et réussissent parfois même à maintenir d'excellents dossiers scolaires. Pourtant, aussitôt que l'occasion se présente, leur réflexe est de rire dans les cours et de faire rire les autres. Un de ces étudiants associe sa conduite à une forme de contestation contre la monotonie ou la non pertinence d'un enseignement. Selon lui, refuser de se soumettre à des apprentissages qu'il juge ennuyeux ou non directement reliés à sa pratique professionnelle, c'est savoir se tenir et forcer les professeurs à s'ajuster.

Même s'ils dérangent beaucoup, ces « tannants » seraient encouragés en ce sens par un public qui ne refuse pas de se faire distraire et par un certain laisser-faire de la majorité qui apprend à composer avec cette culture. Il est possible de croire que ces conduites déconcertantes en milieu universitaire puissent déstabiliser les professeurs qui n'imposeraient pas de

règles strictes de discipline ou qui ne réussiraient pas à accrocher l'intérêt par diverses acrobaties pédagogiques.

Il s'agit qu'il y en ait un qui parte le bal, ses trois ou quatre amis autour vont répondre. Sur le coup, même si tu écoutes le cours, tu l'entends et tu pars à rire un peu. Tu ne peux pas t'empêcher parce que parfois, c'est vraiment drôle. Ce n'est pas méchamment que les gens rient des blagues qui se font tout bas. S'il n'y a pas de contrôle de la part du prof, ça dégénère. Ça se contamine de rangée en rangée à partir de l'arrière de la classe.

À côté de ces réactions d'apparente insouciance, on constate que plusieurs étudiants cheminent et réalisent l'importance de prendre leur formation plus au sérieux au fur et à mesure de leur progression vers le marché du travail et, plus particulièrement, lors des stages. Ces personnes mûrissent graduellement leurs choix et en viennent à s'identifier de plus en plus fortement à leur travail d'éducateur physique.

J'apprends à aimer cela au fur et à mesure que j'avance dans le bac. Moi, j'ai toujours été dans la moyenne à l'école. Je me disais que j'allais aller en éducation. Mais là, je vois la fin approcher et je me suis dit qu'il est temps que j'arrête de me laisser flotter. Je m'embarque plus. C'est plus choisi.

Plus on avance dans le bac, plus on prend conscience de l'importance d'avoir appris quelque chose. Tu viens sur les nerfs en pensant que l'année prochaine, tu seras sur le marché du travail. Alors, tu te dis : « Il faudra peut-être que je me déniaise et que j'apprenne quelque chose ». Je prends plus conscience que les cours peuvent m'être utiles plus tard et que j'ai avantage à écouter.

La mentalité change. Si on est au bac, il y a une raison. C'est nous qui allons être pris avec ce bac-là. Alors, les gens se rendent compte qu'il faut qu'ils deviennent sérieux. Parce qu'un jour, en sortant de là, ce ne sera plus la faute des profs.

Ils se rapprochent alors de ceux qui désirent profiter des enseignements qui leur sont offerts en déplorant ce qui contribue à nuire à la qualité de la formation et à la crédibilité de la profession. A l'occasion, ils joignent les rangs des personnes qui commencent à se dire ouvertement irritées du manque de maturité de plusieurs étudiants.

Des personnes très occupées

Dans un autre ordre d'idées, on peut croire que les personnes inscrites en éducation physique sont des personnes très occupées et que les horaires des uns ne concordent pas avec les horaires des autres. Les difficultés que nous avons eues à trouver des moments de rencontre témoignent d'une réalité à laquelle les étudiants sont fréquemment confrontés lorsqu'ils ont à se rencontrer en dehors des heures de cours.

Je me demande si c'est particulier en éducation physique. La moitié, sinon les trois quarts ont des activités parascolaires. On a de la misère à se rencontrer. À l'association étudiante, il faut se rencontrer le dimanche à 21h00 ou le lundi à 7h00 le matin.

De l'avis des personnes participantes, une grande proportion d'étudiants s'investissent autant ou davantage dans des activités connexes à leur formation que dans leur

travail d'étudiant pris au sens strict. Ces activités leur permettent souvent de comprendre l'utilité de certaines notions apprises ou de faire des liens entre la théorie et la pratique. Plusieurs travailleraient quinze ou vingt heures dans des centres d'entraînement physique (exemple: Nautilus) ou encore comme entraîneur dans des écoles ou dans des services de loisirs municipaux.

D'autres pratiquent des sports de compétition (notamment les athlètes du Rouge et Or). Ils doivent alors investir beaucoup de temps dans l'entraînement et dans la participation à des compétitions. Même si cela n'est pas une conduite généralisée, on remarque que plusieurs de ces athlètes sont très disciplinés dans leurs études, comme dans le reste de leur vie.

Plusieurs athlètes sont assidus, toujours présents, posent des questions, s'assoient en avant, écoutent beaucoup de façon générale. Ils ne dérangent pas du tout.

C'est aussi pour économiser du temps. Souvent, je vais trouver un cours plate mais 90% de mon travail est fait quand j'écoute et quand je prends des notes. Comme je n'ai pas beaucoup de temps pour étudier en dehors des heures de cours, mon travail se fait beaucoup en classe et, après cela, je n'ai qu'à me relire. C'est comme cela que je me motive.

Les étudiants qui s'investissent dans la vie étudiante (par exemple, les personnes qui s'impliquent dans l'association étudiante) participent à l'effervescence de la mise en oeuvre d'un nouveau programme. On verra que cela s'avère une source de plaisir qui les motive au plus haut point dans l'exercice de leur métier d'étudiant.

4. Les plaisirs

Au delà des différences qui distinguent les étudiants, cinq grands plaisirs sont partagés, du moins par les étudiants présents, et favorisent la cohésion : le plaisir de pratiquer des activités physiques et d'associer cette expérience à un travail qu'on juge important; le plaisir d'être formé selon des valeurs auxquelles on adhère; le plaisir d'évoluer dans le pavillon de l'Éducation physique et des sports (PEPS), un pavillon tout à fait particulier; et le plaisir de s'identifier à des personnes actives, en santé et qui valorisent davantage l'entraide que la compétition. Par ailleurs, certains étudiants insistent sur leur sentiment d'appartenance à l'association étudiante ou à une équipe sportive.

L'amour de l'activité physique et la croyance en sa profession

Les étudiants rencontrés pratiquent une ou plusieurs activités physiques qui les passionnent : ski alpin, canot, activités de plein air, entraînement en salle, hockey, karaté, basket-ball, volley-ball... En cela, ils croient ressembler aux autres étudiants d'éducation physique. Pour illustrer cette passion du sport, ils mentionnent que, sur les quinze joueurs qui forment l'équipe masculine de basket-ball, neuf sont inscrits en éducation physique. Les habiletés dans une discipline particulière n'empêchent pas la polyvalence et la pratique d'autres activités physiques. Ce qui semble caractériser les étudiants, c'est leur engouement pour les pratiques corporelles en général.

Dans plusieurs cas, la passion pour les activités physiques a été une motivation déterminante à la poursuite d'études universitaires en éducation physique. L'engagement significatif dans les activités physiques permettrait aux étudiants de se réaliser et de s'exprimer. Plusieurs connaissent du succès dans leur discipline, ce qui n'est pas sans conséquences positives sur le processus de construction identitaire. Les études de psychodynamique du travail enseignent que le plaisir de réussir dans un domaine est renforcé par le jugement de beauté des maîtres ou des pairs qui savent reconnaître le beau travail et le travail fait dans les règles de l'art. Dans l'exercice d'une activité corporelle, ce jugement peut être celui des spécialistes qui connaissent les exigences d'une discipline et savent apprécier toute la valeur d'une performance. Il peut aussi s'agir du jugement porté par d'autres athlètes qui savent reconnaître la force, l'endurance ou l'adresse qu'il leur faut développer pour accomplir cette performance. Ce regard des autres est un puissant stimulant qui incite à donner le meilleur de soi et à sentir qu'on s'est taillé une place dans un milieu donné.

Par ailleurs, ces pratiques corporelles peuvent procurer une sorte d'oubli de soi et d'ivresse qui permet de ne plus penser aux tracasseries quotidiennes. À titre d'exemple, une participante mentionne que ce qui lui fait le plus plaisir, c'est de se retrouver à -20 degrés Celsius en plein mois de janvier, en « skin suit » en attendant que son tour soit venu de dévaler la pente de ski. C'est là qu'elle peut se dépasser et donner le meilleur d'elle-même.

Cette passion pour l'activité physique permet aussi de joindre l'utile à l'agréable : l'utile étant une formation universitaire à laquelle on croit et l'agréable étant la pratique d'activités physiques et sportives. Étudier en éducation physique correspond, pour plusieurs, à étudier une passion. Cela permet, d'une certaine manière, de métamorphoser un loisir en travail avec lequel il est pensable de gagner sa vie.

Au-delà du simple plaisir hédoniste, on a aussi entendu des étudiants qui parlaient de leur croyance profonde à l'importance cruciale de leur contribution dans la société. Plus ils avancent dans leur formation, plus ils apprécient pouvoir faire la promotion des activités corporelles, non seulement pour le plaisir intrinsèque qu'elles procurent mais comme moyen de développement de valeurs, de la qualité de vie et de la santé globale.

Être formé selon des valeurs auxquelles on croit

On a vu que les nouveaux programmes s'inspirent d'une approche humaniste qui véhicule des valeurs de développement de la personne, de démocratie et de responsabilisation. On enseigne aux étudiants à appliquer des principes de résolution de problèmes, à développer des compétences pour travailler en équipe et à devenir des éducateurs capables de transmettre ces valeurs et ces compétences. Selon les propos des personnes rencontrées, cette approche susciterait une adhésion assez large parmi les étudiants et les professeurs même si elle n'est pas toujours comprise.

Si les étudiants chialent, c'est parce qu'ils ne sont pas assez informés. Même s'il y a parfois des erreurs, les étudiants bénéficient des changements, car les changements sont des améliorations. L'Université Laval est très renommée en éducation physique. Elle est à l'avant-garde et c'est motivant.

On apprécie aussi ce qui est fait pour ajuster l'enseignement de manière à permettre aux étudiants de développer des compétences génériques et de se former comme personnes. Dans la foulée des changements apportés, on a tenté de miser davantage sur la participation des étudiants et sur le travail d'équipe et moins sur l'enseignement magistral ou autoritaire.

Cela m'amène à travailler plus, à m'impliquer, à m'investir dans la compréhension de mon contenu et à comprendre. C'est une bonne méthode d'étude à privilégier, mais c'est tellement différent des cours magistraux que c'est parfois difficile. C'est différent de « question - réponse ». Cette méthode nous prépare plus à la vraie vie. Ça amène à réfléchir, à faire des synthèses, à comprendre réellement, à intégrer la matière.

La vie au PEPS

La vie au PEPS procure une satisfaction non négligeable. Les étudiants, qui y suivent la plupart de leurs cours et qui profitent des installations, affirment d'emblée que le PEPS n'est pas un pavillon comme les autres. « C'est le pavillon où les gens se disent le plus Bonjour ». Les étudiants se sentent chez eux dans « leur PEPS ». L'architecture et la situation de retrait de ce pavillon sur le campus contribuent à distinguer les étudiants en éducation physique des autres étudiants de l'université. La tenue vestimentaire est décontractée, le port du survêtement est monnaie courante, ce qui n'est pas le cas dans les autres pavillons du campus. L'atmosphère du PEPS est à la santé et au bien-être. C'est un milieu de vie stimulant où il est agréable de passer du temps.

Des gens à mon image

Parmi les plaisirs évoqués par les étudiants présents, on a bien senti la fierté d'appartenir à un groupe de personnes physiquement actives, énergiques et qui aiment bouger. Associés à ce dynamisme, l'entrain, le goût de rire et de s'amuser paraissent rallier facilement les étudiants. Les habitudes favorisant la santé sont aussi valorisées. Par exemple, dans les « partys », on constate que la très grande majorité des étudiants ne fument pas.

Selon les propos entendus, il règne entre les étudiants un esprit de convivialité où la joie de vivre et l'esprit de collaboration sont au rendez-vous. Les étudiants ne sont pas du genre à se prendre au sérieux, à se faire du mauvais sang ou à rivaliser pour les notes. La préparation des examens se fait en petits groupes de quatre ou cinq personnes où chacune apporte sa contribution. On met spontanément en commun ses notes de cours et l'information dont on dispose. L'entraide et la coopération l'emportent sur la compétition. Cela est beaucoup apprécié.

De forts sentiments d'appartenance

En lien avec le plaisir de retrouver des gens qui leur ressemblent, les étudiants ont parlé de leur sentiment d'appartenir à un petit groupe, d'y avoir leur place et d'être reconnus pour ce qu'ils apportent. Ce plaisir est surtout évoqué par les personnes engagées dans la vie étudiante et par les athlètes du Rouge et Or.

À titre d'illustration, un étudiant nous a dit que, pour lui, l'association étudiante constitue sa deuxième famille; une autre renchérit en disant que l'association étudiante est en quelque sorte son deuxième chez soi, elle y passe beaucoup de temps. Elle n'est pas anonyme, elle est au courant des différents dossiers. Dans ce milieu, elle sent qu'elle a du contrôle et du pouvoir. Les membres de l'association étudiante s'entendent pour dire que des liens d'amitié très forts se tissent au fil des jours. L'association est un lieu d'échanges profonds, de discussions franches et animées sur les grands sujets de la vie. On y trouve une grande complicité, une liberté d'expression et des attitudes positives.

Au regard des nouveaux programmes, les étudiants de l'association participant à cette enquête se sentent davantage pionniers que cobayes. Ils adhèrent assez largement à la philosophie des programmes et se distinguent par leur volonté d'améliorer la qualité de la formation et de faire la promotion de leur profession d'éducateur physique. Participer à cette mission contribue à l'émergence du processus d'identification qui les conduit à intégrer la culture de la profession d'éducateur physique. Ils ont l'impression d'être reconnus en tant qu'étudiants et membres à part entière de la communauté des éducateurs physiques. Ils savent que leur voix est importante et ils se sentent écoutés et respectés, la plupart du temps. Leur engagement les aide à mieux comprendre les visées du nouveau programme dans lequel ils sont inscrits, à avoir des relations privilégiées avec les professeurs, à sortir de l'anonymat et à exercer une réelle influence sur la formation. Leur expérience au sein de l'association étudiante leur procure la sensation enivrante de refaire le monde.

On veut savoir ce qui se passe, faire bouger les choses, prendre les choses en charge, changer le monde.

Vouloir changer le monde. Si les profs avaient été têtus..., je ne sais pas si je me serais choqué ou si je serais parti. Là, c'est tout le contraire : l'ouverture d'esprit, on est écouté, on se sent écouté, c'est la gratification. Ils [les professeurs et la direction] prennent des notes et l'année d'après, ils apportent des changements. On ne nous prend pas pour des « innocents », et on ne nous demande pas de remplir des feuilles pour rien. On sent qu'on nous considère et ce que nous leur proposons est écouté.

D'une certaine manière, la révision du programme et la crise financière vécue par le département d'éducation physique ont pu permettre à des professeurs et à des étudiants de s'allier et de mobiliser leur ingéniosité et leur créativité pour trouver des solutions aux problèmes qui se posaient à eux. Un étudiant va même jusqu'à se demander si la relation entre les professeurs et l'association étudiante serait aussi bonne sans ces bouleversements.

Les athlètes du Rouge et Or mentionnent aussi très clairement le sentiment de faire partie d'une famille au sein de leur équipe sportive. Ils voyagent ensemble, dorment ensemble. Ils gagnent et perdent en équipe. Évidemment, le fait de s'engager dans la compétition de haut niveau amène des sensations fortes issues des défaites parfois douloureuses et des victoires remportées *in extremis*. Cela pour effet de resserrer les liens.

Un plaisir peu présent

En terminant cette section sur les plaisirs, notons que le plaisir lié au sentiment d'apprendre et au sentiment de progresser dans l'acquisition de connaissances et de compétences scientifiques liées aux disciplines mères est très peu présent dans le discours des étudiants. Lorsque ce plaisir fut mentionné en éducation physique, il était surtout associé aux situations de stage. C'est davantage dans le concret et dans la mise à l'épreuve de leurs savoirs que les personnes se mobilisent. En ce sens, les stages constituent un lieu privilégié de questionnement professionnel, de prise de conscience de l'importance de sa formation et de construction identitaire.

Mon milieu de stage me permet d'aller chercher ce que je ne reçois pas dans les cours. Je me sens devenir compétente. Ça me permet de confirmer quelque chose de concret par rapport à ce que je veux faire. Ça m'amène à confirmer mon choix, mes intérêts.

Avec le stage, j'ai l'impression d'être dans le vrai, le concret, la réalité. Cela m'apporte beaucoup de plaisir.

À l'exception de ces apprentissages importants réalisés en stage, les chercheurs ont noté que le plaisir d'apprendre est peu évoqué en lien direct avec les cours ordinaires ou l'étude. Malgré les efforts investis dans l'arrimage de la formation théorique à la formation pratique, on peut croire que les liens entre les apprentissages faits dans l'un et l'autre contexte ne vont pas de soi, du moins dans les premières années de la formation. Par ailleurs, la question de l'effort lié à l'étude méritera d'être examinée avec la question de l'investissement de soi, du dépassement. Qu'il suffise pour l'instant de s'interroger sur la place du plaisir et de l'effort qui, loin de s'opposer, sont les deux faces d'une même réalité dans tout travail humain (Dejours, 1993b). Qu'en est-il en éducation physique? Se pourrait-il que la valorisation du plaisir et du travail concret, prônée dans la culture étudiante, amène plusieurs personnes à se détourner des efforts intellectuels et, du même coup, à se priver de la fierté d'avoir à se dépasser pour devenir des éducateurs physiques compétents et savants dans leur domaine? Poussée à sa limite, la valorisation du plaisir peut-elle glisser vers une recherche de facilité à tout prix, voire vers une négation des efforts intellectuels requis pour se former?

5. Les souffrances et les stratégies de défense

À côté des plaisirs évoqués plus haut, on remarque différentes sources de souffrance qui incitent les étudiants à déployer certaines stratégies d'ajustement ou de défense. Les pages qui suivent présentent ces souffrances et différentes stratégies qui renvoient à des expériences assez différentes des étudiants face à la réalité qu'ils partagent. On verra que, d'une certaine manière, les plaisirs ou les stratégies des uns deviennent les souffrances des autres.

5.1 Une méconnaissance de la profession

Au chapitre des souffrances évoquées par les étudiants, on a parlé des préjugés de la population en général face à la formation en éducation physique et face à la profession. Les étudiants ne sont pas insensibles aux remarques du style : « La formation en éducation physi-

que, ce n'est pas sérieux. » « C'est un programme où n'importe qui peut rentrer. » « Il n'y a pas de travail et c'est facile. » « Les éducateurs physiques, ils ne font que jouer au ballon. » Malgré leur attrait pour la profession, plusieurs étudiants ont conscience d'avoir à défendre et à assumer leur choix professionnel. On sait qu'on devra « se vendre » et on développe de la détermination pour ce faire. Pourtant, cette détermination ne permet pas toujours d'étouffer l'insécurité d'avoir à créer son travail et à faire la promotion d'une nouvelle image de l'éducateur physique. Certains indices forcent les étudiants à voir que la partie n'est pas gagnée à l'avance auprès des employeurs. Par exemple, la pratique des centres de conditionnement physique qui consiste à engager des bacheliers en éducation physique, mais à les payer 8 \$ l'heure, est ressentie comme de l'exploitation.

Le travail en éducation physique n'est pas non plus spontanément valorisé par l'entourage de l'étudiant. Une étudiante a dû expliquer à ses parents qui auraient voulu qu'elle « vise plus haut dans la vie » que, pour elle, aller en éducation physique, c'était viser très haut. Des étudiants ont hésité à s'inscrire à ce programme, précisément parce qu'il n'était pas contingenté. En s'inscrivant en éducation physique, plusieurs étudiants comprennent qu'ils seront forcés de défendre leurs convictions, la pertinence de leur projet professionnel et l'importance de leur rôle dans la société; ils savent qu'ils n'ont pas choisi une profession reconnue d'emblée par l'opinion publique. À ce propos, un étudiant dit avoir fait deux ans dans une autre formation dans laquelle il n'était pas heureux avant de s'inscrire en éducation physique; cet étudiant affronte régulièrement les sarcasmes de ses coéquipiers qui ne sont pas en éducation physique.

Les préjugés, je trouve ça plate. L'éducation physique est quelque chose qu'on aime... Quand je disais que l'éduc. était mon deuxième choix, c'est à cause de ces préjugés-là. J'ai hésité longtemps entre un autre programme et l'éducation physique mais les préjugés ont pesé dans la balance et j'avais choisi l'autre programme. Ça m'a pris deux ans à réaliser que je m'étais trompé. Souvent l'éduc. n'est pas prise au sérieux. [Dans mon équipe sportive], on est 9 en éduc. sur 15, et les 6 qui ne sont pas en éduc. nous écoeurent. Ils nous disent : « Vous allez vous pogner le cul, vous n'aurez pas de job ». Si on dit qu'on va prendre une bière ils disent que, eux, ils doivent aller étudier mais que, nous, on a le temps d'aller prendre une bière. Je finis par trouver cela pesant. C'est dur.

Des stratégies de défense contre les préjugés

En réaction à cette méconnaissance des sciences de l'éducation physique, nous avons entendu la fierté de pouvoir s'identifier à des professionnels qui font, dans l'action, la promotion de la santé et du développement multidimensionnel de la personne. Plutôt que de subir les préjugés, cette fierté est affirmée comme un puissant antidote à la mauvaise réputation faite injustement à la profession. La révision des programmes et l'implantation d'une formation plus longue et comportant plus d'heures de stage donnent aux étudiants des arguments pour faire valoir les compétences exclusives qu'ils développent. La souffrance liée aux préjugés est compensée par une détermination à faire la promotion de sa profession et des valeurs qui y sont associées.

C'est un nouveau bac, il se donne en 4 ans. Il me semble que ça fait plus professionnel. Moi je suis content du nouveau modèle.

Oui, il y a des préjugés négatifs. Moi, je défends l'éducation physique en disant que, maintenant, c'est un nouveau bac; ce n'est plus comme c'était. Avant les gens étaient plus portés sur le geste technique. Mais maintenant, on s'intéresse à la personne, à la personne qui tient la raquette, et à tout son développement (moral, mental, corporel...). C'est une nouvelle philosophie. En sortant de l'université, j'aurai étudié quatre ans avec mon brevet d'enseignement en poche. On a aussi 750 heures de stage. La qualité de la formation est supérieure comparativement à celle de l'ancien baccalauréat. Et là, on est en deuxième, il nous reste encore du temps pour nous améliorer! Ils vont venir nous choisir.

L'idéalisme qui se traduit dans un engagement à voir le beau côté des choses et par la foi dans la pertinence du rôle social qu'on se prépare à jouer constitue une autre stratégie de défense partagée par les étudiants qui se font les ambassadeurs de la profession ou qui sont prêts à faire ce qu'il faut pour se créer une place.

Quand on dit qu'on est dans un monde idéal, moi je ne suis pas prête à changer. C'est notre idéalisme. On est dans notre bulle comme pour se protéger de ce qu'on entend à l'extérieur. Avoir une pensée positive, c'est notre façon de faire changer l'opinion publique. On est dans notre bulle et c'est ce qui nous permet d'avancer. On choisit de voir le monde comme ça. On n'est pas pour se mettre « terre à terre ». Plutôt que de se décourager, on se dit que l'opinion publique va finir par se mettre de notre bord, que les employeurs vont finir par nous reconnaître un jour et qu'on va se placer autant que les médecins.

Certaines personnes se prémunissent aussi contre les préjugés associés à l'éducation physique en considérant leur formation comme un tremplin vers d'autres formations ou d'autres professions. Pour elles, l'éducation physique est un passage.

Je me débrouille pour aller chercher ce dont j'ai besoin. Mais je ne me centre pas sur les failles, même si je sais qu'il y en a. Même si je me débattais, les changements ne viendront pas assez vite pour que j'en profite. J'ai une vision positive. C'est un bon tremplin pour autre chose. Mais si je n'étais qu'étudiant, il y aurait peut-être de la révolte.

5.2 Des ajustements jugés nécessaires

Une autre source de souffrance évoquée par les étudiants rencontrés concerne ce qu'ils jugent comme étant les lacunes des nouveaux programmes. S'ils reconnaissent généralement la quantité et la qualité des efforts investis pour renouveler la formation, les résultats ne seraient toutefois pas toujours à la hauteur des discours et des attentes. De nouvelles expériences sont tentées dans les cours, mais tout n'est pas au point.

Même les plus fervents de l'approche humaniste préconisée, se demandent, à l'occasion, si le balancier n'est pas allé un peu trop loin. Si les étudiants adhèrent au principe selon lequel il faut accorder une place importante aux compétences génériques (travail en équipe, développement de l'autonomie, communication...), ils ont quelquefois l'impression qu'une place plus importante pourrait être portée à l'acquisition de connaissances et de compétences plus spécialisées. Leur expérience les amène à craindre que le développement per-

sonnel soit parfois privilégié au détriment du développement professionnel. Ils croient que certains enseignements magistraux pourraient parfois être remis à l'ordre du jour.

Les participants ne sont pas non plus sans ressentir certaines incohérences entre les discours et la pratique. Parmi les déceptions mentionnées, on insiste sur les répercussions du manque de ressources investies en éducation, des répercussions qui se manifestent dans toute les formations universitaires. Les étudiants sentent bien qu'ils ne bénéficient pas de la qualité de la formation qu'ils pourraient avoir et que l'université semble s'intéresser davantage à leur portefeuille qu'à leur personne.

Ce qui m'agace, c'est de me faire dire : qu'on a des examens à choix de réponse parce qu'il n'y a pas de budget pour payer des correcteurs; que pour apprendre, cela prendrait plus de travaux écrits et de travaux pratiques, mais qu'ils ne peuvent nous le demander parce qu'ils n'ont pas le temps pour corriger. On n'a pas l'éducation qu'on mérite.

Ils subissent les effets des cours offerts à des grands groupes et regrettent la suppression d'autres cours, en petits groupes, extrêmement formateurs mais déclarés non rentables, etc. Dans certains cours qui exigent d'apprendre à développer leur pensée, ils déplorent les examens objectifs. Mais, sans assistant et avec plus de cent personnes dans une classe, ils comprennent bien qu'un professeur ne peut penser à demander la remise de travaux individuels d'une vingtaine de pages. Et quand il y a une quinzaine d'équipes constituées dans un cours, ils comprennent qu'il est très difficile de faire un suivi fréquent auprès de chacune des équipes.

D'autres incohérences sont ressenties et ont trait à la monotonie de certains enseignements ou aux cours donnés par des professeurs qui n'auraient pas la manière dynamique ou originale de communiquer pour accrocher l'intérêt de leur public. Compte tenu du goût des étudiants pour l'action et pour les choses concrètes, ils souhaitent comprendre précisément la raison d'être des apprentissages qu'on leur demande de faire. Les étudiants apprécient les cours adaptés à leur profession et aiment sentir que ce qu'ils apprennent va leur être utile. À l'inverse, si les exemples concrets se font trop rares ou si les liens entre un cours et le travail d'éducateur physique ne sont pas assez directs, l'insatisfaction risque de se manifester. Lorsque la pédagogie ne leur convient pas, les étudiants ne tardent pas à manifester leur désintérêt.

À ce propos, notre équipe de recherche a entendu que les étudiants réclament qu'on s'occupe de leur être entier, de leur corps et non uniquement de leur tête. Si cette demande est légitime, nous nous sommes toutefois interrogés sur le glissement qui peut amener des étudiants à assimiler les cours à des « spectacles » dans lesquels on est embarqué sans trop d'efforts et sur les dangers d'un tel glissement.

Des stratégies de négociation ou de contestation

Face à ce qui est perçu comme des lacunes de la formation, les étudiants présents s'entendaient assez bien pour dire qu'il est normal que des ajustements soient faits en cours de route. Leurs témoignages nous ont quand même permis de déceler différentes stratégies de défense, notamment (1) l'engagement à faire changer les choses par la négociation ou

l'échange; et (2) la contestation de l'enseignement par l'indiscipline ou le refus de s'investir dans certains cours.

— **La négociation et l'échange**

Pour certains étudiants, les difficultés rencontrées dans certains cours constituent des occasions d'exercer leur capacité d'affirmation, leur pouvoir de négociation et leurs compétences de résolution de problèmes. C'est particulièrement le cas des personnes engagées dans l'association étudiante qui participaient à la recherche. Ils écoutent les autres étudiants, échangent entre eux et vont négocier avec les professeurs. Ils s'investissent dans un processus de recherche de solutions par lequel ils s'affirment et exercent leur pouvoir. D'une certaine manière, ils profitent de la crise financière du département et de l'effervescence créée par la mise en oeuvre des nouveaux programmes pour se faire entendre, proposer des solutions aux problèmes rencontrés et obtenir une reconnaissance de la part de leurs pairs, mais aussi des professeurs avec lesquels ils engagent une négociation. Cette stratégie est féconde pour eux puisqu'ils se forment en appliquant les stratégies de résolution de problème, de communication et de travail d'équipe qu'on leur enseigne. Plutôt que de subir la formation, ils choisissent d'être des acteurs incontournables. Contrairement à d'autres étudiants qui ont le sentiment pénible d'être cobayes et anonymes, ces étudiants se sentent engagés dans le changement. L'accueil qu'ils reçoivent de la part de la majorité des professeurs les amènent à apprécier la position de pionnier.

— **La contestation**

L'autre stratégie étudiante évoquée consiste à contester. Afin d'exiger qu'on s'ajuste à eux, certains étudiants adoptent des attitudes insouciantes ou indisciplinées. Selon eux, ce sont des manières de se tenir debout, de manifester leur mécontentement, de se faire entendre. En s'érigeant ainsi contre la monotonie de certains cours ou contre le manque de liens directs entre les cours et le travail concret d'éducateur, ces étudiants rappellent concrètement aux professeurs qu'ils ne sont pas des étudiants comme les autres. En ce sens, certains témoignages plus modérés permettent de déceler une fierté à ne pas être soumis et dociles.

Ce qu'il ne faut pas oublier c'est qu'en éducation physique, nous sommes des gens actifs, qui bougent, des personnes dynamiques. Nous ne sommes pas des zombies. Alors, passer trois heures assis, ça ne nous reflète pas nous autres.... On reste ce qu'on est. Nous ne sommes pas des zombies.

Moi, je ne suis pas capable d'être polie quand le cours est plate et d'écouter sans parler pendant trois heures. Je me lève, je sors.

À la base, on n'est pas que des intellectuels. On est des intellectuels habitués à utiliser notre niveau moteur. Quand on est en classe et qu'on parle juste à notre intellectuel, cela amène des petites « jokes ». C'est drôle ce qui se dit des fois. C'est sûr que ça dérange, ça n'a pas sa place. C'est d'amener un certain dynamisme, c'est de faire rire toute la classe, même le prof.

Pour ces étudiants qui se forment en éducation, un professeur devrait être un modèle à imiter. On ne lui accorde pas facilement le droit à l'erreur.

Au bac et à l'université, nous avons encore une attitude d'adolescent idéaliste, des réactions spontanées qui ne pardonnent pas.

On est peut-être incisif avec les professeurs, on ne leur donne aucune chance. Ils nous donnent les outils pour les critiquer et c'est ce qu'on fait. Ils nous disent que les professeurs autoritaires, ça n'a plus de bon sens. Il faut être des professeurs coopératifs. Ils nous disent comment être. On se dit : « Il faut que je sois comme ci ou comme ça ». Mais quand le professeur, lui, ne fait pas ce qu'il dit... S'il est autoritaire, s'il ne nous respecte pas, s'il ne nous fait pas participer, il prêche dans le désert. Ça ne marche pas.

Dans certains cas rapportés de fermeture flagrante, de mauvaise foi ou d'irrespect de la part de quelques rares professeurs, le sentiment d'être trahi ou de ne pas avoir ce qu'on mérite justifie une saine contestation. Pourtant, le réflexe de tout critiquer prend parfois l'allure d'une intransigeance stérile.

On a une attitude de consommateur. C'est le prof qui doit satisfaire les exigences du client. Le client a toujours raison. Le professeur doit livrer la marchandise. On est comme ça, je trouve. Les étudiants, nous ne sommes pas irréprochables.

5.3 L'indiscipline et le refus de l'effort comme sources de frustration

Les personnes participantes admettent que tous les problèmes ne sont pas du côté des professeurs et que les étudiants ont aussi leur part de responsabilités en ce qui a trait aux lacunes de la formation et aux préjugés négatifs entretenus envers leur discipline. À ce propos, les tendances de certains étudiants à manquer de sérieux, à ne pas faire leur part de travail ou à refuser de mettre les efforts qu'il faut dans les cours constituent des sources importantes de frustration qui compromettent la qualité générale de la formation.

Moi, je suis mal à l'aise. Les préjugés contre l'éducation physique ne sont peut être pas là pour rien. Oui, il y en a qui le perpétuent.

Ce avec quoi j'ai le plus de misère, c'est le manque de discipline. Oui, il y a des cours qui ne marchent pas, mais on est quand même à l'université. On peut se plaindre, faire changer des choses, mais quand on est devant un cours, on devrait essayer de tirer profit de ce qu'il y a d'intéressant pour soi. Parfois, on peut passer une heure et demie sur trois heures à se faire faire la morale, à se faire parler de discipline. Moi je trouve ça effrayant! On perd notre temps.

On ne devrait pas accepter tout le monde en éducation physique ⁶. Les personnes qui ne sont pas engagées dans leur formation, elles ne viennent pas au cours. Elles traînent la patte et s'en fichent. Ce sont des poids morts qui sont lourds à traîner.

L'indiscipline semble être une forme typique d'expression dans certains cours qui ne séduisent pas suffisamment les étudiants ou qui ne correspondent pas à leurs attentes en termes de « performance pédagogique » ou de « spectacle ». Cette indiscipline se manifeste de diverses manières. Des étudiants arrivent après plusieurs minutes de retard et cela, sans gêne.

⁶ Rappelons que le contingentement du baccalauréat en enseignement de l'éducation physique a commencé une année après l'admission des personnes qui ont participé à cette recherche et que l'autre baccalauréat, dit baccalauréat communautaire, n'est pas contingenté.

Le professeur ne peut être entendu que des quelques rangées d'étudiants qui s'assoient à l'avant de la classe. Plus on s'éloigne vers l'arrière de la classe, moins on peut s'intéresser à ce que le professeur dit parce que les blagues, souvent très drôles, viennent déranger ou parce que des étudiants se mettent à jaser entre eux de choses qui n'ont rien à voir avec le cours. Trois ou quatre personnes partent le bal par des commentaires à voix basse, d'autres n'attendent que ça pour se mettre à rigoler et cela se répercute dans toute la classe. Les étudiants présents décrivent cela comme une vague qui part de l'arrière et qui descend vers l'avant en contaminant les rangées de la classe les unes après les autres.

Des étudiants commencent à avoir le courage de se lever dans les cours pour exprimer leur désaccord face à d'autres qui semblent sauter sur tous les prétextes pour critiquer ou pour déranger avec leur bavardage.

On commence de plus en plus à se brasser entre collègues. En première année, il y a eu des prises de position. Des personnes qui se sont levées pour dire : « Arrêtez de parler! » Ils ont été minoritaires et mal vus. Mais là je dirais que ça commence à changer. Tu sens que c'est plus balancé. Il y en a plusieurs qui ne parlent pas, il y en a quelques uns qui sont plus déviants. La majorité des gens sont corrects. Il y a peut-être une quinzaine de personnes qui sont bébés dans la classe, mais tranquillement on dirait qu'on les isole.

Cette réaction reste toutefois assez risquée et marginale, de l'avis des étudiants, puisqu'elle peut vite être associée à un manque d'humour et à un écart à une certaine norme qui valorise le plaisir et la joie de vivre. Pour éviter de se faire cibler, on comprend que plusieurs endurent « une poignée de tannants » qui donnent le ton. Ce n'est pas facile de se lever devant plus de cent personnes pour demander à ses collègues de se tenir tranquilles dans un cours. On espère seulement que le professeur pourra prendre le dessus.

Je suis mal à l'aise pour le prof. Des fois je ne comprends pas comment il fait pour donner un cours. Je ne me vois pas me lever et dire « Ben là ça va faire, arrêtez de parler, je suis assis et je ne comprends rien ». Je ne me vois pas faire ça. D'un autre côté, on devrait tous se tenir. C'est le respect.

J'ai l'impression que c'est juste à cause de l'image sociale. On ne veut pas être vu comme un « stew » ou une tronche à lunettes. Si je prends l'exemple de celui qui s'est levé dans le cours, il a été vu comme un « stew ». Mais plus ça va, plus ce gars-là on le voit comme un gars sensé. On est en train de transformer l'image sociale. On commence à dire que c'est correct d'écouter, du fait qu'il y a de plus en plus de gens qui se disent « moi aussi je vais écouter ». À la base, tu arrives du cégep et tu veux être « cool ». Tu ne veux pas passer pour le « stew » qui écoute et tu veux faire comme les autres. C'est beaucoup l'image sociale.

Il y aurait aussi une tendance marquée à remettre en question les exigences du cours de manière à les faire réviser à la baisse. De prime abord, on pourrait expliquer cette tendance par le fait que plusieurs étudiants sont très occupés à l'extérieur des cours. Cette interprétation reste toutefois superficielle et incomplète puisque ce ne sont pas nécessairement les personnes les plus occupées qui recherchent la facilité dans les cours.

Les efforts intellectuels on n'aime pas cela? En général c'est vrai. Les gens aiment la facilité.

Dès qu'on peut contester quelque chose, on le fait. On dit : « Ce n'est pas dans le plan de cours ». Tu peux être sûr que ça sort. Si le prof propose quelque chose de plus léger, mais qui n'était pas dans le plan de cours, là ce n'est pas grave. On va l'accepter. Ça marche juste dans un sens.

Dans ce contexte, on imagine facilement que des professeurs puissent être déstabilisés par les blagues, les tendances au bavardage, aux retards et au marchandage.

Notre réputation ne nous aide pas non plus. Il y a certains profs qui arrivent au PEPS pour donner des cours et ils s'attendent à quelque chose d'intense [c'est-à-dire qu'ils s'attendent à rencontrer une classe difficile à gérer et à devoir mettre beaucoup d'énergie pour établir un climat de respect mutuel propice à l'apprentissage].

Selon les témoignages entendus, il arrive que des professeurs ne trouvent plus les moyens de contrôler la classe : ils craquent, passent un temps disproportionné à faire de la discipline ou se mettent en colère. Pour que cela ne se passe pas ainsi, les étudiants peuvent comprendre qu'un professeur se résigne à appliquer des règles de contrôle étonnantes en milieu universitaire ou encore à démontrer une attitude très autoritaire. La pédagogie de la carotte et du bâton risque alors de s'installer avec ses effets regrettables.

Les étudiants se taisent dans les cours dits « épeurants » où tu dois écouter, sinon tu vas couler ou te faire vite repérer et remettre à ta place par le professeur.

Pour amener les étudiants à faire quelque chose, cela prend des points. Il y a des points pour la participation au cours, des points pour des petits travaux à remettre à chaque cours, des points pour l'auto-évaluation ou l'inter-évaluation, etc.

En entendant ces propos, les chercheurs se sont demandés comment les professeurs peuvent-ils réagir pour contrer leur propre souffrance lorsqu'un groupe d'étudiants s'amuse à faire baisser les exigences du cours ou à chahuter. Face à ces pressions, ils ne restent sans doute pas insensibles. Certains peuvent être incités à se durcir ou, à l'inverse, à acheter la paix. Dans le vif d'une négociation, la ligne de démarcation entre l'ouverture d'un professeur à entendre les demandes légitimes des étudiants et le compromis qui fait que les exigences de réussite à un cours sont diminuées n'est pas toujours facile à tracer. Si compétent soit-il, un professeur ne peut-il pas en venir à se dire qu'il n'a pas à parlementer à n'en plus finir avec des classes qui, à première vue, ne semblent pas vouloir mettre le travail nécessaire à l'apprentissage? Sans pouvoir présumer des réactions des professeurs, les témoignages entendus sur la difficulté d'établir un climat propice à l'apprentissage dans certains cours nous amènent à croire que certaines conduites étudiantes rapportées peuvent entraîner des risques sérieux de retrait et de désaffection de la part de leurs professeurs.

Au moment où certains étudiants rusés s'amuse à remettre en question les exigences du plan de cours ou à en déjouer les règles, certains professeurs peuvent devenir moins motivés, moins enclins à discuter avec les étudiants. C'est progressivement et sans qu'on s'en aperçoive nécessairement, qu'on peut en venir à doser son investissement et à attendre moins d'une relation qui n'est pas mutuellement nourrissante. Si cela se traduit par une diminution de la charge de travail, on imagine la satisfaction des étudiants à court terme. Rares sont les étudiants qui se plaignent lorsqu'ils ont un travail ou un examen à faire en moins! Ceux qui

fuiant l'étude, parce qu'ils ne s'y sentent pas dans leur élément ou parce que les cours, travaux à remettre et examens s'associent à des expériences antérieures peu valorisantes, sont soulagés. En outre, le temps ainsi libéré peut permettre aux étudiants de s'engager dans un travail ou dans une discipline sportive qui leur procure davantage de satisfaction ou de valorisation personnelle.

Graduellement, l'évaluation peut pourtant devenir un jeu lassant qui aura de moins en moins de liens avec le plaisir de progresser ou avec la maîtrise de connaissances et d'habiletés complexes. Les occasions données aux étudiants d'être fiers de leur réussite se raréfient à mesure qu'on leur concède des points faciles à obtenir. La motivation à s'investir pour apprendre diminue à mesure que les méthodes coercitives de formation intensifient. Ce qui peut contribuer à rendre les changements difficiles, c'est que les étudiants sont à la fois soulagés de ne pas avoir à trop travailler pour réussir leur cours et déçus des professeurs qui peuvent parfois donner trop de pouvoir aux étudiants qui veulent diminuer constamment la charge de travail.

Il y a plein de cours où la présence est obligatoire. Alors, tu vas chercher des points, mais t'es pas obligé d'écouter. Et quand il n'y a pas de points, les étudiants concluent que ce n'est pas important. Ils s'absentent systématiquement. Dans un cours, il est arrivé qu'après la pause, il ne reste que 20 étudiants sur 100.

Mais ça ne marche pas. Les points de présence font que les gens ne viennent que pour les points. Là, tout le monde est là, forcé et là ça dégénère. Il y a des cours où il n'y a pas de points de présence et on est là quand même à l'exception de sept ou huit personnes sur 80.

Les étudiants présents (comme les professeurs sans doute) sentent bien que certaines stratégies pédagogiques ne fonctionnent pas et qu'elles sont un pis aller.

Tout le monde se fait traiter comme des enfants à cause de quelques personnes qui se fichent de la formation. Les professeurs n'ont pas le choix de mettre du contrôle avec le manque de maturité des élèves. C'est plate à dire.

Chacun sait sans doute que la formation pourrait apporter bien davantage en termes d'apprentissages, de connaissances et de compétences dans un autre climat. Mais, il est risqué d'abandonner les mesures de contrôle ou de renforcement qui forcent les étudiants à faire leur travail. Les solutions ne vont pas toujours de soi. Il y a tout un travail à faire pour mettre en place les conditions qui permettront aux professeurs, aux étudiants, insouciantes et motivés, de parvenir à des ententes plus constructives.

Les objectifs d'autonomie et de prise en charge poursuivis dans les démarches d'auto-évaluation et d'inter-évaluation ne sont pas non plus atteints automatiquement. Si on en reconnaît le bien-fondé, on souligne aussi que ces formes d'évaluation posent parfois des problèmes réels d'équité et que leurs résultats ne correspondent pas toujours à la valeur des apprentissages.

On accorde trop d'importance à l'auto-évaluation et à l'évaluation par les pairs. Ça peut aller jusqu'à 30 %. Certains travaillent et font des lectures. D'autres pas. On peut se donner une très bonne note et ne pas la mériter ou inversement. C'est trop fa-

cile. Les gens réussissent bien car il y a tellement de points à aller chercher partout. Mais, ce n'est pas sûr que tu apprends quelque chose.

Les difficultés évoquées à ce propos amènent certains étudiants à dire qu'ils se forment graduellement à ces responsabilités.

Au début, l'auto-évaluation donnait du cinq sur cinq. Mais, plus ça va, plus les notes baissent. On devient capable de dire : « T'as pas lu, t'étais pas là, t'as pas dit un mot; alors ta note, c'est 0 sur 5 ».

C'est au fur et à mesure de leur évolution dans le programme qu'ils en viennent à utiliser ces moyens pour se donner mutuellement du feed-back. Pour que ces formes d'évaluation soient prises au sérieux, il faut sans doute beaucoup de mises au point, de discussion et de vigilance.

Quelques étudiants questionnent enfin la facilité avec laquelle on peut réussir un cours et regrettent les apprentissages qu'ils pourraient faire si on leur demandait de travailler davantage.

[Pour moi,] avoir un B en éduc., c'est insultant. Avoir un A+, c'est la moindre des choses. C'est vraiment problématique parce que, moins tu en fais, moins tu as le goût d'en faire.

Les exigences ne sont pas assez élevées. Moi c'est quelque chose qui me manque. Peut-être que je ne suis pas dans la bonne branche. Je trouve que je ne mets pas assez de temps. Mais je n'ai pas besoin d'en mettre plus pour avoir de très bonnes notes. Je me dis tout le temps qu'il y a un problème. Je suis à l'université, dans des études supérieures. J'ai l'impression qu'il me manque de contenus... Je trouve qu'on ne va pas assez loin. Moi, l'effort, c'est quelque chose qui me manque.

Même si elles ne sont pas partagées par tous les étudiants, ces expériences valent sans doute d'être entendues. Lorsque des étudiants considèrent que la formation est parfois trop facile, nous pouvons nous demander si le jugement porté par l'octroi d'une note ou du diplôme correspond toujours au jugement de beauté, à la fierté d'avoir réussi à comprendre une notion difficile, à la satisfaction de sentir qu'on progresse dans l'acquisition de connaissances ou de compétences professionnelles complexes, ou au sentiment d'avoir été reconnu pour une intervention éducative délicate qu'on aurait réalisée.

Conclusion

Comme cela a été mentionné dans la méthodologie de cette enquête, la psychodynamique du travail s'intéresse aux rapports subjectifs et intersubjectifs des personnes en situation de travail. Cela signifie que les témoignages rendent compte d'une réalité vécue et discutée par les sujets de la recherche et non d'une réalité objective ou d'une vérité indiscutable. Les expériences que les participants de la recherche ont accepté de livrer ne peuvent pourtant pas être mises en cause de l'extérieur. Elles soulèvent toutefois des questions qui méritent d'être adressées à une population élargie. En ce sens, le présent rapport est une invitation à un échange qui doit se poursuivre pour donner tous ses fruits.

On a vu dans les pages qui précèdent que le cheminement de plusieurs étudiants en éducation physique part parfois d'une attitude ludique et insouciant pour se transformer en une attitude plus engagée. La formation est alors vécue comme un processus de maturation et de construction identitaire. Les témoignages recueillis ont permis de saisir certains éléments qui peuvent favoriser ou entraver ce processus. Ils ont aussi permis de saisir les plaisirs et les souffrances susceptibles d'être vécus dans le cours de la formation.

Parmi les plaisirs les plus marqués, on a noté celui de s'adonner à des activités physiques et de penser qu'on pourra un jour travailler dans un domaine qui nous passionne en faisant la promotion de valeurs auxquelles on croit, notamment le développement de la santé globale. Même si c'est parfois avec certaines réserves, les sujets de cette enquête adhèrent généralement aux principes pédagogiques qui sous-tendent la formation. Ils apprécient aussi la possibilité qui leur est offerte de profiter des installations du PEPS et de l'ambiance détendue qui y règne. Sur le plan social, on a aussi souligné le plaisir d'être dans un milieu étudiant où l'entraide et la bonne humeur prennent le pas sur le stress et la compétition. Les étudiants engagés dans la vie étudiante ou qui faisaient partie d'une équipe sportive ont aussi parlé de leur satisfaction à pouvoir développer des liens d'appartenance et des liens amicaux très forts. Les seconds ont insisté sur la possibilité qui leur est offerte de mettre en pratique ce qu'ils apprennent, notamment leurs capacités d'exercer un jugement nuancé, de travailler en équipe, de négocier, de résoudre des problèmes, etc.

En filigrane des témoignages recueillis, nous avons entendu que les cours devraient être intéressants, agréables et directement utiles. On a toutefois un peu moins entendu que l'apprentissage et la satisfaction de soi passent aussi par l'investissement dans certaines activités dont les résultats ne sont pas immédiats, par l'effort qui ne va pas de soi et par la capacité de transcender certaines difficultés. À l'exception des situations de stage, qui favorisent l'intégration des connaissances, on n'a pas recueilli non plus beaucoup de témoignages qui indiquent comment le travail des étudiants est soumis à une critique qui les forceraient à approfondir leurs connaissances, à étayer leur jugement, à améliorer leur manière d'intervenir, bref à vouloir donner tout leur potentiel. Ce plaisir de faire des efforts pour progresser est sans doute présent chez beaucoup d'étudiants. Pourtant, la rareté des témoignages exprimés spontanément à ce sujet incite à se demander si les cours proprement dits offrent suffisamment de défis stimulants dans lesquels les étudiants pourraient investir leurs énergies ou se dépasser sur les plans personnel et professionnel.

Dans la culture étudiante, la pratique d'un sport ou d'une discipline de même que la mise à l'épreuve de ses connaissances semblent plus spontanément valorisées que la théorie ou les connaissances plus abstraites. Tout se passe comme si la satisfaction de soi, la réception de l'appréciation des autres de même que le plaisir dérivé d'un effort pour réaliser quelque chose de significatif à ses yeux se situaient plus souvent ailleurs que dans les cours ordinaires ou dans l'étude. Cette interprétation des témoignages des étudiants permet de se demander si ce n'est pas ailleurs, en l'occurrence dans les stages intégrés au programme, mais aussi à l'extérieur, c'est-à-dire dans leur travail, dans leur engagement dans l'association étudiante ou dans leur expérience d'un sport de compétition, que les étudiants s'investissent.

Il serait toutefois vain de n'adresser ces questions qu'à une discipline particulière. Ce qui se vit dans le milieu que nous avons étudié n'est sans doute pas étranger à ce qui se vit dans plusieurs autres milieux universitaires de formation. Ici comme ailleurs, on peut s'inquiéter des progrès d'une certaine culture qui fait que les universités sont de plus en plus incitées à rechercher la rentabilité économique pendant qu'une proportion non négligeable d'étudiants viennent à l'université d'abord pour s'acheter un diplôme. Dans cette logique qui finance les inscriptions et les diplômes, les baccalauréats obtenus peuvent être dûment payés en argent, sans pour autant correspondre à de véritables réussites.

Combinés aux tendances actuelles du marché de l'emploi qui privilégient l'expérience aux dépens de la réflexion, les discours utilitaristes qui traversent la société et la vie universitaire font que plusieurs étudiants sentent que ce qui importe pour leur présent comme pour leur avenir se passe en dehors des cours. Pour eux, le temps d'étude réduit le temps pouvant être consacré à se faire des amis, à se faire connaître dans des milieux extérieurs, dans un travail lié directement ou indirectement à son domaine de formation. Pragmatiques, ils n'ont pas tout à fait tort d'adopter ces stratégies qui peuvent leur ouvrir les portes du marché de l'emploi. Pourtant, à moyen terme, si une contre-culture puissante ne s'impose pas, l'investissement dans les études continuera d'être peu recherché en laissant de plus en plus de place à un certain anti-intellectualisme dont les effets éventuels sont pour le moins inquiétants. Petit à petit, c'est la mission propre de l'université, consistant à permettre l'avancement des connaissances, l'ouverture au monde et l'exercice d'une pensée critique, qui peut être compromise.

Bibliographie

- Dejours, C. (1993a). Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions méconnues du travail réel. *Éducation permanente*, 116, 47-70.
- Dejours C. (1993b). *Travail : Usure mentale, de la psychopathologie à la psychodynamique du travail*, 2e édition. Paris : Bayard Éditions.
- Dejours, C. (dir.) (1988a). *Plaisir et souffrance dans le travail*, tomes I et II. Paris : Centre national de la recherche scientifique.
- Dejours, C. (1988b). La méthodologie en psychopathologie du travail. In Dejours, C. (dir.) *Plaisir et souffrance dans le travail*, tome I (p. 99-113). Paris : Centre national de la recherche scientifique.
- Dejours C. (1992). Pathologie de la communication. *Raisons pratiques*, Cahier 32, 3.
- Dejours, C. (1995). Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage. In J. Boutet (dir.) *Paroles au travail* (p. 181-221). Paris: L'Harmattan.
- Leclerc, C. et Maranda, M.-F. (1998). *Enquête de psychodynamique du travail sur la formation universitaire dans un contexte de crise de l'emploi*. Programme de recherche subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. En partenariat avec le Service d'orientation et de conseil et la Clinique de counseling et orientation de l'Université Laval. 410-98-0661.