

Sous la direction de

Christiane Gohier

Nadine Bednarz

Louise Gaudreau

Richard Pallascio

Ghyslain Parent



L'ENSEIGNANT UN PROFESSIONNEL



Presses
de l'Université
du Québec

L'ENSEIGNANT UN PROFESSIONNEL

© 1999 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré : *L'enseignant, un professionnel*, C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, G. Parent (dir.), ISBN 2-7605-1025-5 • G1025N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
2875, boul. Laurier, Sainte-Foy (Québec) G1 V 2M3
Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096
Courriel: secretariat@puq.quebec.ca
Catalogue sur Internet : <http://www.uquebec.ca/puq>

Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.
845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec)
G7A 3S8
Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474
Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE

LIBRAIRIE DU QUÉBEC À PARIS
30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France
Téléphone : 33 1 43 54 49 02
Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

SUISSE

GM DIFFUSION SA
Rue d'Etraz 2, CH-1027 Lonay, Suisse
Téléphone : 021 803 26 26
Télécopieur : 021 803 26 29



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage » .

© 1999 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L'enseignant, un professionnel*, C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, G. Parent (dir.), ISBN 2-7605-1025-5 • G1025N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

Sous la direction de
Christiane Gohier
Nadine Bednarz
Louise Gaudreau
Richard Pallascio
Ghyslain Parent

L'ENSEIGNANT UN PROFESSIONNEL



2000

Presses de l'Université du Québec

2875, boul. Laurier, Sainte-Foy (Québec) G1V 2M3

© 1999 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L'enseignant, un professionnel*, C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, G. Parent (dir.), ISBN 2-7605-1025-5 • G1025N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre :

L'enseignant : un professionnel

Comprend des réf. bibliogr.
ISBN 2-7605-1025-5

1. Enseignement — Pratique. 2. Enseignants — Formation. 3. Enseignants — Formation en cours d'emploi. I. Gohier, Christiane, 1952-
LB 1025.3.E57 1999 371.1'04 C99-940347-8

Nous tenons à remercier le Comité des publications de l'Université du Québec à Montréal pour sa contribution financière à la publication de cet ouvrage.

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Conception graphique de la couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 1999 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
©1999 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal — 1^{er} trimestre 1999
Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada
Imprimé au Canada

© 1999 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L'enseignant, un professionnel*, C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, G. Parent (dir.), ISBN 2-7605-1025-5 • G1025N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

AVANT-PROPOS

*Christiane Gohier**

L'une des questions les plus débattues actuellement dans le monde de l'éducation est celle du statut professionnel de l'enseignement et, par le fait même, de l'enseignant. L'enseignement est-il une profession, une semi-profession, un métier, un art ? Cette question n'est pas nouvelle, mais elle a resurgi avec beaucoup d'acuité dans la dernière décennie. Sans faire consensus, une tendance se dessine, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, à considérer l'enseignement comme un acte professionnel.

Sans doute en partie en réponse aux critiques formulées par la société à l'égard de l'éducation, dévaluée, et du métier dévalorisé, mais également symptomatique d'un siècle où imputabilité et responsabilité professionnelles ne trouvent pas toujours leur contrepartie dans la reconnaissance sociale, la professionnalisation de l'enseignement semble être une des options adoptées par les principaux acteurs de l'éducation que sont les enseignants pour revendiquer leur autonomie et faire valoir la complexité de leur tâche ainsi que la spécificité de leurs compétences sur la place publique. Cette professionnalisation prend la forme de l'obtention du statut légal de profession par la création d'un ordre professionnel, comme tout récemment en Ontario,

Université du Québec à Montréal.

ou par le désir d'en créer un, comme au Québec, où une requête a été déposée à cet effet à l'Office des professions du Québec en juin 1997 par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec.

Mais le désir de légitimité professionnelle ne se traduit pas qu'en termes légaux. La recherche en éducation se penche en effet de plus en plus sur le savoir pratique des enseignants, sur leur capacité à générer un savoir par une pratique réflexive, savoir qu'il s'agit de rendre public pour en faire un corpus pouvant être intégré dans le domaine des savoirs professionnels propres aux enseignants.

Pas plus que sur le caractère professionnel de l'enseignement il n'y a cependant consensus sur sa signification pour ceux qui lui reconnaissent ce statut. Que signifie le terme profession et pourquoi l'enseignement serait-il une profession ? Que recouvre le terme de professionnalisation, ici de l'enseignement, là de l'enseignant ? S'agit-il d'un processus ou d'un produit ? Professionnalisation de l'enseignement et professionnalisation de l'enseignant sont-elles similaires ? De quoi parle-t-on quand on parle du professionnalisme de l'enseignant ? Peut-on associer développement professionnel à professionnalisation ? Autant de questions qui seront abordées dans le présent ouvrage, sous divers angles.

L'enseignant, un professionnel est né de réflexions faites à partir de travaux de recherche effectués dans le cadre d'un programme de recherche subventionné par le Fonds de développement académique réseau de l'Université du Québec (FODAR)¹ portant sur *l'Analyse de stratégies de formation d'intervenants en milieu scolaire et hors-scolaire : contribution à la redéfinition d'un modèle de formation des maîtres*. Le programme était constitué de cinq volets explorés par cinq équipes de recherche. Le volet I, sous la responsabilité de Christiane Gohier (Université du Québec à Montréal)², portait sur *L'identité professionnelle et l'intervention éducative en formation des maîtres* ; le deuxième volet, sous la responsabilité de Richard Pallascio (Université du Québec à Montréal) et Pierre Angenot (Université du Québec à Trois-Rivières)³, avait

1. Ce programme de recherche a été subventionné pendant trois ans, soit de 1995 à 1998.
2. Les autres membres de l'équipe étaient Marta Anadón (Université du Québec à Chicoutimi), Yvon Bouchard (Université du Québec à Rimouski), Benoît Charbonneau et Jacques Chevrier (Université du Québec à Hull).
3. Louise Julien (Université du Québec à Montréal) et Louise Lafortune (Université du Québec à Trois-Rivières) faisaient également partie de l'équipe.

pour thème *La formation à l'argumentation et à l'innovation* ; le troisième volet, sous la responsabilité de Nadine Bednarz (Université du Québec à Montréal)⁴, avait pour objet *La formation à l'intervention dans l'enseignement* ; le volet IV, sous la responsabilité de Paul Laurin (Université du Québec à Trois-Rivières)⁵, s'intéressait à *La formation continue des enseignants et des enseignantes : nouveau rôle de l'université et modèles d'intervention à privilégier*. Enfin, le volet V, sous la responsabilité de Louise Gaudreau (Université du Québec à Montréal)⁶, portait sur *La formation d'intervenants en éducation en milieu non scolaire*.

C'est à l'occasion de rencontres et d'échanges sur ces différentes recherches qu'est né le projet de les analyser sous l'angle de la « professionnalité » de l'enseignement, à savoir autant sur son caractère professionnel que sur le processus de professionnalisation ou le professionnalisme de l'enseignant, selon les différents objets de recherche et les différentes approches privilégiées. C'est cette réflexion que nous livrons ici. Elle est toutefois précédée, afin de mieux la situer, d'un premier chapitre sur la professionnalisation de l'enseignement dans lequel Marta Anadón propose une analyse des termes de profession et semi-profession, de professionnalisme et de professionnalisation qui aide à en clarifier le sens en tenant compte des différentes approches théoriques, issues de la sociologie des professions nord-américaine et anglaise, qui ont balisé et complexifié ce champ notionnel. D'une vision plus descriptive des professions envisagées sous un angle critériologique, elle nous conduit à une conception interactionniste et dynamique du processus de professionnalisation avec laquelle elle aborde la question de la professionnalisation de l'enseignement dont les principaux acteurs sont les enseignants avec, en arrière-plan, un ajustement mutuel du milieu scolaire et du milieu universitaire, en tant que maître d'œuvre de la formation des maîtres.

4. L'équipe était composée de Linda Gattuso, Pierre Lebuis et Monique Lebrun (Université du Québec à Montréal) ainsi que de Pascale Blouin, Rodolphe Toussaint et Colette Baribeau (Université du Québec à Trois-Rivières).
5. Les autres membres étaient Louise Lavoie, Ghyslaine Parent (Université du Québec à Trois-Rivières), Lise Corriveau, Gilles Bonneau (Université du Québec à Chicoutimi), Pierre Toussaint (Université du Québec à Montréal), Lorraine Savoie-Zajc, André Dolbec (Université du Québec à Hull) et Denis Rhéaume (Université du Québec).
6. L'équipe comprenait en outre Catherine Garnier (Université du Québec à Montréal) et Marc Turgeon (Université du Québec à Montréal).

Dans le second chapitre, Gohier et ses collaborateurs proposent une vision de la professionnalisation de l'enseignement qui dépasse l'analyse critériologique des professions issue de la tradition fonctionnaliste en proposant une conception évolutive et interactive de la professionnalisation de l'enseignement et de l'identité professionnelle de l'enseignant. La réflexion se situe à l'interface de la professionnalisation de l'enseignement et de la professionnalisation de l'enseignant. La nature interactive et dynamique de la professionnalisation de l'enseignement est illustrée par une analyse comportant cinq paramètres, soit le projet éducatif, l'acte éducatif, les compétences et les savoirs des enseignants et, enfin, l'autonomie et l'éthique enseignante selon trois catégories d'acteurs : l'enseignant, le groupe des enseignants et la société. La nature évolutive et interactive de l'identité professionnelle de l'enseignant est pour sa part étayée par un mode de construction de l'identité professionnelle conçue comme un processus mettant en œuvre des dimensions psycho-individuelles et sociales de l'identité à travers des mécanismes d'identification et d'« identisation ». Des extraits d'entrevues réalisées auprès d'enseignants en exercice viennent illustrer le modèle proposé qui comporte des retombées pour la formation des maîtres.

Dans le troisième chapitre, c'est dans un contexte spécifique, celui de l'innovation, que Pallascio et ses collaborateurs abordent la question de la professionnalisation de l'enseignant. Selon les auteurs, la formation professionnelle de l'enseignant devrait être axée sur l'apprentissage de compétences argumentatives et créatives. C'est par la maîtrise du discours argumentatif et par son affirmation à travers la défense d'une « juste cause », dont il devra établir la justice et la pertinence sociales, que l'enseignant se pose comme professionnel. C'est par la réflexion et la distance critiques aussi bien que par la justification de ses choix qu'il est fondé à revendiquer un statut de décideur plutôt que d'exécutant. Une double posture caractérise en effet le professionnalisme de l'enseignant : celle qu'il occupe comme porteur de savoirs et comme sujet de discours. L'argumentation étant par ailleurs le soutènement de l'innovation, qui est elle-même celui du développement de la profession, les auteurs se sont demandé si les enseignants porteurs de projets innovateurs faisaient preuve d'habiletés argumentatives et créatives. C'est ce qu'ils ont tenté de voir en analysant le discours d'enseignants d'une école innovatrice de type alternatif dans sa première année de fonctionnement.

Au chapitre quatre, la professionnalisation de l'enseignement est explorée sous un angle qui fait appel à la dimension interactive de cet acte professionnel, l'enseignant recevant un mandat de la société et agissant comme médiateur entre les attentes des parents et de l'institution et les besoins des élèves. Il a, de ce fait, une représentation de sa fonction qui se situe à mi-chemin entre l'allo et l'auto-attribution. Aussi Bednarz et ses collaborateurs, dans une perspective plus didactique, après nous avoir présenté leur conception de la profession enseignante, tentent-ils de voir si ces éléments correspondent au discours d'étudiants au moment de leur entrée dans des programmes de formation des maîtres au préscolaire et au primaire ainsi que dans certains programmes d'enseignement au secondaire. C'est à partir d'une recherche sur les conceptions qu'ont les futurs enseignants de leur pratique professionnelle ainsi que d'un triple questionnement sur leur motivation à s'inscrire dans leur programme d'études, sur leur définition d'un bon enseignant et sur les compétences qu'ils jugent nécessaires pour enseigner qu'ils ont pu mettre au jour certains éléments reliés à la dimension professionnelle de l'enseignant. Leur analyse conclut entre autres à une distinction entre les étudiants des programmes de baccalauréat d'enseignement au préscolaire et au primaire et ceux inscrits à différents programmes d'enseignement au secondaire, les uns mettant l'accent sur la relation aux élèves, les autres sur la relation au savoir, la relation au champ d'intervention spécifique marquant dans ce dernier cas l'entrée dans la profession et la construction de l'identité professionnelle. Dans tous les cas, cependant, la vision de la profession est idéalisée et lacunaire, fort empreinte de la culture scolaire humaniste dans laquelle les futurs enseignants ont été éduqués.

Au chapitre cinq, la question de la professionnalisation de l'enseignant est traitée sous un angle différent, celui de la nécessité qui l'accompagne d'un développement professionnel constant. Parent et ses collaborateurs prônent l'instauration d'une culture de développement professionnel, de nature collectiviste plutôt qu'individualiste, laquelle serait favorisée par une formation continue dont les enseignants seraient les principaux acteurs. Non seulement devraient-ils en être les bénéficiaires, mais également les maîtres d'œuvre en partenariat avec les universités. Ce constat est étayé par deux recherches, l'une portant sur le désir de formation continue des enseignants en partenariat avec les universités, et l'autre, sur les projets expérimentaux de formation continue mis sur pied dans certaines écoles québécoises.

Les auteurs concluent à l'importance de mettre en œuvre les moyens concourant à la reconnaissance du professionnalisme des enseignants par le développement de leurs compétences, de leur autonomie et de leur responsabilité professionnelles.

Enfin, c'est sur les sentiers de l'éducation non formelle que nous convient Gaudreau et ses collaborateurs au chapitre six. La professionnalisation de l'enseignant sous l'angle de sa formation est ici interpellée dans une vision de la profession enseignante qui repose sur l'action éducative et la responsabilité éthique. Dans un contexte où l'éducation scolaire doit faire face à des changements technologiques et sociaux importants — transformation des modes de communication et de diffusion de l'information, métissage des populations, exclusion socio-économique générant des clientèles à risque — l'éducation formelle a peut-être des leçons à tirer de l'éducation non scolaire. Par l'analyse des programmes de formation non formelle, les auteurs mettent au jour un modèle « idéal » de formation qui repose sur des visées éthiques dépassant les limites de l'intervenant à former. Efficacité, autonomie et, au premier chef, responsabilité sont ici évoquées comme des garants de l'engagement d'un professionnel qui resterait, sinon, un technicien de l'éducation.

L'ouvrage, comme on le voit, ne présente pas une vision homogène de « l'enseignant professionnel ». Il témoigne en cela de la complexité de la question et de la diversité possible des points de vue. Il apporte, en ce sens, une contribution aux débats qui ont cours en jetant un regard pluriel sur la question. *L'enseignant, un professionnel* illustre également le rapprochement possible entre la recherche universitaire et le milieu de la pratique, rapprochement dont la recherche en sciences sociales devrait faire l'un de ses principaux objectifs dans les années à venir.

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos ..	VII
<i>Christiane Gohier</i>	
Chapitre 1 L’enseignement en voie de professionnalisation ..	1
<i>Marta Anadôn</i>	
1. Quelques définitions incontournables ..	3
1.1. La profession ..	3
1.2. Le professionnalisme ..	5
1.3. La professionnalisation ..	7
2. Le statut professionnel des enseignants ..	10
Conclusion ..	17
Bibliographie ..	18

Chapitre 2	Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant	21
	<i>Christiane Gohier, Marta Anadón, Yvon Bouchard, Benoit Charbonneau, Jacques Chevrier</i>	
1.	Professionnalisation et identité professionnelle :	
	Processus évolutifs et interactifs	23
	1.1 Le professionnel, acteur de sa construction	24
	1.2 La professionnalisation comme concept à redéfinir	27
2.	Les spécificités de la professionnalisation de l'enseignement	30
	2.1. Le projet éducatif	30
	2.2. L'acte éducatif	34
	2.3. Les compétences et les savoirs de l'enseignant	36
	2.4. L'autonomie des enseignants	38
	2.5. L'éthique professionnelle	40
3.	Construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et retombées pour la formation des maîtres	44
	3.1. Constitution de l'identité professionnelle : les retombées pour la formation des maîtres	52
	Bibliographie	53
Chapitre 3	Les compétences argumentatives, clés essentielles de l'affirmation professionnelle des enseignants	57
	<i>Richard Palascio, Pierre Angenot, Louise Lafortune, Louise Julien, Martine Nachbauer, Gabriel Gosselin</i>	
1.	Éléments caractérisant l'affirmation professionnelle	60
2.	Un réseau conceptuel	61
	2.1. L'argumentation et l'innovation	62
	2.2. L'argumentation et la professionnalisation	64
	2.3. La professionnalisation et l'innovation	67

3.	Le discours des enseignants et de leurs partenaires en milieu innovateur	69
3.1.	Le fonctionnement de l'école à pédagogie innovatrice	70
3.2.	Le rôle de l'école dans la société	71
3.3.	La formation de la personne	71
3.4.	Le rôle des enseignants	72
4.	Discussion et conclusion	72
	Bibliographie	74

Chapitre 4 Que pensent les futurs enseignants du primaire et du secondaire de leur future profession ?

*Nadine Bednarz, Colette Baribeau, Pascale Blouin,
Linda Gattuso, Monique Lebrun, Pierre Lebuïs*

1.	Notre conception de la professionnalisation	79
1.1.	Les finalités de l'école québécoise qui délimitent l'acte professionnel du futur enseignant	79
1.2.	Le caractère professionnel de l'acte d'enseigner	82
1.3.	Groupes sociaux de référence : différents niveaux de médiation du professionnel	84
1.4.	Responsabilité sociale, contrat liant l'enseignant à la société	85
2.	La recherche : rappel de l'objet d'étude	88
3.	L'éclairage amené par les premiers résultats	89
3.1.	La grille élaborée <i>a posteriori</i> sur l'analyse des discours des étudiants	89
3.2.	Les motivations des étudiants à l'entrée dans les programmes de formation et notre conception de la professionnalisation	93
3.3.	Les principaux résultats	95

4.	Le discours des étudiants en rapport avec la « profession », le « métier » ou la « vocation »	101
4.1.	Quelques précisions sur le vocabulaire et les paramètres utilisés	101
4.2.	Le discours sur « la » profession	102
5.	Quelques réflexions en guise de conclusion	112
	Bibliographie	116

**Chapitre 5 Formation continue du personnel
enseignant : vers une culture
de développement professionnel** 119

*Ghyslain Parent, Lise Corriveau, Lorraine Savoie-Zajc,
André Dolbec, Renée Cartier, Pierre Toussaint,
Paul Laurin, Gilles A. Bonneau*

1.	Développement professionnel et formation continue	120
2.	Complexité des problèmes et adaptation aux changements	122
3.	Développement professionnel et prise en charge de la formation continue	123
4.	Vers une culture de développement professionnel	126
5.	Résultats de deux recherches québécoises	127
5.1	Les enseignants veulent-ils bénéficier de la formation continue offerte par les universités ?	127
5.2	Qu'en est-il de la mise en œuvre de la formation continue ?	132
5.3	Observations générales à propos des résultats de cette étude	136
	Conclusion	138
	Bibliographie	141

Chapitre 6	À la recherche d'un idéal professionnel pour la formation des enseignants	145
	<i>Louise Gaudreau, Marc Turgeon, Catherine Garnier, Geneviève Buissonnet</i>	
1.	Les programmes de formation d'intervenants en éducation non formelle	150
2.	L'action éducative dans les programmes de formation d'intervenants	152
	2.1. La démarche d'analyse	153
	2.2. Les résultats	156
3.	Les éléments d'un modèle de formation éthique à l'action éducative	162
	3.1. La démarche d'analyse	165
	3.2. Les résultats	166
4.	L'action éducative dans la perspective de la responsabilité éthique	169
	Conclusion	171
	Bibliographie	173

© 1999 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré : *L'enseignant, un professionnel*, C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, G. Parent (dir.), ISBN 2-7605-1025-5 • G1025N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

**L'ENSEIGNEMENT EN VOIE
DE PROFESSIONNALISATION**

*Marta Anadón **

Les demandes sociales, les remises en question et les critiques adressées à l'enseignement primaire et secondaire ont fait resurgir la problématique de la professionnalisation de l'enseignement en accordant une importance capitale à la formation théorique et pratique, de même qu'à la nécessité de développer l'autonomie et la responsabilité professionnelles. Depuis une décennie, les tentatives de changement ou d'amélioration, voire de réformes de l'éducation, placent la professionnalisation au centre des préoccupations du monde de l'éducation, en insistant sur la nécessité pour les systèmes éducatifs de prendre acte des demandes sociales qui leur sont adressées et de réorienter les politiques éducatives vers une reconnaissance du caractère professionnel de l'acte d'enseigner. Ainsi, le monde de l'éducation aux États-Unis, au Québec, comme dans plusieurs pays européens, notamment en France, a été marqué par des enjeux concernant la formation, la qualification et la professionnalisation du métier d'enseignant.

Plusieurs approches issues de la théorie sociologique se sont penchées sur la distinction entre métier et profession. Historiquement, cette distinction recouvre le clivage entre les arts libéraux et les arts mécaniques (travail intellectuel—travail manuel) où profession est

* Université du Québec à Chicoutimi.

synonyme de connaissances théoriques et techniques. Encore aujourd'hui, cette distinction est une dimension fondamentale de la structuration des emplois, comme le rappelle l'opposition analogue entre associations professionnelles et syndicats, les premières étant associées à la gestion des standards des compétences en regard du service rendu au public, et les seconds à la défense des conditions de rémunération et de travail des membres.

Ainsi la problématique des professions et de la professionnalisation a préoccupé les différentes théories sociologiques, tels le structuro-fonctionnalisme (Parsons, 1969), la sociologie critique (Bourdieu, 1987) et l'interactionnisme-symbolique (Mead, 1934 ; Blumer, 1969) que Dubar (1993) a tenté de réactualiser. Pour l'approche structuro-fonctionnaliste, une profession est pour l'essentiel une communauté relativement homogène dont les membres partagent identité, valeurs, définitions de rôles et intérêts et dont le statut professionnel s'autorise d'un savoir théorique (Goode, 1957). La professionnalisation dans cette approche est vue comme une quête de reconnaissance et de statut pour un groupe occupationnel, caractérisé par un ensemble de traits différents de ceux qui définissent les métiers non professionnels. Dans une profession, on doit faire face à des problèmes complexes et variés qui exigent une méthode d'analyse, une autonomie d'action et une image de soi forte et sûre afin d'élaborer des solutions nouvelles. Pour sa part, l'approche critique a établi un lien entre les professions et les classes sociales en liant la division du travail manuel et intellectuel à la reproduction des inégalités sociales. Enfin, selon l'approche interactionniste-symbolique, les groupes négocient sur un terrain de pratique les conditions et les termes de la professionnalisation, ils structurent leurs rapports avec une clientèle spécifique et produisent à la fois un service et une idéologie qui légitiment le mandat reçu de la société. Les travaux issus de cette approche récusent la possibilité d'une théorie générale des professions ; on y considère en effet que l'hypothèse de l'homogénéité à l'intérieur d'une profession n'est pas utile puisque les identités, les valeurs et les intérêts de ses membres sont multiples. Dans ce sens, selon cette conception des professions l'interaction se trouve au cœur de la réalité sociale et la socialisation professionnelle ne peut pas se réduire à l'intériorisation des modèles extérieurs.

Comme nous venons de le voir, les notions de profession et de professionnalisation prennent des sens différents selon les modèles

théoriques et idéologiques des auteurs qui s'y sont intéressés. Ainsi le concept de profession et les termes qui en découlent, tels professionnel, professionnalisme, semi-profession ou professionnalisation, même s'ils sont largement utilisés en référence aux caractéristiques du travail et des travailleurs, sont problématiques et l'utilisation que les chercheurs en font est ambiguë. Dans ce chapitre, nous tenterons, dans un premier temps, de mieux cerner ces notions de profession, de professionnalisme, de professionnalisation et de semi-profession à partir des travaux de la sociologie des professions nord-américaine et anglaise depuis les années 1950 jusqu'à aujourd'hui. Par la suite, nous nous pencherons sur la problématique actuelle de la professionnalisation de l'enseignement.

1. QUELQUES DÉFINITIONS INCONTOURNABLES

Pour aborder ces notions, nous avons choisi de nous inspirer des recherches issues de la sociologie du travail plutôt que de tenir pour acquises les descriptions qui exposent les différences entre métier, profession ou semi-profession ainsi que le processus de développement professionnel. Cette lecture ne couvre, par ailleurs, qu'une portion de la variété des questions conceptuelles et empiriques qui découlent de ce vaste champ d'étude et a pour objectif de clarifier les termes et d'éviter certaines ambiguïtés qui leur sont liées.

1.1. LA PROFESSION

Même si dans le monde du travail on retrouve certaines occupations qui possèdent le statut socio-juridique de profession et d'autres qui y aspirent, le concept de profession est, encore aujourd'hui, polysémique et très controversé. Sa signification sociologique n'a jamais été précisée de façon univoque malgré le vaste débat que la notion a soulevé dans la communauté scientifique, surtout chez les chercheurs fonctionnalistes américains et anglais.

Les travaux issus de cette tradition ont tenté de circonscrire la notion de profession à partir de l'identification des caractéristiques qui permettraient d'établir une distinction entre les occupations qui possèdent le statut de profession et celles qui ne le possèdent pas. Ainsi, quelques auteurs, tels Brubaker (1977), Bennet et Hokenstand

(1973) et Becker (1962), intéressés à étudier l'évolution socio-historique du concept de profession, font référence aux travaux de Flexner (1915), de Carr-Saunders et Wilson (1933), de Lieberman (1956) ainsi que de Greenwood (1972) comme les premières tentatives, plus ou moins réussies, d'établir une liste des caractéristiques spécifiques des professions. Selon eux, une profession se caractérise par une activité intellectuelle, acquise au cours de longues années d'études, par une pratique spécialisée qui implique une grande responsabilité et par un service centré sur les besoins de la société.

Dans cette même perspective, Lieberman (1956) propose huit caractéristiques à prendre en compte pour définir la profession. Celle-ci doit accomplir un service essentiel et unique pour la société ; au moment où le service est fourni, elle doit mettre l'accent sur des techniques à caractère intellectuel. Ce type d'occupation suppose une longue période de formation spécialisée, la possession d'une grande autonomie de la part des individus qui l'exercent, l'acceptation d'un grand degré de responsabilité et la présence d'un code d'éthique et de certaines normes et de certains règlements relatifs à la certification et au maintien des standards de pratique.

Ces mêmes éléments sont repris par Greenwood (1957)¹ lorsqu'il tente de circonscrire la notion de profession à partir de cinq attributs. Les professions sont, selon lui, soutenues par un corps théorique à partir duquel le professionnel revoit sa pratique et acquiert une autorité qui lui permet de décider ce qui est bon ou mauvais pour le client. Cette pratique professionnelle est assurée par un code d'éthique et guidée par une culture qui génère des concepts et des croyances se perpétuant à l'intérieur du groupe professionnel et qui est sanctionnée socialement. Cette sanction garantit des pouvoirs et des privilèges à ses membres. Même s'il constate que ces éléments sont présents dans toutes les études qui se penchent sur la question, cet auteur considère qu'ils ne sont pas exclusifs aux professions, mais plutôt qu'ils doivent caractériser toutes les occupations. Ainsi, chacune des occupations possède certaines de ces caractéristiques et se situe dans un continuum qui va des occupations moins organisées et moins socialement

1. Cité par G.F. Goerl (1978), dans *Professionalization, Democracy and the Politics of Culture : an Exercise in Assumptive Theory*, Davis, University of Columbia, p. 95-96.

reconnues à celles plus professionnelles, c'est-à-dire celles qui ont acquis, en grande partie, les traits du modèle dominant et idéalisé de la médecine.

Cependant, même si quelques auteurs continuent d'utiliser le terme profession, cette façon d'aborder l'analyse de ce phénomène social a généralement été abandonnée car, d'une part, elle était incapable d'obtenir un consensus relativement au nombre et à la variété des caractéristiques à retenir et, d'autre part, elle cherchait à définir un concept abstrait et idéalisé qui ne correspond pas aux situations concrètes de la réalité du travail. Par ailleurs, d'autres ambiguïtés apparaissent lorsqu'on tient compte du fait que les différentes formes de pratique professionnelle (privée, en institution bureaucratique, etc.) et que la pluralité de tâches accomplies par les professionnels peuvent exercer une influence sur les manières d'être, de penser et d'agir des membres des diverses catégories d'occupations.

Ainsi, un des principaux problèmes auxquels les chercheurs font face dans l'utilisation du concept de profession réside dans le fait que cette approche, en préconisant l'identification des attributs, est centrée plus sur le produit final que sur le processus de professionnalisation. La prise en compte des étapes que les occupations doivent franchir tout au long du processus de professionnalisation donne naissance à deux perspectives différentes. La première, le professionnalisme, est centrée sur les valeurs, les attitudes et les comportements individuels des membres et fait référence à la qualité de la pratique, à des standards établis, à partir desquels la conduite des membres est évaluée. La seconde, connue sous le terme de professionnalisation, s'intéresse au cheminement que les occupations doivent suivre pour avoir le titre de profession. Ces nouvelles tendances de professionnalisme et de professionnalisation permettent de relativiser le concept de profession et de tenir compte du fait qu'il y a des individus et des occupations plus professionnalisés que d'autres.

1.2. LE PROFESSIONNALISME

Issue de l'approche fonctionnaliste américaine, la notion de professionnalisme fait référence au processus par lequel les individus intériorisent des valeurs, des attitudes et des intérêts privilégiés par le groupe occupationnel auquel ils appartiennent et adoptent des comportements propres à l'exercice de leurs fonctions professionnelles. Ces

fonctions professionnelles se caractérisent par la compétence, le service et l'altruisme, ce qui légitime le droit qu'ont les professionnels à détenir des pouvoirs, à bénéficier d'une certaine autonomie et d'une reconnaissance sociale.

Les tenants de cette approche (Goode, Strauss et Hall)² estiment que les professions sont des groupes homogènes qui développent une identité spécifique car les membres adhèrent aux mêmes valeurs et perçoivent de manière similaire le rôle qu'ils ont à jouer dans la société. Cependant, la même difficulté à définir la notion de profession apparaît lorsqu'arrive le moment d'identifier les valeurs, les attitudes et les comportements que devraient adopter les individus voulant être perçus comme des professionnels. Encore une fois, le consensus est très difficile à faire autour des éléments qui constituent un comportement professionnel.

Une autre difficulté apparaît devant le constat que les membres d'une même profession présentent différentes manières de faire, différentes valeurs et différentes identités, ce qui constitue des segments à l'intérieur du groupe. La prise en compte de ces nouveaux éléments amène à voir les groupes professionnels comme hétérogènes plutôt que comme une communauté partageant les mêmes valeurs et les mêmes intérêts. Cette hétérogénéité rend difficile la tâche de définir ce qui constitue ou non un comportement professionnel, compte tenu des différences qui existent entre les diverses professions et entre les intérêts, parfois contradictoires, que peuvent présenter les différents segments d'une même profession.

Cette perspective, centrée sur les valeurs et les comportements individuels, a été largement délaissée à la fin des années 1970 et les chercheurs privilégient désormais une approche plus dynamique, orientée vers l'étude des étapes à franchir par les occupations qui souhaitent devenir une profession à un moment socio-historique donné.

2. Voir D. Brubaker (1977), *The Professionalization of Occupation : A Case Study of Rehabilitation Counselling*, Illinois, Southern Illinois University, p. 22-40 ; D. Klegon (1978), « The Sociology of Professions : an Emerging Perspective », *Sociology of Work and Occupations*, vol. 5, p. 259-283 ; C. Trottier (1970), « Le processus de socialisation de l'enseignement », *Recherches sociographiques*, Québec, Université Laval, p. 23-32.

1.3. LA PROFESSIONNALISATION

En opposition au courant du professionnalisme, les chercheurs dans le champ de la sociologie des professions ont concentré leurs efforts sur l'étude du processus de professionnalisation à l'intérieur du modèle de la *process theory*³. Cette reformulation de la problématique des professions reconnaît que la question à se poser au sujet des occupations n'est pas de savoir si elles sont ou non des professions, mais plutôt dans quelle mesure elles sont engagées dans un processus de professionnalisation. Ainsi, en désaccord avec les définitions centrées sur des attributs externes et avec celles à caractère prescriptif et normatif du professionnalisme, les travaux issus de cette branche de la sociologie s'entendent pour définir la professionnalisation comme un processus dynamique qui se donne dans un continuum même s'il n'y a pas de consensus sur les différentes étapes. Les éléments que ce processus comporte sont, par ailleurs, en général partagés par les chercheurs.

Jenkins (1970), par exemple, considère que la professionnalisation peut être définie selon six éléments constitutifs : structurel, contextuel, relatif à l'activité, idéologique, éducationnel et comportemental. L'élément structurel est composé de trois sous-éléments : la spécialisation, la centralisation de l'autorité et des mécanismes de sanction, de même que la standardisation qui fait référence au contrôle des activités. Le contexte concerne les dimensions spatio-temporelles, la taille du groupe, les ressources et les réseaux des relations de ses membres. La composante activité se rapporte aux objectifs et aux règles du groupe. L'élément éducationnel porte sur les préalables exigés pour l'entrée dans le groupe, les bases d'une théorie systématique, un processus institutionnalisé de formation, la durée et les coûts de la formation. La composante idéologique fait référence à l'implication personnelle des membres, à l'identité du groupe et au sentiment d'appartenance, à la culture, au statut et au processus de socialisation des membres. Finalement, l'élément comportement porte sur les codes de conduite et sur l'évaluation du mérite des membres.

3. G.F. Goerl (1978), *op. cit.*

Après ces travaux et ceux de Caplow (1962)⁴ et de Wilensky (1966)⁵, premiers chercheurs à privilégier cette approche séquentielle, Hughes, un représentant de l'École de Chicago, propose en 1971 un cadre de référence de ce qu'il considère être les caractéristiques communes à toutes les occupations. Il pense que le prestige de chacune d'entre elles est le reflet de la division sociale du travail et que l'une des principales tâches des chercheurs consiste à déterminer le moment où chaque profession obtient l'autorisation d'accomplir certaines fonctions que d'autres occupations ne sont pas capables de remplir de façon adéquate. Considérant que les professions sont des occupations ayant acquis une position spéciale sur le marché du travail, il élabore une liste des facteurs qui contribuent à différencier les professions : droit exclusif de donner un service à la collectivité, de pratiquer et de fournir des avis en se basant sur un type particulier de connaissance ; possibilité de penser et d'enquêter de façon objective, d'agir de façon autonome ainsi que possession d'un mandat établissant les règles de pratique de la profession, comme le fait pour un professionnel d'être jugé par les pairs. Plus tard, en épousant le mouvement critique face à l'approche descriptive, Hugues laisse la perspective centrée sur les caractéristiques pour adopter celle axée sur le processus. S'intéressant à la fois à la professionnalisation des occupations et aussi à celle des individus, Hughes met l'accent sur la manière dont l'image de l'individu, comme celle de la profession, évolue pendant le processus de professionnalisation.

Vers la même époque, Wiggs (1971) propose d'analyser le cheminement d'une occupation vers la professionnalisation en prenant pour modèle l'évolution des organismes vivants. Il soutient l'idée qu'une occupation qui se développe et se professionnalise doit répondre à des besoins provenant autant de son évolution que des changements de l'environnement social dans lequel elle se situe. Il revient donc aux individus et aux différents groupes qui représentent cette collectivité de travailler pour identifier et répondre aux besoins produits par le niveau de développement auquel leur occupation est confrontée dans les différentes étapes de son évolution. Ainsi, il constate

4. Voir D. Brubaker (1977), *op. cit.* ; C. Turner et M.N. Hodge (1970), « Occupations and Professions », dans J.A. Jackson (dir.) (1970), *Profession and Professionalization*, London, Cambridge University Press. p. 19-50.

5. *Ibid.*

que certaines occupations se développent fort lentement en comparaison avec d'autres qui atteignent leur maturité et leur statut de profession dans un court laps de temps. Ce constat amène Wiggs à souligner le fait que plusieurs occupations engagées dans un processus de professionnalisation sont incapables d'obtenir le statut légal et social auquel elles aspirent. Ces occupations sont généralement perçues comme des semi-professions.

En effet, la prise en compte du continuum vers la professionnalisation conduit les chercheurs à considérer deux types de professions : celles à part entière (*fully-pledge professions*) et les semi-professions. Celles-ci se distinguent des premières du fait qu'elles comprennent une proportion élevée de membres du sexe féminin qui sont, pour la plupart, employées dans des organisations bureaucratiques. Etzioni (1969) utilise le terme pour faire référence aux occupations dans lesquelles les membres se donnent une image de professionnel malgré le fait qu'ils sont conscients qu'ils ne sont pas totalement qualifiés ni socialement reconnus. Selon lui, la formation donnée dans le cadre des semi-professions est plus courte, moins spécialisée, leurs membres ont moins d'autonomie et leurs droits et pouvoirs sont moins établis que chez les professions à part entière. Toujours selon Etzioni, l'enseignement scolaire, les soins infirmiers et le travail social sont les principaux exemples de semi-professions. Cependant, Leggatt (1970) soutient que la distinction entre profession et semi-profession est très rudimentaire si l'on veut faire progresser la compréhension de ces professions au-delà d'une simple description.

Ce qu'il faut retenir, c'est qu'il existe une différence de degré et non de nature entre les professions et les autres occupations. Ainsi Ritzer et Walczakk (1986), s'inspirant de la classification de Reiss (1955), identifient-ils cinq niveaux dans le processus de professionnalisation : les professions marginales, les occupations qui aspirent à la professionnalisation, les semi-professions, les nouvelles professions et les professions établies traditionnellement. Cette vision centrée sur le développement de professions soulève aussi plusieurs interrogations et critiques. Certaines réserves furent, en effet, formulées à l'égard de cette approche, car les auteurs n'ont pu s'entendre sur un modèle univoque en ce qui concerne le nombre et l'ordre des étapes nécessaires et suffisantes au processus de professionnalisation. La principale critique concerne les difficultés que ce modèle présente pour déterminer l'importance de chacune des étapes et pour prendre en compte le

développement individuel de ses membres. Contrairement aux tenants du modèle fonctionnaliste, les théoriciens du processus de professionnalisation considèrent les professions comme des groupes hétérogènes et mobiles qui rallient des individus possédant la même formation mais ne poursuivant pas toujours les mêmes intérêts.

Une autre réserve porte sur le fait que le statut légal et social auquel certaines occupations aspirent n'est pas automatiquement accordé au métier qui réussit à satisfaire toutes les exigences du modèle de professionnalisation. Ainsi, même si une occupation atteint un mode d'organisation professionnel, il arrive qu'elle ne puisse détenir ni le titre ni le statut social d'une profession, n'étant pas socialement valorisée et acceptée⁶.

Si la présentation que nous venons de faire tente de circonscrire les concepts de profession, de professionnalisme et de professionnalisation, elle permet aussi de saisir toute la complexité de ce champ d'étude de la sociologie du travail. On peut par ailleurs affirmer que la plupart des écrits relatifs aux professions se sont attardés à ces trois grands concepts. C'est ce cadre de référence qui sous-tend, implicitement ou explicitement, les recherches préoccupées par la professionnalisation de l'enseignement.

2. LE STATUT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS⁷

Les questions relatives au statut professionnel des enseignants ne sont pas nouvelles, ayant fait l'objet des recherches depuis plus de quarante ans. À la suite des études américaines (Bendix et Lipset, 1953 ; Collins et Nelson, 1968) et britanniques (Rudd et Wiseman, 1962), des chercheurs tels Lieberman (1956), Etzioni (1969), Leggat et Labaree (1992), pour ne citer que ceux-là, ont en effet tenté de cerner cette problématique. Ils ont adopté autant l'approche descriptive, afin de définir les caractéristiques de la profession, que le point de vue du processus de professionnalisation en considérant l'enseignement comme une semi-profession et comme une profession de nature bureaucratique, ainsi que nous l'avons vu précédemment.

6. G. Dussault (1973), *Les notions de « profession » et de « professionnalisation » en sociologie*, Québec, Université Laval, Département de sociologie.
7. Je remercie Mme Monique Lebrun pour les informations qu'elle m'a transmises pour la rédaction de cette partie concernant la profession enseignante.

Dans les dernières décennies, la question de la professionnalisation de l'enseignement a resurgi et a pris une grande importance. On peut affirmer qu'elle est devenue une idée en vogue qui touche toutes les sociétés modernes. Ainsi, depuis les années 1980, autant en Amérique du Nord qu'en Europe, on constate que plusieurs groupes et organisations défendent l'idée de donner à l'enseignement un statut de profession. Dans ce contexte, la problématique du statut professionnel de l'enseignement est revenue en force et le discours sur la professionnalisation a pris beaucoup d'ampleur. Publications et colloques nationaux et internationaux se multiplient et les réformes éducatives en cours, aux États-Unis, dans plusieurs pays européens et au Québec lui font une place grandissante.

Dans le chapitre VII du Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle de l'UNESCO (1996), intitulé « Les enseignants en quête de nouvelles perspectives », on affirme par exemple que :

Pour améliorer la qualité de l'éducation, il faut d'abord améliorer le recrutement, la formation, le statut social et les conditions de travail des enseignants, car ceux-ci ne pourront répondre à ce qu'on attend d'eux que s'ils ont les connaissances et les compétences, les qualités personnelles, les possibilités professionnelles et la motivation voulues.

(Rapport de l'UNESCO, 1996, chapitre VII, p. 158)

On constate que les enseignants sont au centre de la mise en œuvre des grandes réformes éducatives. Aux États-Unis la réforme du système éducatif national s'est engagée sous le signe de la productivité, de l'excellence et de la professionnalisation, comme le montrent les rapports du *Holmes Group* (1986, 1995). Celui de 1986, *Tomorrow's Teachers*, se donne pour objectif de réformer la formation des enseignants et de réformer la profession. Quant à celui de 1995, *Tomorrow's Schools of Education*, il considère l'enseignement comme une activité intellectuelle exigeant de ses membres une formation professionnelle de qualité, ce qui les rendrait aptes à prendre des décisions et à porter des jugements professionnels. Pour ce faire, le Rapport souligne l'importance de relier la théorie à la pratique dans les programmes de formation des enseignants.

La question a aussi préoccupé les pays européens. Les travaux de l'Institut national de recherche pédagogique en France et les réflexions

de Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996), de Develay (1994), de Huberman (1986) et de Perrenoud (1993), entre autres, en sont des exemples éloquents.

Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation, dans son *Rapport annuel 1990-1991*, demandait un « renouvellement du contrat social entre les enseignants et la société » et prônait un « professionnalisme collectif ». Ce renouvellement devrait commencer, selon le Conseil, dans la reconnaissance du caractère professionnel de l'acte d'enseigner, ce qui doit faire appel à une professionnalisation axée sur la collégialité, la responsabilité, l'autonomie et une évaluation de l'enseignement en lien avec le développement professionnel. Même si le Conseil met l'accent sur ce qu'il appelle un « professionnalisme collégial », intégrant responsabilité individuelle, ouverture et concertation entre collègues et gestion participative dans les orientations de l'institution, il prend les critères définitoires d'une profession pour préciser le caractère professionnel de l'acte d'enseigner. Ainsi, le ministère de l'Éducation (MEQ 1994), influencé par les avis du Conseil et par le mouvement de professionnalisation, demandait aux universités de réviser en profondeur la formation des enseignants, de l'orienter vers la maîtrise de l'intervention éducative et de lui reconnaître un véritable caractère professionnel en assurant une meilleure intégration de l'ensemble des cours théoriques et des activités pratiques (MEQ 1994). Ces demandes ont trouvé écho dans le discours syndical (CEQ 1993) et plus particulièrement dans les travaux de chercheurs. Le numéro spécial de la *Revue des sciences de l'éducation* (Lessard, Perron et Bélanger, 1993), entre autres, présentant des contributions américaines, européennes et québécoises, montre bien la place que la problématique a prise dans la recherche en éducation.

Les chercheurs ont, en l'occurrence, abordé la question de la profession enseignante en transposant les modèles que la sociologie du travail avait élaborés pendant les décennies 1950 et 1960. Plusieurs études ont alors tenté d'établir une distinction entre métier et profession afin de bien identifier les caractéristiques de l'enseignement. Selon Chartier (1991), l'enseignement peut être considéré comme un métier car il connote des valeurs artisanales : territoire autonome, outils partagés, tensions permanentes entre la routine et les moments de grâce, dispositifs pratiques. Cifali (1991) le considère, pour sa part, comme un métier impossible, car les compétences techniques et les gestes professionnels ne constituent en rien une garantie de succès. Raymond

(1993) et Carbonneau (1993), s'inspirant de Lemosse (1989), retiennent quatre dimensions pour définir la profession : un acte impliquant une activité intellectuelle et un acte de nature altruiste, une formation universitaire le plus fréquemment de nature scientifique, une insertion sociale souvent opérée par une association garante d'une éthique, d'un statut social et d'une forte cohésion dans le groupe d'appartenance. Ce sont là des éléments descriptifs des professions sur lesquels plusieurs auteurs s'entendent afin de caractériser l'enseignement.

Huberman (1993), pour sa part, met en parallèle l'enseignement et les professions libérales sous trois aspects. Il s'agit d'abord du niveau d'organisation et de formation : le savoir enseigné dans la formation des enseignants a souvent des bases peu scientifiques car les savoir-faire dominant ; de plus, une « articulation sauvage » existe entre la formation et la prise de fonction, les jeunes enseignants étant vite confrontés à des tâches aussi complexes et difficiles que leurs collègues expérimentés. Le deuxième aspect qu'Huberman prend en considération est la supervision et l'autonomie : au contraire des véritables professions, les enseignants sont inspectés, contrôlés, surveillés mais pas par leurs pairs ; en conséquence, ils ne se sentent responsables ni des programmes, ni des apprentissages des élèves, puisqu'on leur enlève en partie leur autonomie. Finalement, en rapport avec la codification des tâches, l'enseignant est un fonctionnaire qui a une grille horaire, un programme, bref, des tâches à accomplir bien réglementées. Cette comparaison l'amène à conclure que le professionnalisme n'est pas un statut acquis, mais plutôt une attitude vis-à-vis de soi-même et de ses collègues. On reconnaît dans cette position la perspective centrée sur le professionnalisme qui cherche à définir les professions et, dans le cas qui nous concerne, l'enseignement, par leurs fonctions ainsi que par les valeurs, les attitudes et les comportements de leurs membres.

Les débats entourant la spécification des critères ou caractéristiques de la profession enseignante ont, par ailleurs, laissé la place, peu à peu, à la problématique de la professionnalisation. Actuellement, celle-ci prend tout son sens car la société vit en pleine période d'inflation des nouveaux savoirs, des nouvelles technologies, d'hétérogénéité des acquis scolaires et de diversification tous azimuts des populations scolaires. Cette donnée sociale exige des compétences nouvelles chez les enseignants pour répondre aux changements sociaux, aux nouvelles populations scolaires et aux nouveaux objectifs de l'éducation. La professionnalisation apparaît comme inévitable, car elle suppose la

prise en charge par les pairs du fonctionnement de l'école, la formation continue, la division du travail entre collègues et elle demande aux enseignants de pratiquer un pluralisme des méthodes, d'approfondir leurs connaissances et compétences, de développer leur maîtrise de soi et une identité professionnelle forte ; bref, de remplacer l'application stricte des méthodologies, des recettes et des «trucs» par la construction de démarches didactiques orientées par les objectifs d'enseignement, par la diversité des élèves, par la collaboration entre enseignants et parents.

Le processus de professionnalisation de l'enseignement a cependant été abordé de différentes manières. Quelques études se centrent sur un questionnement autour des savoirs des enseignants et des fondements de leur compétence professionnelle, car les différentes approches de la problématique des professions confèrent un rôle de première importance aux savoirs⁸. La nécessité de renouveler la formation initiale des enseignants, la mise en valeur des nouveaux contenus, du rapprochement théorie-pratique et des rapports interactifs entre recherche et formation sont les éléments qui y sont privilégiés.

Cette conception d'une formation ancrée sur les pratiques éducatives, pédagogiques et institutionnelles a favorisé l'établissement des partenariats entre les responsables de la formation des enseignants et les milieux de pratique professionnelle⁹. Ainsi, le recours au partenariat a été largement prôné et diffusé par les discours qui orientent la recherche et la formation en éducation. Plus particulièrement, dans la formation des enseignants, il est vu comme gage de professionnalisation.

Par ailleurs, la recherche-action est présentée comme la voie la plus prometteuse vers la professionnalisation. Kemmis et McTaggart (1988) la définissent comme une enquête collective et auto-réflexive où les enseignants tentent d'améliorer leurs performances, le degré de

8. Voir Lemosse (1989), p. 55-66.
9. Voir : Holmes Group (1995), *op. cit.* ; *L'Université et le milieu scolaire : partenaires en formation des maîtres*, Actes du troisième colloque, AQUFOM, Montréal, Université McGill ; C. Landry, M. Anadón et L. Savoie-Zacj (1997), «Du discours politique à celui des acteurs : Le partenariat en éducation, une notion en construction *Apprentissage et socialisation*, vol. 17, n° 3, Hull, p. 9-28 ; M. Anadón (1997), « Les mots, les arguments : Le discours officiel québécois sur le partenariat dans la formation des enseignants *Education permanente*, n° 131, p. 51-62 ; D. Zay (dir.) (1994), *Enseignants et partenaires de l'école. Démarches et instruments pour travailler ensemble*, Paris et Bruxelles, INRP/De Boeck, Coll. « Pédagogies en développement ».

rationalité et d'implication psychosociale de leurs pratiques ainsi que leur compréhension de ces mêmes pratiques. Cette action commune est foncièrement collaborative et vise non seulement le développement professionnel¹⁰, mais également le développement curriculaire (Dolbec, 1997).

Le concept de « pratique réflexive », tirant ses origines de Dewey et repris par Schön (1994), a été, également, particulièrement fécond dans le débat sur la professionnalisation de l'enseignement. En opposition à la conception traditionnelle des savoirs disciplinaires, le savoir professionnel repose sur la réflexion en action, ce qui comprend des processus créatifs et intuitifs dans la prise de décision. On reconnaît donc que les champs de pratique sont l'occasion d'un développement professionnel axé sur la réflexion dans et sur l'action. Le praticien devient chercheur et la réflexion devient un instrument d'auto-perfectionnement qui réconcilie savoir théorique et pratique professionnelle (St-Arnaud, 1992 ; Barbier et Demailly, 1994). Dans cette conception, la pratique est une forme de recherche et le savoir peut se concrétiser au niveau professionnel même s'il ne repose pas sur une théorie scientifique.

Évidemment tous ces travaux mettent l'accent sur l'importance de la formation dans le processus de professionnalisation ; cependant, cette formation doit être intégrée dans tout le parcours de développement professionnel. Ainsi, à la lumière des travaux de Schön (1994) et de Fullan (1991) sur la problématique du changement en éducation et de Senge (1990) sur « l'organisation apprenante », le processus de professionnalisation est aussi vu comme perfectionnement et comme mise en place des stratégies de formation continue (Boucher et L'Hostie, 1997).

D'autres recherches mettent l'accent sur les cycles de vie professionnelle des enseignants (Huberman, 1989 ; Katz, 1986) et sur l'entrée en fonction des enseignants débutants (Louvet et Baillauquès, 1992) ainsi que sur le constat d'une identité professionnelle carencée. À

10. Ici la notion de développement professionnel prend un sens beaucoup plus large que la notion de formation en cours de service ; elle implique « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (M. Barbier, M.L. Chaix et L. Demailly, 1994, « Éditorial Recherche et Développement professionnel », *Recherche et Formation*, n° 17, Paris, INRP, p. 7).

l'instar de ces études, les travaux de Gohier *et al.*¹¹ prennent en compte le développement de l'identité professionnelle comme moyen de professionnalisation. On y propose un modèle psychosociologique de constitution de l'identité professionnelle des futurs enseignants qui part d'une conception de la personne en tant qu'être-en-relation en considérant des dimensions psychologique et sociale de l'identité.

Ces perspectives amènent à accepter l'idée que les enseignants sont les agents les plus valables de leur propre professionnalisation. Non seulement recueillir leurs points de vue est-il essentiel, mais encore faut-il susciter leur motivation et leur implication dans le mouvement de professionnalisation. Cela permettra de les « raccrocher » idéologiquement à une institution, l'école, en laquelle plusieurs n'ont plus qu'une confiance mitigée, secoués qu'ils ont été par les luttes syndicales de tout acabit et les exigences répétées et souvent contradictoires de leurs administrations.

Au Québec, les changements et les réarrangements des structures auxquels l'école a été confrontée, à la suite du Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation visant à accroître ses responsabilités et sa marge de manœuvre, susciteront, le croyons-nous, la reconnaissance de l'expertise du personnel enseignant. Ainsi, à l'école, une collégialité dynamique entre enseignants et avec l'administration permettra de développer la professionnalisation en acceptant que l'interdépendance professionnelle et la division des tâches ne sont pas contraires à l'autonomie enseignante, tout cela, dans le respect de la « culture de l'école » et du contexte socioculturel propre à chaque pays.

Parallèlement, il convient de redonner aux universités chargées de la formation des enseignants une crédibilité qui a été entamée par des programmes de formation faisant trop peu de place aux savoirs pratiques (stages, recours à des enseignants experts, etc.), sans verser nécessairement dans le modèle britannique de délaissement quasi systématique des savoirs théoriques transmis par les facultés d'éducation.

11. Voir : C. Gohier (1997), « Identité professionnelle et formation des maîtres : le pourquoi, le quoi et le comment », dans R. Féger (dir.), *L'éducation face aux nouveaux défis*, Actes du 4^e congrès des sciences de l'éducation en langue française du Canada, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 241-249 ; C. Gohier, M. Anadón, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (1997), « Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction pour les maîtres en formation », dans M. Tardif et H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 280-299.

Si la diversité (et parfois l'étanchéité) des disciplines contributives a donné longtemps une impression d'éparpillement, il convient maintenant de mettre celles-ci au service d'un projet plus global de formation des enseignants. Les projets d'écoles associées ayant surgi au Québec au début des années 1990 constituent en ce sens un premier pas prometteur, intégrant des spécialistes de différents horizons qui travaillent avec les enseignants sur le terrain. L'université se fait ainsi instrument de professionnalisation et ses professeurs trouvent une nouvelle légitimité à leur spécialisation.

La professionnalisation de l'enseignement implique donc la mise en valeur du statut de la profession, c'est-à-dire la reconnaissance sociale du travail des enseignants comme une véritable profession, celle qui a la responsabilité de l'éducation de nos générations futures.

CONCLUSION

La question de la professionnalisation de l'enseignement présente de multiples facettes dont quelques aspects ont été décrits à partir de la sociologie des professions. Deux aspects semblent importants à retenir dans la recherche de la professionnalisation de l'enseignement. L'un fait référence au travail en collégialité chez les enseignants et les enseignantes et l'autre concerne leur participation à la gestion de l'éducation, particulièrement au niveau de l'école. Pour atteindre ces objectifs nous devons nous engager collectivement dans un processus de changement. Les enseignants devront diversifier leur rôle et l'enrichir afin d'avoir un plus grand contrôle sur leur travail ; les professeurs universitaires des sciences de l'éducation, de concert avec les enseignants responsables de la formation pratique, ont par ailleurs la responsabilité de former les futurs enseignants à s'engager dans le processus de changement en favorisant le partage des savoirs, le travail en collégialité, la pratique réflexive et le développement d'une identité professionnelle chez les futurs enseignants et enseignantes.

Nous sommes donc à l'heure des choix. Pour qu'il y ait professionnalisation, faut-il changer l'école (à défaut de changer la société...) ou changer la formation universitaire des maîtres ? La réponse se situe sans doute du côté d'un ajustement mutuel, d'un partage entre le milieu universitaire et le milieu scolaire, d'un échange des savoirs. Ce sera le nouveau contrat social... que vivront nos propres étudiants, de concert avec nous.

BIBLIOGRAPHIE

- Barbier, J.-M. et L. Demailly (1994). « Analyse des fonctions sociales et professionnelles des dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation », *Recherche et Formation*, n° 17, p. 65-76.
- Becker, H. (1962). « The Nature of a Profession », dans B.H. Nelson (dir.), *Education for the Professions*. The sixty-first yearbook of the National Society for Study of Education, Chicago, University of Chicago Press, p. 27-46.
- Bendix, R. et S.M. Lipset (dir.) (1953). *Class, Status and Power*, New York, Free Press, p. 411-426.
- Bennet, W. et M. Hokenstad (1973). « Full-time People Workers and Conceptions of the Professional », *The Sociological Review Monograph*, n° 20, p. 21-45.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism, Perspective and Method*, Englewoods Cliffs (NJ), Prentice-Hall Inc.
- Boucher, L.-P. et M. L'Hostie (dir.) (1997). *Le développement professionnel continu en éducation, Nouvelles pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. (1987). « Espace social et pouvoir symbolique », dans P. Bourdieu, *Choses dites*, Paris, Éditions de Minuit, p. 147-166.
- Brubaker, D. (1977). *The Professionalization of Occupation : A Case Study of Rehabilitation Counselling*, Illinois, Southern Illinois University.
- Carbonneau, M. (1993). « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique des tendances nord-américaines », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, p. 33-57.
- Carr-Saunders, A.M. et P.A. Wilson (1933). *The Professions*, Oxford, The Clarendon Press.
- Centrale de l'enseignement du Québec (1993). *L'organisation du travail*, Québec, Options CEQ.
- Chartier, A.-M. (1991). « En quoi instruire est un métier », *Esprit*, décembre, p. 55-76.
- Cifali, M. (1991). *Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences : enjeux actuels*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Collins, H. et N.A. Nelson (1968). « Study of Teacher Morale », *Journal of Educational Research*, 62, p. 3-10.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'Éducation, La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Québec, Les Publications du Québec.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former des enseignants ?* Paris, ESF.
- Dolbec, A. (1997). « La recherche-action », dans B. Gauthier, *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 467-496.

- Dubar, C. (1993). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Collin Éditeur.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-professions and their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers*, New York, The Free Press.
- Flexner, A. (1915). « Is Social Work a Profession ? », *School and Society*, Chicago, juin, p. 901-911.
- Fullan, M.G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*, New York, Teachers College Press.
- Gauthier, C., J.-F. Desbiens, A. Malo, S. Martineau et D. Simard (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur les savoirs des enseignants*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Goode, W.J. (1957). « Community Within a Community : The Professions », dans *American Sociological Review*, vol. 22, n° 2, p. 194-200.
- Greenwood, E. (1972). « Attributes of a Profession », dans R. Pavalko (dir.), *Sociological Perspectives on Occupations*, Ithaca, Peacock, p. 3-15.
- Harris-Jenkins, G. (1970). « Professional in Organizations », dans J.A. Jackson (dir.), *Profession and Professionalization*, London, Cambridge University Press, p. 53-107.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's Teachers. A Report of the Holmes Group*, East Lansing (MI), The Holmes Group.
- Holmes Group (1995). *Tomorrow's Schools of Education. A Report of the Holmes Group*, Michigan State University.
- Huberman, M. (1986). « Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants », *Revue française de pédagogie*, 75, p. 5-15.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1993). « Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, p. 77-85.
- Hughes, E.C. (1971). « The Professions in Society », dans *The Sociological Eye : Selected Papers*, New York, Aldine-Atherton, p. 364-427.
- Katz, L.G. (1986). « Developmental Stages of Preschool Teachers », dans J. Nias (dir.), *Teacher Socialization, The Individual in the System*, Australia, Deakin University Press, p. 56-59.
- Kemmis, S. et R. McTaggart (dir.) (1988). *The Action Research Reader*, 3^e édition, Geelong, Deakin University Press.
- Labaree, D.F. (1992). « Power, Knowledge and the Rationalization of Teaching : A Genealogy of Movement to Professionalize Teaching », *Harvard Educational Review*, 62(2), p. 123-154.
- Leggatt, T. (1970). « Teaching as a Profession », dans J.A. Jackson (dir.), *Profession and Professionalization*, London, Cambridge University Press, p. 155-177.
- Lemosse, M. (1989). « Le professionnalisme des enseignants : le point de vue des Anglais », *Recherche et formation*, n° 6, Paris, INRP.

- Lessard, C., M. Perron et P. Bélanger (éditeurs invités) (1993). « La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants », numéro thématique, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1.
- Lieberman, M. (1956). *Education as a Profession*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall Inc.
- Louvet, A. et S. Baillauquès (1992). *La prise en fonction des instituteurs*, Paris, Institut national de recherche pédagogique.
- Mead, G. (1934). *Mind, Self and Society : From the Standpoints of a Social Behaviorist*, Chicago, University of Chicago Press.
- Ministère de l'Éducation (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, Orientations et compétences attendues*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Paquay, L., M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris et Bruxelles, De Boeck et Larcier S.A.
- Parsons, T. (1969). « Professions, Polity and Society : Some General Considerations », dans T. Parsons (dir.), *Politics and Social Structure*, New York, The Free Press, p. 537.
- Perrenoud, P. (1993). « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, p. 59-76.
- Raymond, D. (1993). « Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, p. 187-200.
- Ritzer, G. et D. Walczak (1986). *Working : Conflict and Change*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall.
- Rudd, W.G.A. et S. Wiseman (1962). « Sources of Dissatisfaction Among a Group Teachers' », *British Journal of Educational Psychology*, 32, p. 241-256.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Éditions Logiques, coll. Formation des maîtres.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*, New York, Doubleday/Currency.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Turner, C. et M.N. Hodge (1970), « Occupations and Professions », dans J.A. Jackson (dir.) (1970), *Profession and Professionalization*, London, Cambridge University Press. p. 19-50.
- UNESCO (1996). *L'Éducation : un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors, chapitre 7, « Les enseignants en quête de nouvelles perspectives », p. 157-172, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Wiggs, G.D. (1971). *Development as a Conceptual Model for Achieving Professionalization of an Occupation*, thèse de doctorat, George Washington University.

**VERS UNE VISION RENOUVELÉE DE
LA PROFESSIONNALISATION
DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA CONSTRUCTION
DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE
DE L'ENSEIGNANT**

*Christiane Gohier, Marta Anadón, Yvon Bouchard,
Benoît Charbonneau, Jacques Chevrier¹*

Nous entendons dans ce chapitre exposer une vision de la professionnalisation de l'enseignement qui se situe dans le débat sur le développement de l'identité des acteurs sociaux aspirant à cette catégorie professionnelle. Il s'agit d'une vision de la professionnalisation de l'enseignement qui diffère de l'approche fonctionnaliste strictement critériologique, mise au jour par Anadón dans la première partie de cet ouvrage, en ceci qu'elle conçoit la professionnalisation comme un processus interactif et dynamique, à l'instar d'autres approches également mentionnées par Anadón. C'est sous cet angle «processural»

1. Christiane Gohier, Université du Québec à Montréal ; Marta Anadón, Université du Québec à Chicoutimi ; Yvon Bouchard, Université du Québec à Rimouski ; Benoît Charbonneau et Jacques Chevrier, Université du Québec à Hull. Sauf pour le premier auteur, responsable du projet, l'ordre des auteurs respecte l'ordre alphabétique.

qu'est également analysé l'état de développement de la professionnalisation de l'enseignement du point de vue de l'enseignant, du groupe des enseignants et de la société au regard de cinq paramètres définitoires de la profession.

Cette analyse nous intéresse plus particulièrement sur le plan de ses intersections avec la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant sur laquelle nous nous sommes penchés (Gohier 1997a, 1998 ; Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, Chevrier, 1997). C'est à l'interface de la professionnalisation de l'enseignement et de la professionnalisation de l'enseignant que se situe notre propos, la dernière pouvant alimenter la première. La constitution d'une identité professionnelle forte chez l'enseignant et, au premier chef, chez le futur enseignant constitue en effet l'un des moteurs de la professionnalisation de l'enseignement, puisqu'il s'agit là d'un de ses principaux acteurs si, comme c'est le cas ici, on favorise une conception de l'identité professionnelle également dynamique et interactive. Selon cette conception, l'étudiant en formation des maîtres et, *a fortiori*, l'enseignant participent à la constitution de leur identité professionnelle, contribuant par là à la redéfinition de la profession. Ils contribuent alors du même coup à la professionnalisation du métier puisqu'ils se posent comme des décideurs — ayant voix au chapitre — plutôt que comme de simples exécutants.

L'analyse des spécificités de la professionnalisation de l'enseignement au Québec peut par ailleurs nourrir la réflexion sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignement si elle s'articule autour des grands paramètres de l'enseignement que sont le projet éducatif, l'acte éducatif, les compétences et les savoirs des enseignants, leur autonomie et leur éthique. L'étude de ces paramètres du point de vue des enseignants, du groupe des enseignants et de la société nous permet en effet de cerner les caractéristiques de l'enseignant en tant qu'acteur en interaction avec d'autres acteurs de sa profession, ce qui permet d'alimenter une vision processurale de la constitution d'une identité professionnelle qui fait appel, comme on le verra, à des dimensions psycho-individuelles aussi bien que sociales de l'identité. Cette vision de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant sera par ailleurs soutenue par des extraits d'entrevues réalisées auprès d'enseignants en exercice du primaire à qui on demandait, entre autres, de décrire leur entrée dans le métier d'enseignant ainsi que les modalités de leur passage au statut de professionnel, pour autant qu'ils

aient eu ce sentiment. Sont ensuite formulées certaines retombées de cette vision pour la formation des maîtres.

1. PROFESSIONNALISATION ET IDENTITÉ PROFESSIONNELLE : PROCESSUS ÉVOLUTIFS ET INTERACTIFS

Les modes habituels utilisés dans la littérature aussi bien scientifique que populaire pour décrire une profession font état de caractéristiques qui rallient aisément les consensus, tellement le modèle des professions libérales transcende ce débat. Il s'agit là, comme on l'a mentionné, d'une conception fonctionnaliste critériologique de la profession. Il apparaît difficile, par exemple, de considérer aujourd'hui comme un professionnel celui qui ne serait pas détenteur d'une formation spécialisée, généralement acquise en milieu universitaire. On accepte d'emblée aussi l'idée que ce professionnel dispose d'une bonne dose d'autonomie dans son travail, compte tenu des décisions qu'il doit prendre et des responsabilités qui sont siennes afin de rendre à la collectivité un service jugé essentiel. Le cadre formel qui complète le portrait prend forme autour d'une corporation ou d'une association forte qui garantit le respect des règles déontologiques par les membres qui en font partie et, de ce fait, assure la protection du public desservi par le professionnel en cause (Carbonneau, 1993 ; Lemosse, 1989).

Cette vision classique de la délimitation des contours du statut de professionnel résiste à la critique au point de devenir le script de base pour apprécier les professions actuellement reconnues comme telles et celles qui veulent se réclamer de cet ordre. C'est le cas des semi-professions, comme se plaisent à les nommer ceux qui ne retrouvent pas dans certains métiers tous les aspects qui fondent et rendent crédibles les métiers traditionnellement reconnus comme supérieurs sur les échelles professionnelles. Cette façon de voir les choses, au-delà d'une question simplement polémique, pose problème sur deux plans : d'abord, à l'égard de l'évolution de la définition même d'une profession et, ensuite, en ce qui concerne les critères d'appréciation des disciplines sur le plan de leur professionnalisation. Nous allons tenter ici de décrire ces deux lacunes dans une perspective de questionnement critique quant à la plupart des façons actuelles de concevoir le professionnel et, en corollaire, de développer l'identité

chez ce dernier, comme c'est le cas dans les programmes de formation à la profession enseignante.

1.1 LE PROFESSIONNEL, ACTEUR DE SA CONSTRUCTION

La littérature, autant scientifique que vulgarisatrice, nous force à reconnaître qu'un professionnel est quelqu'un à qui on accorde ce statut sur la base de l'identification aux caractéristiques associées au métier dans lequel il s'insère, pour autant que ce métier ait droit à cette reconnaissance sociale par son adéquation avec les critères reconnus aux professions. Il ne s'agit pas ici de discuter de l'à-propos de reconnaître ou non à un individu particulier sa qualité de professionnel, puisqu'il l'a généralement acquise en respectant les critères d'entrée dans cette profession, soit par sa formation universitaire ou par la réussite d'examen externes régissant l'accès au métier. Par contre, la profession qui se réclame du droit de se transmettre selon des formats prédéfinis acquis historiquement peut, pour sa part, être mise en question.

Le débat actuel sur la professionnalisation, ainsi qu'on l'observe dans les écrits concernant l'accès à ce statut chez des métiers traditionnellement exclus de ce cercle, comporte un problème lié à une conception, que nous pouvons considérer comme statique, du fonctionnement social de cette réalité et de l'évolution des métiers, avec pour conséquence une vision qu'on pourrait qualifier sur un plan axiologique de sclérosée et sclérosante. Il est difficile en effet de concevoir le professionnel autrement que comme un acteur social en développement et en évolution. S'il n'en était rien, il serait probablement uniquement un technicien, hautement spécialisé peut-être, mais qui serait porteur d'un champ de questionnement délimité par les modèles acquis antérieurement. Puisqu'il peut s'en échapper, il ne peut être encadré dans des définitions qui à la fois le limitent et dictent ses règles de pratique. En outre, l'homogénéité à l'intérieur d'une profession n'est qu'un postulat théorique, car les identités ainsi que les valeurs et les intérêts sont multiples et ne se réduisent pas à une simple différenciation entre individus.

Si le professionnel, par définition, acquiert un haut degré d'autonomie dans l'accomplissement de sa pratique, il faut donc considérer qu'il ne peut être asservi à des commandes trop mécaniques. Il serait dès lors probablement plus pertinent et utile pour la clarification du

débat de considérer le statut de professionnel au même titre que tout autre acquis, c'est-à-dire comme une construction sociale. L'histoire des métiers et professions éclaire sur l'évolution de nos acceptations des descriptions des rôles appropriés aux fonctions dans le monde du travail selon les époques. On n'a qu'à penser à la description qu'on fait de la médecine depuis qu'on reconnaît un tel statut professionnel (Herzlich, 1969 ; Engel, 1977 ; Laman, 1980), alors qu'on ne cesse de redéfinir des professions traditionnellement reconnues comme telles. Il est possible de considérer à cet égard les débats sur la fonction de notaire ou d'avocat et sur le partage de leurs champs d'exercice, tout comme ceux rencontrés dans des semi-professions, comme c'est le cas des infirmières de diverses appellations. En fait, si l'on exclut les acceptations sociales actuelles de ce qui peut être considéré comme de l'ordre professionnel ou non, on se retrouve placé devant des descriptifs mouvants. Ces altérations ne doivent pas être prises comme des faiblesses liées à des incapacités de bien saisir et décrire ce qui constitue l'essence même des attentes sociales relativement à une profession ou à un métier. On doit plutôt les voir comme la résultante d'un besoin d'ajuster de manière permanente la compréhension de ce qui est socialement attendu des détenteurs des divers rôles sociaux, qu'ils soient considérés comme professionnels ou non.

On retrouve derrière cette question l'idée qu'un professionnel demeure un être en devenir, au même titre que tout autre acteur social d'ailleurs, parce qu'il est co-constructeur de sa réalité avec ses contemporains. C'est pourquoi Robitaille et Maheu (1993) suggèrent de considérer « les processus de professionnalisation sous l'angle des rapports sociaux sous-tendant la définition de soi que construit un groupe social à qualifications élevées » (p. 94). Cette notion développementale de la réalité faisant appel à des processus sociaux a été décrite de façon originale par les interactionnistes symboliques (Blumer, 1969 ; Hewitt, 1991 ; Woods, 1983 ; Manis et Meltzer, 1978 ; Strauss, 1992) et mise en scène selon une approche dramaturgique par Goffman (1973, 1988), qui montre bien comment le fonctionnement social procède d'un flux dialectique continu entre les acteurs sociaux et la structure sociale.

En fait, plusieurs auteurs, dans la foulée de Berger et Luckman (1987), de Giddens (1987) et de Fourez (1988), ont fait appel à un paradigme constructiviste pour comprendre et expliquer les fonctionnements sociaux. Leurs réflexions peuvent nourrir le débat sur le devenir

des professions et du statut de professionnel. Selon cette perspective, réinterprétée par les concepts propres aux interactionnistes symboliques, l'acteur social est constructeur de sa réalité, en ce sens qu'il a la capacité de prêter aux choses et aux situations des propriétés qui ne leur appartiennent pas en propre. En même temps que l'acteur social possède cette propriété de définisseur de situations à l'égard des objets qui l'entourent et de leurs fonctions, il est aussi capable de s'auto-définir et donc de faire référence à lui-même comme s'il était un objet social avec lequel il lui est possible d'interagir. Cette interaction se fait évidemment de manière symbolique, mais à partir de définitions qu'il s'attribue (images de soi) dans le jeu des interactions sociales. Ce n'est donc que dans l'implication sociale qu'un acteur social peut obtenir une image de lui-même qu'il jugera valide, puisqu'en l'absence d'autrui ou de points de comparaison sociaux et symboliques, l'idée qu'il se fait de lui-même ne peut trouver un contenu viable. Ce jeu de construction de soi par l'intermédiaire d'entités de référence réelles ou symboliques permet la construction des acteurs sociaux, en ce sens qu'il autorise la formulation de scripts pour les rôles sociaux qui permettent à l'individu de s'identifier et de se reconnaître dans un environnement social donné. Comme le contenu des scripts n'est jamais totalement clair et évident en lui-même, il fait l'objet d'une perpétuelle élaboration à travers les mécanismes mis en place dans la dialectique individu et social. L'individu s'auto-construit au moyen des images qu'il croit lire dans les situations sociales que lui fournissent les environnements dans lesquels il s'insère et, en contrepartie, il fournit à ses contemporains des réponses à leurs propres recherches autonomes de définitions des situations et donc des scripts sociaux.

Il faut bien comprendre que les définitions de situations ne sont jamais totalement renouvelées, puisque lorsqu'une façon de voir le réel convient à une collectivité, elle est maintenue tant et aussi longtemps qu'elle n'est pas remise en question par les lectures des acteurs sociaux qui ont procédé à sa création. C'est donc ce jeu dialectique entre acteurs individuels et attentes sociales qui permet aux diverses sociétés d'exister et de se modifier selon des caractéristiques qui leur sont propres. C'est ce qui permet aussi aux définitions des rôles sociaux de se transformer, puisque c'est dans la mise en acte des rôles tels que chaque individu se les réapproprie dans l'interaction sociale située que se tissent et se modifient à la fois les attentes sociales et les comportements individuels.

Il est difficile selon cette perspective de concevoir une réalité autrement que comme la résultante de sa mise en acte par des acteurs confrontés à des semblables qui partagent avec eux une ou des définitions convergentes et parfois, sinon souvent, divergentes de la réalité qui permet à la situation d'exister. C'est dans la confrontation des recherches de définitions de réalités à partir de points de vue qui souvent s'opposent, étant donné les variations sur un plan individuel et les aspirations personnelles, que la structure sociale en vient à prendre forme mais aussi à se transformer. Ce n'est jamais, comme nous le rappellent ces auteurs, en fonction de volontés strictement individuelles ni sur la foi d'attentes sociales externes que les réalités se composent ; il faut plutôt les concevoir comme des phénomènes en mouvement qui sont le fait d'acteurs individuels interprétant les réalités qui les entourent comme extérieures à eux, mais qu'ils ont eux-mêmes, dans la plupart des cas, contribué à façonner.

Trois idées principales émergent de ces perspectives et balisent notre position théorique et épistémologique : premièrement, une vision de la société et de ses composantes qui est issue d'une production collective, ce qui signifie qu'il faut étudier une profession non pas comme une entité objective à laquelle il faut se référer, mais plutôt comme la résultante d'une négociation constante entre individus et structure sociale ; deuxièmement, une conception des ressources de l'activité humaine (compétences, catégories, positions, etc.) s'élaborant dans des relations intersubjectives qui évoluent et changent dans le temps ; finalement, l'affirmation de l'existence d'une relation dialectique entre réflexion et action chez l'acteur. Cette idée est sous-tendue par une vision des êtres humains considérés comme réflexifs, créatifs et actifs, et non comme passifs et soumis à des déterminismes sociaux sur lesquels ils n'ont pas d'emprise.

1.2 LA PROFESSIONNALISATION COMME CONCEPT À REDÉFINIR

L'appel à ce jeu du rapport entre l'individuel et le social s'avère utile pour notre propos, puisqu'il permet de situer le débat sur la professionnalisation dans une pensée évolutive. Alors que bon nombre de perspectives actuelles, comme on l'a mentionné, font valoir des critères plus ou moins stricts et statiques comme caractéristiques du professionnel et de la profession, et qu'ils jugent en conséquence l'admissibilité à ce statut sur cette base acquise, il y aurait probablement lieu de

voir ces réalités comme évolutives et, en conséquence, de parler de processus de professionnalisation plutôt que de produit. La formation d'un professionnel enseignant et le développement d'une identité chez ce dernier deviennent donc des processus qui appellent autant la mise en oeuvre de mécanismes internes, relatifs à l'acquisition du statut de professionnel, que le questionnement du métier lui-même dans son acceptation sociale. Comme le soulèvent Robert et Tondreau (1997), « [...] le virage professionnel ne s'effectuera que s'il se réalise à la fois sur le terrain même des pratiques de formation que sur celui des enseignants en exercice » (p. 494). Le débat n'est pas que didactique, à savoir comment faire acquérir à de nouveaux arrivants les attributs distinctifs du métier d'enseignant, mais il porte aussi sur la définition même de ce statut chez les personnes qui le professent.

Ce qui est probablement en cause dans le discours dominant actuel à propos de la professionnalisation des champs d'exercice de métiers est un lieu de débats éloquent. Il s'agit d'une vision classique de ce qu'on appelle le processus de socialisation. L'idée de transmettre la culture acquise et partagée à une nouvelle génération qui joue un rôle passif dans l'acquisition des éléments culturels propres à un environnement social donné, selon les visions fonctionnalistes de la société, sied mal à cette question de la professionnalisation, si l'on considère les arguments fréquents qui sont soulevés quant à la pertinence de reconnaître ce statut même à des professions qui en ont traditionnellement été gratifiées, comme c'est le cas des juristes.

Par ailleurs, cette vision classique de la socialisation convient d'autant mal au champ de la professionnalisation quand c'est de la profession enseignante qu'il s'agit. Comme on le décrit bien depuis une décennie, il devient difficile de « [...] traiter des pratiques concrètes dans l'école des années 1990 sous l'angle de la culture » (Robert et Tondreau, 1997, p. 294). On conçoit beaucoup mieux maintenant la culture comme construite, c'est-à-dire comme étant la résultante d'une élaboration mutuelle à partir de définitions de sens. Le sens se construit, il s'élabore en situation d'interactions sociales, en relations ; il n'est jamais donné d'avance (Perrenoud, 1993). Si tel est le cas, parler de socialisation, c'est faire appel à un mécanisme non pas de transmission de la culture, mais bien d'élaboration de réels sociaux qui font sens pour les collectivités qui vivent avec les situations qu'elles ont contribué à créer. Dans des périodes de changements accélérés, comme en font foi les questionnements actuels autour de l'école et

de ses principaux acteurs, ces entités ne peuvent faire autrement que de devenir conscientes de leur pouvoir de reproduction aussi bien que de modification des situations, avec les conséquences qui s'ensuivent dans les deux cas. Le processus de socialisation devient alors l'image ou l'ensemble d'images qu'élaborent un individu ou une collectivité en rapport avec un environnement social significatif.

Dans le champ de l'identité professionnelle, la socialisation porte sur deux plans. D'abord, l'identité professionnelle de l'enseignant devient l'image qu'il élabore de son travail, de ses responsabilités, de ses rapports aux apprenants et aux collègues ainsi que de son appartenance au groupe et à l'école comme institution sociale. Ensuite, l'identité professionnelle du groupe des enseignants prend la forme de l'image collective que le groupe élabore quant à son travail, à ses responsabilités, aux rapports aux apprenants et aux collègues et à son appartenance à la société. Les individus participent au processus continu de construction des modes sociaux dans lesquels ils sont engagés. Les identités sont multiples, dialectiques, évolutives et il n'y a pas d'intériorisation passive des normes et valeurs propres à une communauté. On ne peut donc parler de dichotomie professionnel—non-professionnel *a priori* si les délimitations des champs ne sont pas prédéfinies, mais plutôt de construction de sens selon les besoins rencontrés par les individus et les collectivités qui font face à des situations en attente de définition.

Une telle perspective qui se veut dynamique et « processurale » peut sembler dérangement à plus d'un point de vue. Ainsi, l'acquisition d'un statut de professionnel déborde l'assimilation des acquis de ceux qui ont des intérêts personnels à privilégier, en s'ouvrant sur un questionnement plus large de société dont ne sont pas exclus les définisseurs de contenus de rôles que sont, bien sûr, les acteurs politiques, mais aussi les formateurs et les praticiens qui contribuent à façonner le métier par leurs interactions et à lui donner une forme constamment mouvante.

On retrouve donc dans le débat sur la professionnalisation un lieu d'application des enjeux de l'action organisée où se profilent des stratégies pour influencer l'orientation des prises de décision, en vue de faire en sorte que des perspectives en compétition ne soient pas gagnantes au même titre. Cette approche stratégique a d'ailleurs été bien décrite par Crozier et Friedberg (1977). Ce jeu social ne peut être

ignoré dans les tentatives actuelles de définition de l'acte professionnel qui gagnerait à considérer une ouverture sur les critères définitoires de ce qu'est une profession en se positionnant dans une perspective évolutive et dynamique. C'est ce point de vue qui guidera notre analyse de la professionnalisation de l'enseignement.

2. LES SPÉCIFICITÉS DE LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

L'analyse des spécificités de l'enseignement requiert un ancrage socio-historique, car le rôle de l'enseignement est fonction du contexte qui lui donne forme. Aussi prendrons-nous appui sur le cas de l'enseignement au préscolaire et au primaire au Québec, afin de jeter un regard contextualisé sur les spécificités de la profession enseignante et de sa professionnalisation. Nous considérons par ailleurs, comme on l'a vu, que la professionnalisation de l'enseignement résulte d'un échange social (interaction sociale, négociation). Cet échange s'articule en fonction de cinq paramètres, soit le projet éducatif, l'acte éducatif, les compétences et les savoirs de l'enseignant, l'autonomie des enseignants et l'éthique et se réalise entre trois catégories d'acteurs : l'enseignant, le groupe des enseignants et la société. Nous verrons, pour chacun de ces paramètres et chaque catégorie d'acteurs, comment l'enseignement au préscolaire et au primaire présente un caractère particulier du point de vue de sa professionnalisation et nous nous interrogerons sur le type de négociations que doit entretenir l'enseignant avec les deux autres partenaires du triangle (la société et le groupe professionnel), dans une perspective de professionnalisation de l'enseignement.

2.1. LE PROJET ÉDUCATIF

Le projet éducatif, qu'il soit national, local ou institutionnel, constitue le premier paramètre autour duquel paraît se négocier la professionnalisation de l'enseignement. Parce qu'elle y trouve sa raison d'être première. Entendu comme une inspiration et une démarche selon laquelle est défini et conduit un plan d'action en concertation avec les agents et les partenaires concernés d'un milieu dans le but de réduire l'écart entre ce qui est (ce que l'on observe) et ce qui devrait idéalement être, le projet est depuis quelques décennies considéré

comme l'instrument indispensable de ralliement en éducation (MEQ 1979 ; Proulx, 1980 ; Ardoine, 1984 ; Paquette, 1991). C'est ainsi que le projet éducatif peut être considéré comme un lieu privilégié où s'articulent les discours sur la mission éducative proposée, entre autres, 1) par la société tout entière (gouvernement, ministère de l'Éducation, instances consultatives et institutions de formation, y compris les parents qui ont voix au chapitre dans l'élaboration du projet éducatif de l'établissement scolaire), 2) les groupes d'enseignants et 3) les enseignants pris individuellement. Ainsi le projet éducatif, vu comme une production en marche plutôt que comme un produit statique, implique une vaste opération de coordination et de négociation à divers paliers.

Du point de vue de la société, aux niveaux national et local, les projets éducatifs, éclairés par les avis exprimés par le Conseil supérieur de l'éducation et par les divers groupes de citoyens, de parents et d'agents scolaires consultés, brossent les grandes lignes directrices de l'action éducative. S'appuyant sur la mission de service public qui lui échoit, le système d'éducation explicite dans ses projets sa finalité principale : celle de former et de développer au maximum le potentiel des personnes (CSE, 1991). Explicités dans des politiques, des plans d'action et des programmes éducatifs, ces projets précisent les mandats et les pratiques attendues des divers agents concernés. Là est affirmé le caractère professionnel spécifique du rôle de l'enseignant, dont la finalité est l'aide à l'apprentissage des élèves sous toutes ses formes. Présenté comme le professionnel de l'éducation/apprentissage, on lui confie d'une façon spéciale le mandat de former les enfants aux trois savoirs fondamentaux, la lecture, l'écriture et le calcul, et à d'autres types de savoirs, selon le contexte politique et culturel. À titre de partenaire social dans l'éducation des enfants et d'agent de changement, il devient en partie responsable d'éduquer la nouvelle génération et de la préparer à construire un avenir social meilleur. En somme, par des projets éducatifs nationaux et locaux, il est ainsi incontestablement reconnu comme l'agent privilégié qui fournit un service vital au mieux-être des individus et des groupes et on l'enjoint d'assumer cette fonction le plus efficacement possible.

La société, en ce qui concerne le projet éducatif national, et en particulier le caractère professionnel spécifique des enseignants, s'exprime aussi à travers les institutions universitaires mises en place et les formateurs-chercheurs que sont les universitaires qui se consacrent

à la formation des enseignants. Il est généralement admis par ces formateurs que l'enseignement a une fonction sociale extrêmement importante (Kirk, 1988). En effet, devant la quantité énorme d'informations existantes et la diversité des moyens modernes pour y accéder (livres, médias et ordinateurs, multimédias), la communauté, sans considérer les enseignants comme seuls « gardiens de l'héritage culturel et intellectuel », leur donne le mandat de « développer chez les autres, et ce à l'aide de moyens moralement acceptables, les connaissances, les savoirs et les habiletés qu'elle-même valorise » (Kirk, 1988, p. 2). Peu importe la finalité sociale que l'on attribue à l'enseignement, la tâche de l'enseignant est de cultiver la capacité d'apprendre chez les autres.

Du point de vue du groupe des enseignants, pour les professions traditionnelles, les projets collectifs sociaux font souvent l'objet de discussions, de négociations avec les partenaires sociaux, y compris le gouvernement, par l'entremise d'associations. Ces associations professionnelles sont en mesure de le faire surtout parce qu'elles sont porteuses d'un projet collectif spécifique et parce qu'elles jouissent d'une reconnaissance officielle dont elles prennent activement soin par des stratégies de promotion collective. Elles prennent habituellement l'allure d'un ordre professionnel reconnu. Or, au Québec, il n'existe pas d'association officielle de ce genre pour les enseignants, bien que des démarches officielles aient été entreprises dans ce sens et qu'un fort pourcentage (76%) d'enseignants le désirent (Ligneau, 1997). En effet, une requête en constitution de l'Ordre professionnel des enseignantes et des enseignants du Québec a été déposée, le 3 juin 1997, à l'Office des professions du Québec par la présidente du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ).

Le syndicat des enseignants au Québec, comme le soulignent Mellouki, Côté et L'Hostie (1993), joue depuis plusieurs décennies un rôle de première importance dans la « structuration de la profession d'enseigner, dans la promotion des intérêts des enseignants, de leur rôle et statut et dans l'amélioration de leurs conditions de travail » (p. 3). Il a aussi, selon les conjonctures économiques et politiques, proposé et parfois défendu avec force une vision de l'école et un projet éducatif (CEQ 1980) fondés sur des valeurs sociales telles l'accessibilité, l'égalité des chances, l'équité, la solidarité et la responsabilisation. Ces progrès indéniables ne sont pas venus sans certains questionnements, voire certains inconvénients : comment protéger avec équité

ses membres et les bénéficiaires de l'action des membres (les élèves) ? Comment trancher entre les biens du membre et celui du public ? Comment « dépasser les clivages “employés-patrons” ou “théoriciens-praticiens” et arriver à converger autour d'un discours et de pratiques éducatives pour le meilleur intérêt des élèves et de la société » (Lessard, 1997) ?

En général, la présence d'un tel discours commun sur la valorisation du métier comme service essentiel à la collectivité et pour le bien public a un impact direct sur la reconnaissance sociale dont devrait jouir le groupe professionnel des enseignants. Cette reconnaissance sociale signifie à son tour un pouvoir de négociation entre le groupe professionnel et la société. Convaincue que la profession poursuit une réflexion réelle et profonde sur la centralité de son service à la collectivité, la société deviendra d'autant plus réceptive au projet éducatif proposé par la profession et lui accordera autonomie, indépendance et crédibilité (Jobert, 1985).

En somme, le regroupement des enseignants en un ordre, ou en toute autre entité associative regroupant l'ensemble des enseignants et des formateurs en éducation, pourrait bien favoriser la cohésion autour d'une mission et d'un discours commun articulés dans un projet éducatif. Cette remarque appelle une série de questions auxquelles les enseignants, en tant que groupe professionnel, devraient répondre. Par exemple, à quel projet de société le groupe des enseignants souscrit-il ? Un corps professionnel des enseignants n'aurait-il pas comme premier objectif de clarifier le projet éducatif collectif de la profession, de voir à sa mise en oeuvre pour les principaux intéressés, les élèves ? N'aurait-il pas aussi comme but de susciter l'adhésion de ses membres à ce projet collectif et sa reconnaissance par la société ?

Du point de vue de l'enseignant, le projet éducatif interpelle aussi l'enseignant lui-même de plusieurs façons. Celui-ci participe en effet à l'élaboration du projet éducatif propre à son établissement scolaire. Plus globalement, le projet éducatif l'invite à s'approprier la mission éducative générale, mais également à donner un sens personnel à son implication professionnelle (Condamine, 1997 ; Nias, 1986). Le projet collectif peut aussi devenir la mission par rapport à laquelle il pourra juger de la pertinence de son propre projet et de son plan d'action, l'auto-évaluation étant une caractéristique importante du professionnalisme de l'enseignant (Kirk, 1988).

L'enseignant a aussi la tâche de contribuer à la conception du projet éducatif collectif de la société. Mais comment peut-il le faire seul ? Étant donné l'absence d'un cadre de référence d'un groupe reconnu, il revient à chaque enseignant de définir et de négocier ce projet avec les acteurs sociaux avec qui il entre en interaction. Cette démarche soulève par ailleurs plusieurs problèmes que l'on peut articuler autour des questions suivantes : Comment chaque enseignant peut-il articuler son projet personnel professionnel avec les projets éducatifs nationaux et locaux ? Comment chaque enseignant peut-il articuler son projet personnel professionnel avec le projet éducatif collectif du groupe d'enseignants ?

2.2. L'ACTE ÉDUCATIF

La professionnalité peut aussi se négocier en référence à un acte spécifique. Dans le contexte de la question de la professionnalisation de l'enseignement, l'acte éducatif sera considéré comme l'ensemble organisé des conduites que doit mettre en oeuvre un enseignant en vue de réaliser le projet éducatif auprès d'élèves particuliers. L'apprentissage étant partie prenante du processus éducatif, c'est dans la finalité commune à l'acte d'apprentissage et à l'acte d'enseignement, à savoir la socialisation de l'être, comme le souligne Postic (1996), que se trouve l'essentiel de l'activité enseignante. Ainsi, « l'acte éducatif se distingue du processus d'influence [...] par le fait qu'il annonce son intention formatrice en direction d'un des partenaires de l'interaction » (Postic, 1996, p. 19).

Du point de vue de la société, pour être considéré comme professionnel par la société, un acte devra répondre à l'un de ses besoins essentiels tout en exigeant de l'intervenant un fonctionnement et des connaissances abstraites (Carbonneau, 1993 ; Jobert, 1985 ; Perrenoud, 1993 ; Martin et Savary, 1996). L'acte éducatif est précieux pour la société puisqu'il est orienté vers le mieux-être des individus et de la collectivité. La société le juge assez important pour qu'elle mandate des individus pour réaliser cet acte auprès d'apprenants de tout âge. En affectant la formation des enseignants à l'université, la société a reconnu que l'acte éducatif puisse être considéré comme un acte de nature intellectuelle plutôt que manuelle ou technique ainsi que de nature savante, exigeant la mise en oeuvre de savoirs experts propres, plutôt que comme un acte de nature routinière, mécanique ou répétitive.

Du point de vue du groupe des enseignants, dans une perspective de professionnalisation, le groupe professionnel revendique un acte propre exclusif aux membres du groupe. L'enseignement ne peut cependant être considéré comme un acte professionnel totalement exclusif ni protégé, même si pour enseigner de manière permanente au préscolaire, au primaire et au secondaire il faut avoir obtenu le permis délivré par le gouvernement du Québec, puisqu'il arrive que des suppléants soient temporairement engagés sans avoir ce permis. C'est d'ailleurs l'un des enjeux des « négociations » musclées qui se sont déroulées dans la province de l'Ontario entre les enseignants et le gouvernement provincial au pouvoir à l'automne 1997. Sur une base temporaire, le facteur de risque ne semble pas assez grand pour la société pour qu'elle se sente dans l'obligation de reconnaître l'exclusivité de l'acte éducatif aux enseignants. La façon de faire apparaît donc moins spécifique et moins fermée que dans le domaine de la santé, par exemple, où l'impact de l'action professionnelle semble beaucoup plus direct, immédiat, irréversible et tenir plus à la nature de l'acte proprement dit qu'aux personnes en cause.

Au Québec, si la Centrale des enseignants du Québec (CEQ) constitue actuellement le regroupement officiel des enseignants, elle veille davantage à la « reconnaissance sociale de l'enseignant, de son statut et de son rôle » (Mellouki, Côté et L'Hostie, 1993, p. 30) qu'à la définition des caractéristiques spécifiques de l'acte éducatif lui-même, comme le ferait un ordre des enseignants voué à la protection du bien public. Par ailleurs, comme on l'a mentionné précédemment, une requête en constitution de l'Ordre professionnel des enseignants du Québec a été déposée. Si elle était agréée, il resterait à voir si l'Ordre reconnaîtrait aux enseignants l'exclusivité de l'acte éducatif.

Du point de vue de l'enseignant, pour affirmer que leur travail est de nature professionnelle, des enseignants font souvent référence à la complexité de l'acte éducatif et à ses dimensions relationnelle et réflexive. En effet, l'enseignement est maintenant considéré comme une activité très complexe, changeante, comportant des tâches très diversifiées, mettant en oeuvre des stratégies orientées par des objectifs et une éthique plutôt que par des règles préétablies et des solutions connues d'avance (Perrenoud, 1993, p. 60 ; CSE, 1991), et exigeant une résolution de problèmes, très souvent, en contexte d'urgence décisionnelle. Dans les mots de Altet (1994), il s'agit d'une « pratique de situation ». Encore faut-il ne pas oublier, comme le rappelle Kirk (1988),

que l'enseignement est une activité à plusieurs facettes comportant un éventail étendu de rôles, non seulement à l'intérieur mais aussi à l'extérieur de la classe. Selon Kirk (1988), les quatre rôles de l'enseignant à l'extérieur de la classe justifient le fait de considérer l'enseignant comme un professionnel à part entière : a) la responsabilité de participer au développement du curriculum en collaboration avec des collègues, b) la responsabilité de l'évaluation des élèves et les relations avec les parents qui en découlent, c) la responsabilité de participer au bon fonctionnement de l'école et, ce, dans le contexte social plus global dans lequel s'inscrit l'école et d) la responsabilité de participer à la formation des étudiants-maîtres.

La dimension relationnelle de l'acte éducatif constitue pour l'enseignant un second motif pour attribuer à son travail un caractère professionnel. L'acte éducatif ne peut être réduit à une simple interaction contractuelle ni à une simple transmission de connaissances (Condamine, 1997). Enseigner met en présence des personnes ayant pour projet non seulement l'acquisition de compétences, mais aussi (et peut-être surtout) l'acquisition d'une formation de l'esprit et d'un pouvoir sur soi-même et sur le monde (CSE, 1991). La phrase suivante de Postic (1996, p. 9) indique la profonde responsabilité sociale de l'enseignant dans sa relation avec l'apprenant : « La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant. »

Un autre aspect qui, pour des enseignants, confère à l'acte éducatif un caractère professionnel est sa dimension réflexive. L'enseignant accomplit un acte toujours renouvelé exigeant de la créativité et une auto-régulation constante. Une pratique réflexive, comportant réflexion dans l'action et sur l'action, s'impose à l'enseignant, que ce soit pour s'adapter aux situations toujours changeantes, trouver de nouvelles façons d'intervenir ou créer son propre savoir (CSE, 1991).

2.3. LES COMPÉTENCES ET LES SAVOIRS DE L'ENSEIGNANT

Un acte éducatif de qualité appelle des compétences particulières que l'enseignant doit développer d'abord dans une formation initiale et, par la suite, dans un perfectionnement continu. Ces compétences

définissent des savoirs professionnels nécessaires à la réalisation experte de l'acte éducatif, c'est-à-dire la base de connaissances spécifiques (savoirs, habiletés et attitudes) à maîtriser par l'individu (Altet, 1994 ; Gauthier *et al.*, 1997 ; Jobert, 1985). Bien que l'accord ne soit pas encore fait sur le corpus de connaissances spécifiques nécessaires à un enseignant, le débat sur la professionnalisation de l'enseignement se traduit souvent en termes de compétences attendues reliées à l'acte éducatif (Terrai, 1997).

Du point de vue de la société, le ministère de l'Éducation du Québec définit explicitement les compétences attendues des étudiants-maîtres à la fin de leur formation initiale dans les deux programmes de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire (MEQ 1994). Ces compétences sont regroupées en trois grandes catégories : les compétences relatives aux disciplines enseignées, les compétences psychopédagogiques et les compétences complémentaires. Le gouvernement approuve aussi les programmes de formation élaborés par les universités pour assurer cette formation. Les universités, à travers ces programmes, définissent les compétences à acquérir par les futurs-maîtres et en contrôlent l'acquisition.

Le Conseil supérieur de l'éducation (1991), conscient du vaste éventail des compétences et des qualités particulières que requiert l'enseignement, caractérise les compétences attendues de l'enseignant de la manière suivante : compétences disciplinaires, didactiques, pédagogiques et culturelles. Cette classification correspond à celles proposées habituellement par les chercheurs en éducation comme celle de Kirk (1988), entre autres : 1) les principales traditions de la réflexion humaine (le langage, les mathématiques, les arts et les sciences, etc.) ; 2) les principes de planification, de mise en oeuvre et d'évaluation des expériences d'apprentissage, les stratégies de facilitation de l'apprentissage, etc ; 3) l'enfant, sa motivation, son développement, l'apprentissage, l'interaction humaine et le comportement social ; et 4) le fonctionnement des institutions sociales telles que les écoles et le système d'éducation.

Les parents manifestent aussi des attentes quant à la présence de certaines compétences chez les enseignants, soit par des revendications auprès d'enseignants ou de directions d'école, soit par leur participation à des comités d'école ou à des commissions de consultation. D'ailleurs, les parents définissent le professionnalisme des enseignants

plus par leurs compétences que par l'appartenance de ces derniers à un groupe professionnel.

Du point de vue du groupe des enseignants, en contrepartie, face à ces compétences proposées par la société, il n'existe aucun groupe professionnel d'enseignants officiellement mandaté par ces derniers pour désigner et définir les compétences propres à l'acte éducatif. C'est donc l'employeur et les formateurs universitaires qui, pour les enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire, définissent les compétences à manifester.

Du point de vue de l'enseignant, la formation initiale doit être considérée comme le début d'un processus de formation continue. Pour assurer la qualité de sa pratique professionnelle dans un contexte social changeant et face à des connaissances et des tâches qui évoluent rapidement, l'enseignant doit définir ses besoins de perfectionnement et développer ses compétences tout au long de sa carrière. Un enseignement qu'on veut professionnel requiert de la part de l'enseignant un engagement au développement continu (Kirk, 1988).

2.4. L'AUTONOMIE DES ENSEIGNANTS

Une autre caractéristique essentielle souvent invoquée pour la professionnalisation d'un métier est celle de l'acquisition et du maintien de l'autonomie professionnelle, entendue ici comme un pouvoir sur la production, la diffusion et l'utilisation du savoir propre à cette profession (Jobert, 1985). Dans le contexte qui nous préoccupe ici, soit celui de la professionnalisation des enseignants, ce pouvoir sur la production, la diffusion et l'utilisation du savoir propre à la profession enseignante paraît laisser encore peu de place à l'enseignant, lorsque ce dernier ne trouve pas appui dans un groupe d'appartenance fort.

Du point de vue de la société, en ce qui concerne le choix des savoirs prioritaires à transmettre aux enseignants apprentis, le MEQ, comme on l'a vu, détient un large pouvoir sur les compétences à développer chez un enseignant. Il se réserve aussi un rôle de contrôle auprès des établissements universitaires auxquels il confie le rôle de concepteur de programmes de formation qu'il soumet par ailleurs à son approbation par l'entremise de comités. Au terme de leur formation effectuée dans ces mêmes établissements, le MEQ se réserve l'approbation finale des enseignants par la délivrance d'un permis d'exercer la profession.

Ainsi, en collaboration avec les milieux de formation, il décide dans une large mesure du droit d'exercice du métier d'enseignant. En cela, il ne donne aucun droit de regard aux enseignants en tant que groupe sur les critères d'admission à la profession ni sur la délivrance du permis.

Dans le cas où la conduite d'un enseignant en exercice ne correspond pas aux attentes de l'employeur, c'est-à-dire de l'État représenté au niveau local par les commissions scolaires, celui-là se réserve seul le droit de décider des critères pour évaluer les situations problématiques et les conséquences faisant suite à un manque à la pratique professionnelle. Bien sûr, il doit respecter les droits du travail et les conventions collectives, mais il n'a pas à partager son contrôle avec le pouvoir d'un ordre professionnel qui lui aussi aurait droit de regard sur la protection du client et du public.

Du point de vue du groupe des enseignants, selon Jobert (1985), l'autonomie par rapport à la production, à la diffusion et à l'utilisation du savoir constitue le lieu de pouvoir principal d'un groupe professionnel. Or, comme nous l'avons déjà souligné, les universitaires occupent dans une large mesure le territoire de la production et de la diffusion du savoir. Ainsi, en ce qui concerne la production du savoir, rares sont les recherches qui impliquent directement les enseignants du préscolaire et du primaire soit à titre d'associés, soit à titre de praticiens-chercheurs. Bien que cette situation tende à changer, avec les recherches collaboratives par exemple (Desgagné, 1997 ; Dja et Smulyan, 1989), la tendance paraît encore bien timide. La composition du corps professoral universitaire dans les départements des sciences de l'éducation étant multidisciplinaire, les professeurs qui ont une formation théorique et pratique spécifiquement en éducation côtoient des collègues provenant d'horizons disciplinaires multiples. D'une part, cette hétérogénéité ne facilite pas beaucoup les liens avec les enseignants en exercice, ni l'association de ces derniers dans la production du savoir, bien qu'ils détiennent un savoir pratique essentiel à la compréhension globale des situations d'apprentissage. D'autre part, il reste à savoir dans quelle mesure ces professeurs de l'éducation, de formations disciplinaire et professionnelle différentes, contribuent à la construction d'une image professionnelle enseignante. N'y a-t-il pas danger que ces professeurs s'identifient davantage à leur discipline de formation qu'à l'éducation elle-même ?

En ce qui concerne la diffusion des savoirs reliés à la profession enseignante, on constate la même absence de pouvoir des enseignants. Habituellement, celui qui produit le savoir a tendance à en assurer la diffusion. Or, les enseignants comme groupe détiennent beaucoup de savoirs pratiques, mais demeurent encore peu invités à le partager dans les salles de cours à l'université. Dans le domaine de la formation continue, la formation est plus souvent dispensée par des universitaires et des contractuels que par des enseignants.

Quant à l'utilisation du savoir, le groupe des enseignants a non seulement un contrôle minime sur l'admission des membres dans la profession, sur les standards pédagogiques et sur les critères de performance, mais encore celui-ci a-t-il diminué au Québec, si l'on pense par exemple au temps de probation qui a été supprimé depuis la réforme des programmes. Le permis d'enseigner est délivré par l'État et non par un organisme auquel siègent des enseignants comme on le fait dans d'autres pays, en Écosse par exemple (Kirk, 1988). Certains enseignants participent à la probation des nouveaux enseignants par la supervision de stagiaires, mais cette initiative demeure volontaire et non contrôlée. Et le groupe des enseignants n'exerce pas de pression dans ce sens, comme le font certaines professions traditionnelles.

Du point de vue de l'enseignant, on considère habituellement que l'enseignant, pris individuellement, jouit ordinairement d'une autonomie assez grande dans sa classe. Même s'il a peu de pouvoir décisionnel quant au contenu qu'il enseigne, à qui il enseigne et quand il enseigne, il dispose d'une marge de manoeuvre sur le plan du comment il le fait et quant aux choix décisionnels qui concernent la gestion de son contenu et de sa classe. Bien que cette autonomie ne soit pas la même pour tous les ordres d'enseignement, un sondage rapporte que neuf enseignants sur dix au primaire et au secondaire se disent satisfaits de leur autonomie quotidienne dans leur école (CSE, 1991, p. 34).

2.5. L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE

La réflexion éthique reliée au domaine scolaire revêt une importance capitale et interpelle aussi au plus haut point la professionnalité des enseignants. En effet, il paraît essentiel que cette professionnalité, s'appuyant sur une pratique autonome et responsable, garante du bien des élèves et de la société, soit guidée par une éthique professionnelle articulée qui fasse autant que possible consensus chez les principaux

acteurs concernés. Or, ici comme dans les quatre autres paramètres abordés précédemment, cette articulation consensuelle, à l'image de la professionnalisation de l'enseignement elle-même, est en voie de construction et se négocie entre les trois catégories d'acteurs que sont la société, le groupe des enseignants et chaque enseignant pris individuellement.

Du point de vue de la société, l'éthique, en tant que réflexion systématique et normative sur l'activité humaine, entretient des liens très étroits avec le projet éducatif dont nous avons parlé plus haut : elle agit en quelque sorte comme la conscience morale de ce projet, parce qu'elle guide nombre de ses choix et participe à l'établissement des priorités éducatives. À cet égard, le système légal civil semble être un guide nettement insuffisant et n'établir que le standard minimum. L'enseignement en tant que situation relationnelle maître-élèves, en plus d'être soumis aux lois générales qui portent sur les droits et responsabilités des personnes et aux lois concernant la protection de la jeunesse, a en effet des exigences éthiques propres à un service public et aux rapports spécifiques qui le définissent. Selon Strike (1991), il serait nécessaire que toute la société se penche sur la façon dont on traite les questions spécifiquement reliées à l'enseignement. Parmi les questions éthiques cruciales, il mentionne l'endoctrinement, l'évaluation et le classement des élèves, l'autonomie des enseignants, l'exercice du pouvoir et de l'autorité et les mesures disciplinaires. Ces questions ne sont pas sans soulever aussi un grand intérêt chez d'autres chercheurs en éducation au Québec (Desaulniers *et al.*, 1997 ; Patenaude et Legault, 1996 ; Fortin, 1989), et ailleurs en Occident (Goodlad *et al.*, 1991 ; Strike et Ternaski, 1993 ; Strike et Soltis, 1985).

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1991), les exigences éthiques propres à l'enseignement s'articulent autour des dimensions suivantes : 1) la compétence dans l'acte d'enseigner, 2) la nécessité de perfectionnement continu pour assurer la qualité du service, 3) l'engagement à l'égard de la mission du système d'éducation et de l'école, à l'égard de l'apprenant et à l'égard des collègues, 4) l'exercice autonome et responsable du métier, et 5) le respect des différences individuelles et collectives. L'État, en tant qu'agent supérieur responsable de l'entreprise éducative, reste toutefois assez général dans la formulation de ses attentes et de ses standards, laissant aux mécanismes de certification, de sélection, d'évaluation et de promotion le soin d'appliquer les normes générales de qualité du travail à l'endroit de ses enseignants.

Du point de vue du groupe des enseignants, c'est une caractéristique du groupe officiellement constitué en profession que d'adopter et de promouvoir une déontologie spécifique agissant comme point de rassemblement de ses membres autour de valeurs et de règles de conduite communes. Dans les mots de Martin et Savary (1996, p. 76), la déontologie professionnelle « est un ensemble d'obligations et d'interdits qui régissent l'activité et qui sont reconnus implicitement ou explicitement par tous les praticiens. Ces règles se concrétisent éventuellement par des codes et par des institutions chargées de les faire respecter ». Le but premier du code est d'assurer que les actes posés par le praticien seront dans l'intérêt du bénéficiaire. En cas de plainte de ce dernier, un comité disciplinaire désigné par le groupe professionnel fera enquête et déterminera les suites à donner.

Cette structure porte certaines ambiguïtés et fait l'objet de débat : elle comporte, entre autres, un danger de confusion entre deux mandats : celui de promouvoir la profession et celui de protéger le public, en somme d'être juge et partie. Plusieurs ordres professionnels ont résolu ce problème en favorisant la création d'une association (ou d'une fédération d'associations) indépendante qui voit exclusivement à la promotion de la profession et à son insertion dans la dynamique du développement social.

Le groupe des enseignants n'a pas de normes collectives officiellement consignées dans un code déontologique et constitutives de son identité professionnelle (Altet, 1994). La Corporation des enseignants du Québec avait élaboré un tel code en 1969, mais elle l'a abandonné en 1974, lorsqu'elle s'est transformée en centrale syndicale (Gohier, 1997b). Le syndicat qui regroupe les enseignants en tant que travailleurs véhicule une vision du système éducatif, propose et défend des valeurs et une réflexion sociale sur l'éducation et son organisation, mais ne se donne pas le mandat ni les moyens d'en assurer le respect, tels un code déontologique ou un comité de discipline chargé de recevoir et d'examiner les plaintes du public à l'endroit de ses membres. Sans doute à cause du danger de confusion dont nous avons parlé plus haut, sa fonction première est plutôt de protéger les droits de ses membres à la lumière de sa vision sociale de l'école.

Une commission scolaire ou une école prise comme système local d'enseignement peut par ailleurs se donner des normes et des règles de fonctionnement apparentées à un code déontologique institutionnel

qui régleme les conduites de ses enseignants, mais ce n'est pas à proprement parler un code déontologique professionnel.

Du point de vue de l'enseignant, comme le soulignent Martin et Savary (1996, p. 76), « la déontologie professionnelle ne se confond pas avec l'éthique personnelle des individus ». Même si dans les circonstances actuelles l'enseignant n'a pas à sa disposition un code déontologique taillé à la mesure de ses gestes professionnels, il doit s'en concevoir un qui l'éclaire devant les choix complexes et nombreux qu'il a à faire (Perrenoud, 1993). Comme le soulignent Kirk (1988) et Goodlad (1991), l'enseignement est une activité controversée, voire contestée. Étant fondé sur des valeurs, le choix des fins de l'éducation ne peut être que conflictuel. Et même si nous nous entendions sur ce choix, il serait difficile d'obtenir un consensus sur les moyens de les atteindre. Devant les controverses suscitées par l'éducation, l'attitude la plus constructive à adopter pour l'enseignant est d'accepter cette diversité et de la considérer comme un lieu d'engagement à l'amélioration de la qualité de son travail et de l'apprentissage des élèves. C'est dans ce contexte que la notion d'enseignant-chercheur prend tout son sens, puisque la classe devient un véritable laboratoire. Cette nouvelle façon de concevoir l'enseignement exige une transformation de l'image professionnelle des enseignants vers un plus haut degré de professionnalisme. L'enseignant n'est plus le simple exécutant d'un programme, mais l'explorateur qui analyse son action et ses conséquences, à la recherche de la meilleure manière de fonctionner. C'est dans cette dynamique de recherche active que, selon Fortin (1989), la réflexion éthique devient « une question de sens à donner à l'action humaine ».

Cette dernière réflexion nous conduit du processus de professionnalisation de l'enseignement à celui de la constitution de l'identité professionnelle de l'enseignant. La professionnalisation de l'enseignement suppose, en effet, une vision renouvelée de l'image professionnelle de l'enseignant, en tant qu'agent éthique et professionnel autonome de l'éducation.

Nous avons vu, dans la première section de ce chapitre, que la professionnalisation ainsi que l'identité professionnelle étaient des processus évolutifs et interactifs, puisque résultant de l'interaction entre l'individu et la société. Dans la seconde partie, nous avons vu que la professionnalisation de l'enseignement — plus particulièrement dans le cas de l'enseignement au préscolaire et au primaire au Québec —

appelait l'interaction et la négociation entre l'enseignant, le groupe des enseignants et la société.

Le caractère interactif et évolutif du processus de professionnalisation trouve donc écho dans la constitution de l'identité professionnelle de l'enseignant, qui ne peut plus être conçue d'une manière statique, mais doit refléter la mouvance entre l'individu et la société. C'est ce que met en œuvre la conception de l'identité professionnelle de l'enseignant s'articulant autour des processus d'« identisation » et d'identification qui sera maintenant exposée. Cette conception sera par ailleurs étayée par des extraits d'entrevues effectuées auprès d'enseignantes en exercice et suivie par les retombées d'une telle conception de l'identité professionnelle pour la formation des maîtres.

3. CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT ET RETOMBÉES POUR LA FORMATION DES MAÎTRES

Nous avons défini l'identité professionnelle de l'enseignant comme l'image que celui-ci élabore de son travail, de ses responsabilités, de ses rapports aux apprenants et aux collègues ainsi que de son appartenance au groupe et à l'école comme institution sociale. Cette identité professionnelle s'insère, dans le cas de l'enseignement, dans un processus de professionnalisation qui, comme nous l'avons mentionné, procède de l'interaction entre l'individu, ici l'enseignant, et la société par l'intermédiaire, le cas échéant, d'un ordre professionnel (ce qui n'est pas encore le cas au Québec, comme on l'a vu, contrairement à la Colombie-Britannique et à l'Ontario, pour ce qui est des provinces canadiennes). Aussi est-ce du point de vue des trois acteurs que sont la société, le groupe des enseignants et l'enseignant lui-même qu'ont été analysés, au regard de la professionnalisation de l'enseignement, les cinq paramètres définitoires de l'enseignement que sont le projet éducatif, l'acte éducatif, les compétences et les savoirs des enseignants, leur autonomie et leur éthique.

Nous avons alors vu comment l'enseignant, bien qu'il soit tributaire, en tant que professionnel, de la mission éducative que la société lui confie, était interpellé comme individu autonome. Ainsi, par exemple, doit-il faire l'auto-évaluation de son propre projet par rapport au projet éducatif collectif. L'activité éducative étant par ailleurs

complexe et réflexive, il doit constamment prendre des décisions et faire des choix éthiques, d'autant que la dimension relationnelle est primordiale dans l'acte éducatif. De plus, l'enseignant jouit d'une grande autonomie dans sa classe. L'identité professionnelle de l'enseignant doit donc faire appel autant à une dimension sociale, qui le relie à son groupe professionnel aussi bien qu'à la société tout entière, qu'à une dimension psycho-individuelle qui le relie à ce qui le particularise comme individu, puisqu'il doit mettre en oeuvre réflexivité et autonomie.

Aussi l'identité professionnelle est-elle ici conçue comme participant de l'identité globale de la personne, elle-même tributaire de composantes psycho-individuelles aussi bien que sociales (Gohier, 1993, 1997a, 1998 ; Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, Chevrier, 1997). Ainsi, l'identité professionnelle ne renvoie pas à un processus d'identification pur et simple à des critères définitoires préétablis d'une manière définitive, mais à la relation interactive qu'entretiendra l'individu enseignant avec ces éléments définitoires, à l'interprétation, au choix et à l'intériorisation qu'il fera de ceux-ci et à l'influence qu'il aura en retour sur leur développement.

Si la professionnalisation de l'enseignement requiert, entre autres, l'existence d'une identité professionnelle du groupe des enseignants, celle-ci est par ailleurs constamment remodelée par les individus qui le composent et qui contribuent ainsi au caractère évolutif de la profession elle-même. Ceci est d'autant plus vrai de l'enseignement que celui-ci se traduit, comme on l'a vu précédemment, par un acte éducatif qui repose sur une relation qui s'institue entre deux personnes, l'une cherchant à favoriser le développement de l'autre (développement global autant qu'apprentissages spécifiques). En tant qu'acte relationnel, l'acte éducatif interpelle donc forcément l'identité des acteurs dans ses dimensions psycho-individuelles aussi bien que sociales. L'identité professionnelle de l'enseignant ne saurait donc se réduire à sa dimension sociale, au sens où elle ne ferait référence qu'à un processus d'identification à des caractéristiques ou à des normes préétablies de la profession. Elle fait également appel à un autre processus, celui d'« identisation » (Tap, 1979), par lequel la personne cherche à se singulariser, à respecter ce qu'elle estime lui appartenir en propre ou la distinguer des autres, en même temps qu'elle sait se situer dans un processus interactif avec l'autre qui lui permet de se construire dans un perpétuel mouvement d'aller-retour avec l'autre.

C'est ce que tendent à montrer les travaux de Woods (1984, 1986) et de Nias (1986, 1987) qui font ressortir le fait que les enseignants ne sentent vraiment bien que s'ils peuvent intégrer leurs valeurs ou leurs croyances personnelles (celles qu'ils se reconnaissent comme telles) à leur vie professionnelle. Les enseignants doivent par ailleurs négocier leurs pratiques avec ces autres acteurs de l'éducation que sont la société, par l'entremise des instances gouvernementales, et le groupe des enseignants (pairs, syndicats, ordre professionnel).

Le développement de l'identité professionnelle repose conséquemment sur des mécanismes de construction qui se traduisent en termes de processus, un processus dynamique incluant les processus d'identification (similitudes avec l'autre) et d'identisation (singularisation).

Bien que les concepts d'identification et d'identisation aient été formulés dans le cadre d'une conception plus générale du développement identitaire de la personne, ils peuvent être transposés à la constitution de l'identité professionnelle, quand celle-ci est considérée, comme c'est le cas ici, dans une perspective dynamique, interactionnelle, dans laquelle l'individu n'est pas complètement obliéré par la chape professionnelle qu'il revêt. C'est ce que montrent les extraits d'entrevues suivants, effectués auprès d'enseignantes du primaire en exercice. Ils permettent d'illustrer l'aspect « processural » de la construction identitaire, dans ses dimensions d'identification et d'identisation ainsi que leur interaction en tant que deux pôles indissociables du processus identitaire.

On retrouve dans les extraits suivants l'idée que l'identité professionnelle n'est pas acquise une fois pour toutes, au moment de la formation initiale ou de l'entrée en fonction, par exemple, mais qu'elle est un *processus* qui se construit et se transforme en cours d'exercice de la profession. Des enseignantes nous l'expriment en ces termes :

En parlant des changements vécus pendant la carrière :

Je l'ai peut-être eu [sens des responsabilités face à la profession] mais pas au point comme aujourd'hui ; je pense qu'il s'est développé avec le temps encore plus ; peut-être [que] je suis devenue beaucoup plus professionnelle, beaucoup plus consciente de mon travail... de mon rôle à jouer comme enseignante. (CO)²

2. CO est une enseignante de Chicoutimi, en 5^e année du primaire, et elle a 20 ans d'expérience.

En parlant des débuts difficiles dans la profession et des problèmes qui se sont résorbés avec le temps :

Je dirais qu'après 5 ou 7 ans... au début, je faisais les choses, je les faisais bien, mais... j'étais pas sûre que je faisais bien, que je maîtrisais l'ensemble de toutes les choses... Les cinq premières années, tant que je n'avais pas tout maîtrisé, c'était mon deuxième défi. Une fois que j'avais réussi à me faire aimer [le premier défi], ...ça a été «organise-toi pour bien saisir où tu t'en vas. Organise différentes activités pour qu'il y ait une suite, une progression puis que ça fasse du sens avec tout le développement de l'enfant. (M1)³

En parlant des transformations de la conception de l'enseignement :

C'est plus au niveau de la relation humaine, c'est plus ça qui s'est transformé ; j'ai changé ma vision... j'ai accepté d'être un prof, alors que la première, même la deuxième année je m'en allais être leur copine, j'allais être leur confidente, je voulais qu'ils m'aiment, je voulais qu'ils me racontent tout, je voulais être à la mode, si tu veux. Et au fur et à mesure, j'ai réalisé que non. J'ai pris ma place. C'est comme si je voulais être étudiante et prof en même temps, je ne savais pas sur quel pied danser par rapport à ça. Ça c'est quelque chose qui a changé. (HO)⁴

Puis, en parlant du moment où est apparu le sentiment d'être professionnelle :

Ce n'est pas tellement clair dans les premières années, non, je pense que c'est plus tard. Moi je mettrais dix ans. Où là, je me suis dit «tu sais où tu t'en vas, t'es un prof d'expérience, t'es appréciée», je pense je mettrais dix ans, c'est peut-être neuf ou onze, l'important c'est que c'est là que je me suis dit c'est important ce que tu fais ; je revendiquais toujours avant, mais je ne me sentais pas professionnelle dans le même sens du terme... Il me manquait tout le temps une expérience ou une expertise ; [...] je continue à faire des recherches, je continue à lire en tout cas sur la pédagogie, je n'enseigne pas comme il y a cinq ans, puis dans cinq ans je n'enseignerai pas comme là. Alors je pense que c'est quelque chose qui évolue. (HO)

Dans les passages suivants, on voit le processus d'identification à l'œuvre. Identification, d'une part, à des enseignants qui ont été à l'origine du choix de la profession ou encore qui ont servi de modèles et, d'autre part, au groupe des enseignants ou à la profession elle-même.

3. M1 est une enseignante de Montréal, au préscolaire, et elle a 28 ans d'expérience.
4. HO est une enseignante de Hull, en 4^e année du primaire, avec 19 ans d'expérience.

En parlant de modèles qui les auraient influencées dans le choix de l'enseignement comme profession et dans leurs façons d'enseigner :

Mes deux professeurs, c'étaient deux religieuses de 5^e année, puis j'en ai une autre que j'ai encore plus aimée, je me rends compte que j'enseigne comme elle enseignait, parce que quand j'étais petite fille en 6^e année, j'aimais ça comment elle faisait... puis, j'ai un oncle qui était frère des Écoles chrétiennes, ... il a enseigné, je pense, 45 ans ; il enseignait au secondaire chimie-physique, je l'entendais tout le temps parler de ça, ça venait juste confirmer comment c'était pour être intéressant plus tard [...]. Puis je l'admirais beaucoup. (M3)⁵

[Quand je suis arrivée à l'école] Je voulais être madame J. [une de ses enseignantes], je voulais être aussi bonne que madame J. Puis d'ailleurs je lui ai dit, je l'ai rencontrée plusieurs fois puis, je lui ai dit comment ... elle m'avait impressionnée. (C3)⁶

Il y a deux enseignants ici à l'université qui m'ont marquée... D'abord cet enseignant-là, c'est un monsieur d'une simplicité incroyable, qui ne se prenait pas pour un autre, il était d'un humanisme incroyable, et il était à l'écoute de ses élèves... Dans l'enseignement la façon pour expliquer ses choses, il répétait la notion de 4, 5, 6 façons différentes, comme pour pouvoir atteindre toutes les entrées d'apprentissage... je fais un peu ça. J'ai pris une partie de lui. Un gros modèle. ... Et l'autre... c'est une dame en stage 1. Humaine... Puis elle donnait toujours ses points positifs, puis, après ça, avec une délicatesse, elle arrivait aux points faibles. Ça aussi, c'est un modèle pour moi. Parce que quand je fais mes plans d'intervention, je m'adresse à un élève, je fais pareil ; d'abord les points forts, les points négatifs ensuite. (H1)⁷

En parlant du sentiment d'appartenance des enseignants au groupe professionnel :

Oui, oui, absolument, on le voit dans les réunions du syndicat, mais pas juste là. Dans un colloque, justement, comme celui qu'on vient d'avoir. Quand il y a un colloque, quand il y a des réunions d'enseignants. Puis, je pense que ce qui transparait, c'est qu'on se reconnaît une identité d'enseignant puis on est fiers de l'être, la plupart. (M3)

5. M3 est une enseignante de Montréal, en 6^e année du primaire, avec 32 ans d'expérience.
6. C3 est une enseignante de Chicoutimi, en 5^e année du primaire, avec 32 ans d'expérience.
7. Hi est une enseignante de Hull, en 5^e année du primaire, avec 9 ans d'expérience.

En parlant des influences externes dans le fait de se définir comme enseignante :

Tout a une importance, tout ce que ces gens-là pensent de nous ou comment ces gens-là nous perçoivent, ça a une importance pour qu'on se définisse comme enseignante. Là où je mettrais le plus d'importance, ce serait peut-être le ministère d'une certaine façon, sûrement pas les parents, le syndicat oui [...] je pense que le syndicat nous donne, en tout cas dans mon cas, m'a donné beaucoup d'identification. Mes premières années d'enseignement c'était difficile, alors tout de suite ça m'a parlé, ça. Une association, un regroupement où on défend, ou on s'occupe des enseignants [...] Peut-être moins maintenant, mais les premières années, oui, c'était important. (HO)

Ces quelques extraits illustrent le processus d'identification par le fait que les enseignants se reconnaissent comme étant «eux-mêmes» dans l'exercice de leur profession (avec leur personnalité, leurs valeurs).

En parlant de leur « rôle » professionnel et des valeurs qu'elles transmettent :

Moi, je pense que je vais du côté personnel, plutôt que d'être du côté orthodoxe sur le plan de ce qui est prescrit [...] c'est sûr qu'il y a une part de moi qui passe, l'affection qu'on a pour les enfants, des traits de personnalité. Les enfants saisissent qui on est. (M1)

Moi, j'ai l'impression tout le temps d'être moi-même... que je sois à la maison, que je sois ici [...] oui c'est un rôle que j'ai joué dans la société, mais j'étais moi-même... puis je fais passer mes valeurs, exactement. (M3)

j'ai l'impression d'être moi-même. C'est mes valeurs que je transmets... C'est sûr qu'on a des règles à suivre dans l'école... Mais si jamais il y en avait une qui me plaisait moins..., je vais m'organiser pour me sentir moi d'abord bien, puis si je me sens bien, je vais être capable d'expliquer aux enfants la raison de cette règle puis... alors je suis moi-même. (M4)⁸

En parlant de leur relation avec les élèves :

Moi je suis une fille qui essaie d'être à l'écoute des enfants, des élèves, qui essaie de partager, puis qui essaie de créer un lien avant de passer la matière. Je pense que c'est primordial d'avoir une relation avec les enfants avant d'essayer de leur passer quelque chose, sinon ça ne passe

8. M4 est une enseignante de Montréal, en 4^e année du primaire, avec 15 ans d'expérience.

pas de toute façon. Cette relation doit être authentique, je suis toujours moi-même. (C4)⁹

Il ne faut pas avoir peur de parler de soi aussi, avec les élèves. Moi je leur raconte toutes sortes d'affaires. Puis ça, ils trouvent ça merveilleux. (H 1)

Je veux dire, enseigner c'est se livrer, tu es aussi toi comme personne là-dedans, c'est pas juste une petite parcelle, c'est une foule de choses, d'expériences vécues, je pense que c'est ça. (R1)¹⁰

Les passages suivants nous font par ailleurs voir le lien étroit qui existe entre les processus d'identification et d'identisation :

En parlant du sentiment d'être professionnelle :

Je pense que je sentais que je contrôlais tout d'une certaine façon. Contrôler dans le sens que je me reconnaissais une compétence, pour accepter ce matériel-là et... j'enseigne ça de cette façon-là parce que c'est mieux. Je sais que c'est mieux j'ai essayé ça, ça, ça, et ça a fonctionné. C'est peut-être ça, professionnelle dans ce sens-là. Puis en même temps, je pense que, peut-être partout, les enseignants on a essayé de reprendre les morceaux qui nous avaient été enlevés, en disant on est des professionnels, on est allés à l'université aussi, on n'a pas à se faire imposer tout ça. Puis quand tu commences à te le dire, tu commences à le croire aussi par le fait même. C'est déjà gagné. Parce que moi je trouve que souvent les enseignants à l'élémentaire, on est comme une sous-catégorie d'enseignants... Alors je me dis c'est à nous de se lever debout et de dire non, je n'accepte pas ça. Ce n'est pas une question de convention collective, c'est une question de professionnalisme. Il faut que tu commences par te croire toi avant, c'est ce que tu projettes. (HO)

En parlant de la représentation de soi comme enseignante à la fin de la formation :

Donc tout de suite là t'as comme l'impression d'avoir gagné un statut et en même temps t'as comme une grosse responsabilité, tu sais qu'on va avoir beaucoup d'attentes envers toi, ça je savais ça. Je savais que maintenant on aurait des attentes où je pouvais pas tricher... ça c'était comme [l'] aspect officiel mais, l'autre bout, c'était je vais aller voir toute seule sur le terrain dans ma classe si ça va marcher. La première année c'était

9. C4 est une enseignante de Chicoutimi, en 4^e année du primaire, avec 8 ans d'expérience.

10. R1 est une enseignante de 6^e année du primaire avec 21 ans d'expérience.

vraiment ça, je vais avoir ces élèves-là, ils vont être à moi pour dix mois, je vais les prendre à X endroit, il faut que je les amène là. Comment je vais faire, c'était vraiment un défi de dire je vais tout mettre ce que j'ai appris, mais en restant qui je suis ; mais c'est sûr qu'il fallait suivre des normes parce que c'était très sévère, mais c'était comme là, ma fille, tu vas aller leur montrer que tu es capable, puis que ça marche... dans ta différence, c'était vraiment d'amener ma différence à travers les autres, puis en même temps, je m'étais toujours dit «je vais rester là tant et aussi longtemps que je vais avoir du plaisir »... Donc c'était vraiment de me faire la preuve à moi que oui, ça se peut d'enseigner puis d'être heureuse puis d'être bien en étant conforme mais en étant aussi différente. (R3)¹¹

La prise en compte des processus d'identisation et d'identification dans la constitution de l'identité professionnelle de l'enseignant contribue au fait que la « professionnalité » de l'enseignement ne puisse être mesurée de façon trop étroite à l'aune des critères définitoires des professions, puisque la profession enseignante se transforme elle-même par la dynamique interactive entre l'enseignant et sa profession qu'il contribue à redéfinir. Ainsi, la prise en compte des processus d'identisation et d'identification dans la constitution de l'identité professionnelle de l'enseignant transforme déjà, par exemple, la conception d'une éthique professionnelle qui ne consisterait que dans l'apprentissage et l'application d'un code d'éthique préétabli en une vision plus individualisée de la réflexion éthique d'un agent qui doit faire l'arrimage entre ses propres valeurs et celles véhiculées par la profession, arrimage qui se concrétise dans les choix ou les décisions d'ordre éthique qu'il sera appelé à faire (Gohier, 1997b).

Ainsi professionnalité et individualité se conjuguent-elles, puisque l'enseignant en tant qu'individu est appelé à interagir avec la société et ses instances représentatives par rapport au projet et à l'acte éducatifs aussi bien que par rapport aux compétences et aux savoirs qui le particularisent, dont la compétence éthique sous-tendue par l'autonomie. Le projet éducatif, à l'élaboration duquel participe éventuellement l'enseignant, interpelle également celui-ci sur le plan de son engagement personnel et de sa collaboration au regard des objectifs fixés. L'aspect relationnel et réflexif de l'acte éducatif exige par ailleurs

11. R3 est une enseignante de Rimouski, en 1^{re} année du primaire, avec 28 ans d'expérience.

de l'enseignant qu'il se connaisse lui-même pour pouvoir entrer en interrelation avec l'autre. La qualité de sa pratique professionnelle sera par ailleurs assurée par une formation continue qui devra être adaptée aux lacunes qu'il se reconnaît et que pourra mettre en évidence une auto-évaluation. Bien qu'ayant peu de pouvoir décisionnel sur le plan de l'élaboration des programmes d'études et des outils didactiques, l'enseignant est par ailleurs autonome dans sa classe et doit constamment ajuster son enseignement en fonction des multiples contraintes qu'il rencontre et des décisions ponctuelles qu'il doit prendre. Les considérations d'ordre éthique jalonnent son parcours par rapport aux élèves aussi bien qu'aux collègues et ses décisions seront prises en fonction d'une réflexion d'ordre éthique qui puise à même des valeurs qu'il se reconnaît comme « personnelles ».

La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant se caractérise donc par le fait d'être un processus évolutif, à l'instar de celui de professionnalisation et de définition de la profession, mettant en œuvre l'identification et l'identisation. Cette conception de l'identité professionnelle a par ailleurs des retombées pour la formation des maîtres, si l'on veut intégrer dans la mission de celle-ci la constitution de l'identité professionnelle du futur enseignant, en sus de l'acquisition des savoirs enseignants.

3.1. CONSTITUTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE : LES RETOMBÉES POUR LA FORMATION DES MAÎTRES

La conception de l'identité professionnelle enseignante en tant que processus dynamique mettant en œuvre l'identisation et l'identification a des incidences pour la formation des maîtres. Lieu premier, avant l'entrée en fonction, de la constitution de cette identité, la formation à l'enseignement devrait en effet favoriser la construction de l'identité professionnelle du futur enseignant en mettant en œuvre des moyens pour alimenter les processus d'identification et d'identisation, traduits sous forme d'habiletés et d'attitudes à développer et de connaissances à acquérir (Gohier, 1998).

Ainsi, au regard du processus d'identisation, par exemple, la connaissance de soi du futur maître, autant sur le plan personnel que sur le plan de sa personnalité enseignante, devrait-elle être favorisée par des stratégies métacognitives, des jeux de rôle, et par l'auto-évaluation des

stages, entre autres. C'est par la connaissance de soi — et tous les moyens y coucourant, de la simple réflexion à l'analyse autobiographique — comme « personne » enseignante, c'est-à-dire comme individu singulier pouvant effectuer des choix sur le plan des modèles pédagogiques aussi bien que sur le plan des valeurs traduisant les finalités éducatives, que pourra s'actualiser le processus d'identification.

Quant au processus d'identification à la profession, il pourrait être favorisé autant par la connaissance du système éducatif que par le développement de l'habileté à entrer en relation avec les pairs, par des exercices dialogiques et des travaux en équipe. La connaissance des éléments définitoires de la profession — bien que ceux-ci, comme on l'a vu, ne soient pas statiques — et des multiples voies qui la balisent permet au futur enseignant d'établir des liens d'affiliation basés sur l'intégration de ces éléments et sur leur ressemblance ou leur affinité avec son propre projet vocationnel. La relation avec les pairs favorise par ailleurs le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe professionnel. Ressemblance et appartenance permettent d'actualiser le processus d'identification.

S'il est par ailleurs vrai que le savoir enseignant est largement constitué d'un savoir d'expérience (Tardif, 1993), il est d'autant plus nécessaire de développer chez les futurs maîtres un sentiment d'identité professionnelle fort qui mette l'accent sur l'autonomie professionnelle, celle-ci prenant racine dans les spécificités et les ressources de l'individu, autant que dans celles de la profession qu'il contribue, de toute façon, à redéfinir.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.
- Ardoino, J. (1984). « Le projet, pédagogie du projet ou projet éducatif. Projet éducatif, projet de société », *Revue POUR*, mars-avril, p. 5-13.
- Berger, P.L. et T. Luckman (1987). *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.
- Carbonneau, M. (1993). « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignant : analyse critique des tendances nord-américaines », *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), p. 33-57.
- Centrale des enseignants du Québec (1980). *Proposition d'école*, Québec, CEQ.

- Condamin, A. (1997). *Au risque d'être soi-même*, Sainte-Foy, Éditions Septembre.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Crozier, M. et E. Friedberg (1977). *L'acteur et le système*, Paris, Éd. du Seuil.
- Desaulniers, M.-P., F. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault (1997). *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, coll. Éthique.
- Desagné, S. (1997). « Le concept de recherche collaborative », *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), p. 371-393.
- Dja, S.N. et L. Smulyan (1989). *Collaborative Action Research : A Developmental Process*, London, Falmer Press.
- Engel, G.L. (1977). « The Need for a New Medical Model : A Challenge for Biomedicine », *Science*, vol. 196 (avril), p. 129-136.
- Fortin, P. (1989). « L'éthique et la déontologie : un débat ouvert », *Cahiers de recherche éthique*, n° 13, *L'éthique professionnelle, réalités du présent et perspectives d'avenir au Québec*, Montréal, Fides, p. 65-83.
- Fourez, G. (1988). *La construction des sciences : introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences*, Bruxelles, De Boeck.
- Gauthier, C., J.F. Desbiens, A. Malo, S. Martineau et D. Simard (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*, Paris, Presses universitaires de France.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La représentation de soi*, Paris, Minuit.
- Goffman, E. (1988). *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- Gohier, C. (1993). « Étude des rapports entre les dimensions psychologique et sociale de l'identité chez la personne : implications pour l'éducation interculturelle », dans C. Gohier et M. Schleifer, *La question de l'identité*, Montréal, Éditions Logiques, p. 21-40.
- Gohier, C. (1997a). « Identité professionnelle et formation des maîtres : le pourquoi, le quoi et le comment », dans R. Féger (dir.), *L'éducation face aux nouveaux défis*, Actes du 4^e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Montréal, Editions Nouvelles, p. 241-249.
- Gohier, C. (1997b). « Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés », dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis, et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 191-205.
- Gohier, C. (1998). « Identité professionnelle et globale du futur maître : une conjugaison nécessaire », dans A. Giroux, *Repenser l'éducation, Repères et perspectives philosophiques*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 189-214.
- Gohier, C., M. Anadón, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (1997). « Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction pour les maîtres en formation », dans M. Tardif et H. Ziarko (dir.),

- Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 280-299.
- Goodlad, J.I., R. Soder, K.A. Sirotnik (dir.) (1991). *The Moral Dimensions of Teaching*, San Francisco, Jossey-Bass Publ.
- Herzlich, C. (1969). *Santé et maladie : analyse d'une représentation sociale*, Paris, Mouton.
- Hewitt, J.P. (1991). *Self and Society*, Boston (IL), Allyn and Bacon.
- Jobert, G. (1985). « Processus de professionnalisation et production du savoir », *Éducation permanente*, 80, p. 125-145.
- Kirk, G. (1988). *Teacher Education and Professional Development*, Edinburg, Scottish Academic Press.
- Laman, C. et R.I. Evans (1980). « Behavioral Medicine : the History and the Past », *National Forum*, vol. 60, n° 1, p. 13-18.
- Lemosse, M. (1989). « Le "professionnalisme" des enseignants : le point de vue des Anglais », *Recherche et formation*, 6, p. 55-66.
- Lessard, C. (1997). « Une question d'identité », *Le Devoir*, lundi 2 décembre, cahier B, p. 2.
- Ligneau, J. (1997). « Les profs veulent un ordre professionnel au Québec », *Le Droit*, mercredi 16 juillet, p. 13.
- Manis, J. et B. Meltzer (1978). *Symbolic interactionism : a reader in social psychology*, Boston, Allyn and Bacon.
- Martin, J.P. et É. Savary (1996). *Formateur d'adultes : se professionnaliser, exercer au quotidien*, Bruxelles, EVO.
- Mellouki, M., P.A. Côté et M. L'Hostie (1993). « Le discours syndical sur la formation et le rôle des enseignants au Québec, 1930-1990 », *Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 5, n° 2, p. 3-31.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1979). *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Gouvernement du Québec, 163 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Nias, J. (1986). *Teacher socialization : the individual in the system*, Victoria, (Australia), Deakin University Press.
- Nias, J. (1987). *Seeing Anew : Teachers' Theories of Action*, Victoria (Australia), Deakin University Press.
- Paquette, C. (1991). *Éducation aux valeurs et projet éducatif l'approche*, Montréal, Québec/Amérique.
- Patenaude, J. et G.A. Legault (1996). *Enjeux de l'éthique professionnelle*. Tome I. *Codes et comités éthiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (1993). « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), p. 59-76.

- Postic, M. (1996). *La relation éducative*, Paris, Presses universitaires de France.
- Proulx, J. (1980). *Le projet éducatif québécois*, Québec, Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Robert, M. et J. Tondreau (1997). *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales. Une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres*, Anjou (Québec), Les Éditions CEC inc.
- Robitaille, M. et L. Maheux (1993). « Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle : le cas du travail enseignant au collégial », *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), p. 87-112.
- Strauss, A.L. (1992). *Miroirs et masques : une introduction à l'interactionnisme*, Paris, Métalieu.
- Strike, K.A. (1991). « The legal and moral responsibility of teachers », dans J.I. Goodlad, R. Soder et K.A. Sorotnik (dir.), *The moral dimensions of teaching*, San Francisco, Jossey-Bass Publ., p. 188-223.
- Strike, K.A. et J. Soltis (1985). *The Ethics of Teaching*, New York, Teachers College Press.
- Strike, K.A. et P.L. Ternaski (dir.) (1993). *Ethics for Professionals in Education*, New York, Teachers College Press.
- Tap, P. (1979). « L'identification est-elle une aliénation de l'identité ? », dans P. Tap, *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse, Privat, p. 237-250.
- Tardif, M. (1993). « Éléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation », dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.), *Le savoir des enseignants : que savent-ils ?* Montréal, Éditions Logiques, p. 23-47.
- Terral, H. (1997). *Profession : professeur*, Paris, Presses universitaires de France.
- Woods, P. (1983). *Sociology and the school : an interactionist viewpoint*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Woods, P. (1984). « Teacher, Self and Curriculum », dans I.F. Goodson et S.J. Ball, *Defining Curriculum, Histories and Ethnographies*, London, Falmer Press, p. 238-263.
- Woods, P. (1986). « Strategies, Commitment and Identity, Making and Breaking the Teacher Role », dans J. Nias, *Teacher Socialization : The Individual in the System*, Victoria (Australia), Deakin University Press, p. 125-143.

**LES COMPÉTENCES
ARGUMENTATIVES, CLÉS
ESSENTIELLES DE L’AFFIRMATION**

*Richard Pallascio, Pierre Angenot, Louise Lafortune,
Louise Julien, Martine Nachbauer, Gabriel Gosselin **

La réforme scolaire des années 1960 s’essoufle et des changements en profondeur sont rendus nécessaires, et ce, à tous les ordres d’enseignement. Cette transformation de la vision des tâches et des responsabilités de l’école est en corrélation avec les transformations continues de la vie collective. La société devient plus complexe, plus diversifiée (pluralisme, multiethnicité...), plus exigeante sur les plans scientifique, technologique et culturel, plus sensible et plus ouverte aux grands enjeux planétaires, confrontée davantage aux paradoxes de la coexistence des extrêmes (démocratie vs intégrisme, écologie vs gaspillage...), marquée par la rareté des ressources financières...

Ces transformations créent des pressions sur le système éducatif québécois. Les modes de gestion apparaissent trop coûteux, trop uniformisés, trop hiérarchisés. Les savoirs sont trop étroitement articulés

* Richard Palascio, Centre interdisciplinaire de recherche sur l’apprentissage et le développement en éducation (CIRADE), Université du Québec à Montréal ; Pierre Angenot et Louise Lafortune, Université du Québec à Trois-Rivières ; Louise Julien, Martine Nachbauer et Gabriel Gosselin, Université du Québec à Montréal.

autour d'une logique des disciplines, d'objectifs et de contrôles, généralement des évaluations, qui négligent les questions de sens, où les savoirs seraient reliés aux enjeux et aux pratiques sociales ainsi qu'aux parcours, aux approches et aux intérêts personnels des élèves et des étudiants. Des pédagogies qui incitent à la mémorisation sans laisser assez de place à des initiatives innovatrices mènent actuellement à trop de décrochage et de démotivation.

Des avenues de renouveau se dessinent : des perspectives d'assouplissement dans la gestion scolaire peuvent mener à de nouveaux rapports de partenariat et à une diversification des modèles de culture organisationnelle (Gosselin, 1994 ; CSE, 1985), des rapports aux savoirs et aux pratiques conçus comme des lieux de débats et d'avancées à construire plutôt que des vérités issues du règne des experts. Le « praticien réflexif » offre un nouveau modèle d'expert humanisé, conjuguant savoirs théoriques et savoirs d'expérience, et se rendant disponible aux nouvelles synergies des communautés de recherche (Schön, 1994). Des pratiques collaboratives et participatives tendent à rapprocher l'école des parents ou d'autres intervenants du milieu et à les y insérer de façon active, critique et engagée.

Notre hypothèse est que ce faisceau conjugué de dynamismes innovateurs, qui conduit à multiplier les occasions de controverses en milieu universitaire de formation et sur le terrain scolaire, *ouvre un nouvel horizon d'affirmation à la parole enseignante*. Au-delà des traditionnelles requêtes des savoirs, savoir-faire et savoir-être, l'enseignant se trouverait désormais dépositaire d'un savoir-dire qui serait une dimension constitutive de son affirmation personnelle et professionnelle, ainsi qu'une forme particulièrement exigeante d'exercice de pouvoir. Par rapport à l'effet trop contraignant produit par un mode de gestion scolaire hiérarchique et par les programmes, examens, règlements, conventions..., la culture du savoir-dire provoque un réseau d'effets émancipatoires dont l'enseignant paraît pouvoir être l'instigateur privilégié et qui sont susceptibles de se répandre par tout le système éducatif (Pallascio et Angenot, 1994).

Devant les changements de programmes, les interrogations du système d'éducation, la pluriethnicité, les difficultés d'apprentissage d'un grand nombre d'élèves... (Julien, 1993), les futurs maîtres sont placés dans un contexte où ils doivent et devront innover, ce qui les

amène à réfléchir sur leur pédagogie et à débattre des choix de modèles et de pratiques pédagogiques originales en contexte pluraliste. Il importe, par conséquent, que l'enseignant développe davantage et en profondeur *une compétence liée à l'exigence de définir, de prendre et de soutenir des positions reflétant son engagement*. L'acquisition d'une compétence argumentative deviendrait alors une condition essentielle à l'acquisition et au raffinement de son affirmation professionnelle.

Pour mieux comprendre la démarche d'innovation scolaire et le processus d'argumentation qui y est associé, une partie d'une recherche qui se termine (Fonds de développement académique réseau de l'Université du Québec, 1995-1998, Pallascio, Angenot, Julien, Lafortune) visait à recueillir et à analyser les discours pédagogiques d'enseignants engagés dans une innovation pédagogique, à partir de textes écrits (par exemple, les projets éducatifs de l'école) ou de discours produits (par exemple, des entrevues des partenaires).

Dans le cadre d'une innovation pédagogique, le processus d'argumentation devrait être développé, autant au niveau de la formation à l'enseignement qu'à celui d'une pratique pédagogique dans une école innovatrice. En effet, l'innovation comme prise de position réfléchie, fondée et débattue en vue d'assurer sa recevabilité, mobilise les ressources de la rhétorique, car le travail de justification est solidaire d'une pratique langagière (stratégies d'expression et de communication) élaborée en vue de l'action (pragmatisme). Cette pratique s'inscrit à la fois dans une logique épistémique et dans une logique du jeu des préférences : la recherche s'est ouverte ainsi techniquement aux dimensions épistémologiques (thème de la communication et du raisonnement), éthiques (choix, engagement, justice sociale), éducatives (développement, modèles, fondements) et praxéologiques (théories de la formation, professionnalisation).

Dans un premier temps, nous présenterons des éléments importants devant caractériser l'affirmation professionnelle des enseignantes et des enseignants, à la lumière de notre recherche portant sur les liens entre l'argumentation et l'innovation pédagogique. Dans un deuxième temps, nous traiterons du réseau conceptuel en question. Enfin, nous présenterons l'analyse d'extraits d'entrevues avec le personnel enseignant d'une école innovatrice mis en relation avec des partenaires, à savoir des élèves, des parents et des administrateurs scolaires.

1. ÉLÉMENTS CARACTÉRISANT L’AFFIRMATION PROFESSIONNELLE

Nous abordons la problématique de la professionnalisation sous l’angle de l’affirmation professionnelle, laquelle exige du professionnel de l’enseignement d’être en mesure d’argumenter à son sujet et même de la défendre au besoin. Dans cette perspective, « l’activité professionnelle de l’enseignant *combine l’exercice d’une compétence avec l’expression d’un engagement* au service d’une situation problématique par laquelle le pédagogue se sent rejoint et concerné, qui le pousse à assumer une responsabilité, à l’exercer, à se compromettre, et qui devient ainsi progressivement pour lui l’objet d’une véritable *cause mobilisatrice* » (Angenot, 1998, p. 419). De ce point de vue, l’affirmation professionnelle de l’enseignante ou de l’enseignant peut être considérée comme un facteur d’identité professionnelle par la défense d’une position liée à une cause explicite. En effet, les choix (modèles théoriques explicatifs, référentiels de valeurs) inhérents à cette cause et aux actions concrètes qui s’y rapportent compromettent inévitablement celles et ceux qui la soutiennent tout en leur conférant une couleur et un relief particuliers (identité de positionnement). D’où l’obligation de défendre la perspective privilégiée de développer une forme de plaidoyer pour en faire reconnaître le bien-fondé.

À ce titre, le langage va donc jouer un rôle essentiel dans le processus d’affirmation du professionnel de l’enseignement, « un maître de parole », selon l’expression d’Angenot (1998, p. 422). Les compétences argumentatives du professionnel de l’enseignement lui permettent d’agir de façon professionnelle et, aussi, de faire évoluer sa profession, d’innover en fonction de résultats de la recherche et du développement de son secteur d’intervention. Les compétences argumentatives sont utiles et nécessaires pour lui conférer une confiance en lui et une maîtrise de son domaine d’expertise qui vont rendre légitime chez lui la défense raisonnée, articulée et argumentée d’une « juste cause ». De solides compétences argumentatives, assistées d’une pensée créative et critique élaborée, permettent au professionnel de l’enseignement de jouer son rôle de partenaire efficace dans le cadre d’un agir communicationnel, car il ne craint pas alors les critiques réciproques des partenaires, ni la problématisation ou la thématization par une argumentation porteuse de solutions partagées.

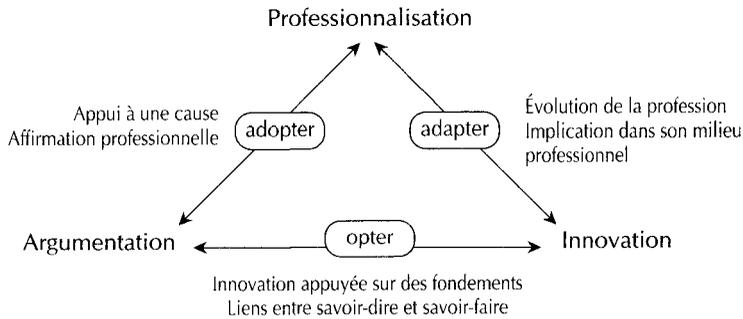
Au-delà d'une reconnaissance sociale, au-delà de l'application et du respect d'un code déontologique professionnel, un professionnel de l'enseignement est une personne créative, qui ne peut se contenter d'effectuer une tâche technique, mais cherche plutôt constamment à faire preuve d'initiative dans le cadre de sa profession. Or, ces initiatives prennent le plus souvent la forme d'innovations qui peuvent susciter des controverses. Ces controverses peuvent porter « sur l'interprétation des réalités de l'éducation, sur le choix des actions à entreprendre, des moyens pour les accomplir, des effets bénéfiques à en escompter [qui ne découlent pas] directement et exclusivement d'aucun savoir indubitable, d'aucune évidence contraignante, d'aucun primat de valeurs absolument incontestable, d'aucune autorité inattaquable » (Angenot, 1998, p. 421).

Des compétences argumentatives ne pouvant tourner à vide, elles doivent s'appuyer sur une solide maîtrise des fondements du secteur d'expertise de l'enseignant, sur une culture assortie de connaissances articulées lui permettant de justifier ses actes professionnels possiblement innovateurs. Par exemple, au Québec, dans les récents conseils d'établissement investis de nouveaux pouvoirs relatifs à la pédagogie, les enseignants, qui y seront en minorité, devront aller au-delà d'une prétention au pouvoir, vers une prétention à la validité, dans le cadre d'un agir communicationnel (Bouchard, 1998, p. 26), ce qui laisse percevoir le développement de certaines habiletés pragmatiques dans le but de convaincre collègues et partenaires de la justesse de leur cause. L'enseignant professionnel apparaît ainsi comme sujet de discours, « un maître se sachant requis, pour conquérir la reconnaissance de sa personnalité professionnelle en contexte pluraliste, de travailler à soutenir une position ordonnée à la cause inscrite au cœur de son engagement exprimant la cohérence de choix préférentiels » (Angenot, 1998, p. 421).

2. UN RÉSEAU CONCEPTUEL

Dans le but de situer les propos qui précèdent dans un réseau conceptuel, nous allons explorer quelques liens entre les concepts annoncés, à savoir la professionnalisation, l'argumentation et l'innovation, à l'aide du schéma suivant :

RÉSEAU CONCEPTUEL



2.1. L'ARGUMENTATION ET L'INNOVATION

Nos travaux de recherche nous ont permis de dégager une homologie de structure entre la démarche pédagogique innovatrice et la trame discursive qui l'enveloppe, car « l'innovation contribue à la résolution de problèmes. Or, innover donne lieu à des controverses ; innover, c'est se risquer à la controverse. Développer les compétences argumentatives des futurs enseignants et enseignantes équivaut ainsi à favoriser la réussite d'innovations permettant d'améliorer l'école de demain » (Angenot, Pallascio, Gosselin, Julien, Juneau, Lafortune et Nachbauer, 1997, p. 43).

Une de nos hypothèses de recherche « était à l'effet que les innovations pédagogiques sont par nature des lieux, sinon des sources, de controverses avec le milieu ambiant, entraînant les acteurs à devenir des éléments de solution. Innover implique d'avoir à argumenter à propos des changements proposés, justifiant ainsi l'importance du lien entre le savoir-dire et le savoir-faire, entre l'argumentation et l'action consciente » (Angenot *et al.*, *id.*, p. 43). Néanmoins, nous avons observé que des enseignantes et des enseignants éprouvent de la difficulté à affirmer leurs positions et que, de plus, les fondements éducatifs sont rarement exprimés. Or, en principe, « au sein de la formation des maîtres, l'argumentation nous apparaît comme un levier créateur d'actions professionnelles futures. Elle est comme une vision du

langage où le *dire* est un compagnon nécessaire du *faire*. Alors que les controverses sont des sujets de débat, des ruptures face à l'évidence, des lieux de discussion et de négociation, l'argumentation autour de celles-ci implique un effort constructiviste, un assouplissement dans les discours rationnels » (Angenot *et al.*, *id.*, p. 43).

Du point de vue du sens commun, le développement d'une démarche innovatrice et créative consiste en un travail d'imagination et d'invention combiné avec différents ordres de contraintes. Mais dans le contexte particulier de la profession enseignante, cette démarche créative exige un effort d'explicitation et de prise en compte des présupposés épistémologiques, une vision de l'être humain en devenir (enfant, adolescent, citoyen...), voire une conception particulière du développement collectif. Mais en fait, quels que soient la nature, la proportion, le mode de coordination, l'envergure d'horizon des composantes retenues, la mise en œuvre d'une pensée créative paraît toujours, pour l'essentiel, portée par des jugements de valeur en prise tout à la fois sur les aspects du réel à dépasser et à transformer (distanciation, rupture), sur les actions à entreprendre, c'est-à-dire à privilégier pour régler ou surmonter les situations problématiques, et sur les opérations de modélisation, c'est-à-dire de construction théorisante élaborée en vue d'assurer l'intelligibilité, la cohérence et la légitimité de cette démarche.

Ce dernier point relatif à la reconnaissance de pertinence et à la recevabilité comme condition d'adoption d'une démarche innovatrice est tout à fait fondamental. En effet, le recroisement des composantes cognitives (élaboration du réel), axiologiques (jugements de valeur) et praxéologiques (choix des actions) conduit à fixer temporairement, entre objectivité et subjectivité, un rapport et une frontière qui ne s'imposent pas de soi, mais qui ne sont pas pour autant accidentels ou arbitraires. À ce point, la mise en place de l'innovation exige l'élaboration d'arguments susceptibles de les faire admettre. En ce sens, « la réflexion a intérêt à ce que l'analyse soit effectuée avec méthode et de manière systématique. [...] Si l'analyse réflexive ne se fait pas au hasard et sans méthode, elle demande tout autant de la fraîcheur et de la souplesse. Elle est susceptible de diversifier ses démarches, prenant tantôt le tour libre de la pensée exploratoire qui cherche et interroge et tantôt le tour rigoureux de la pensée qui examine avec soin et formule avec exactitude » (Angers, 1978, p. 139).

La mise en place d'innovations pédagogiques s'avère indissociable du langage qui lui donne de la substance, de la consistance pour satisfaire les exigences d'une preuve de sa pertinence. Pour Cros (1993), le langage et l'argumentation permettent d'articuler les innovations et de les répandre. En ce sens, dans une perspective d'apprentissage et de formation, le développement de la démarche innovatrice sera donc étroitement solidaire de l'acquisition d'un savoir-dire qui prend et tient position au nom d'une cause explicite et mobilise les stratégies de mise en discours argumentatif pour en montrer la rigueur et le bien-fondé. Il y a donc place, en principe, pour comprendre globalement les démarches argumentatives comme une entreprise discursive de soutien logistique à une démarche d'innovation ; et, du même coup, pour élaborer une représentation du processus d'innovation tel qu'il requiert la mobilisation des ressources stratégiques de l'argumentation pour assurer les conditions de sa recevabilité et, ainsi, pour contribuer au succès de son développement.

2.2. L'ARGUMENTATION ET LA PROFESSIONNALISATION

Dans la première zone du triangle conceptuel qui vient d'être explorée, l'argumentation est mise en relation avec une conception positive de l'innovation. De ce point de vue, le projet pédagogique innovateur se présente comme le résultat structuré d'une démarche d'innovation, puisque celle-ci propose de coordonner, de planifier des changements souhaitables ou attendus dans un milieu particulier. L'innovation pédagogique incarne donc aussi des valeurs que partage l'équipe des acteurs intéressée à la promouvoir. On comprend alors que le travail argumentatif se concentre sur la tâche d'étendre l'accord sur ces valeurs à la communauté pour laquelle le projet a été conçu, afin d'accroître sa recevabilité et de susciter des rapports sociaux empreints de solidarité pour ménager le contexte d'accueil favorable à une certaine durée. En ce sens, la pratique innovatrice mobilise les ressources de l'argumentation, car concevoir un projet dans sa pertinence, sa fécondité et ses conditions concrètes d'implantation requiert une expertise dont l'aboutissement dépend autant des *moyens conceptuels* pour faire apparaître son bien-fondé et le défendre que des ressources matérielles indispensables à sa réalisation. D'où l'importance, signalée par Cros (1993), d'un lien interactif entre le dire et le faire, la nécessité de construire et de tenir un *discours* de l'innovation et de développer la

compétence du savoir-dire dans la formation des futurs enseignants en associant la dimension créative de l'innovation à une exigence de légitimation ordonnée à un modèle de rigueur dans la logique du langage.

Toutefois, s'en tenir strictement à cette conception de l'argumentation élaborée à l'appui d'un projet dont on fait miroiter l'inventaire des bénéfices escomptés risquerait de réduire cette dimension de la formation à la sophistication du vendeur habile à écouler son produit. Ce serait perdre de vue, par exemple, que tout projet d'innovation pédagogique doit comporter en revers la critique explicite d'un certain nombre d'aspects dépréciatifs de la réalité jugés inacceptables, voire intolérables désormais, et qui constituent les véritables mobiles des changements préconisés. Ainsi, on peut chercher à substituer des pratiques coopératives aux habitudes de compétition ; à introduire un nouveau mode de participation des parents dans une école où ils étaient jusqu'alors absents ; à diversifier des outils et des techniques pour rendre plus stimulants les rapports aux savoirs ; à ouvrir davantage un milieu scolaire indifférent ou imperméable aux ressources de la communauté... D'une façon générale, il appartient à l'enseignant attentif à la spécificité des enfants d'exprimer une préférence pour *telle* conception de l'intervention, du processus d'apprentissage, de l'évaluation, du rapport école-société, *plutôt que pour telle autre normalement en vigueur*. Cette rupture par rapport aux usages généralement admis appelle une justification, c'est-à-dire une argumentation complexe et délicate parce qu'elle met en relief la légitimité d'une distanciation, d'une dissociation à l'égard de pratiques courantes ou traditionnellement reconnues, tout en s'efforçant de souligner le caractère correctif ou mélioratif des nouvelles options présentées à ce titre comme plus justes, plus pertinentes et donc normalement plus acceptables.

Cette démarche critique assortie de propositions constructives constitue l'innovation proprement dite, dans son contenu étroitement chevillé à sa structure logicodiscursive. Cette élaboration suppose cependant l'analyse systématique d'un certain ordre de réalités socio-scolaires et symboliques dévoilant des difficultés à résoudre et des défis à relever, tels que le décrochage scolaire, la violence, les difficultés d'apprentissage, l'introduction de nouvelles technologies, l'éducation à la citoyenneté, le développement de compétences transversales et l'enrichissement culturel des programmes. Or, cette analyse requiert des modèles, des théories, des instruments de mesure, bref des références

de fondement de tous ordres dont la maîtrise constitue une caractéristique majeure du professionnalisme de l'enseignant et qui distingue le spécialiste de l'intervention éducative du vendeur le plus habile ou d'un quelconque prophète inspiré porteur de bonne parole. L'enseignant, en tant qu'éducateur, sait expliquer et justifier les décisions qu'il choisit de prendre pour contribuer à régler les aspects problématiques des réalités par lesquelles il se sent interpellé. Mais son professionnalisme ne tient pas seulement à sa maîtrise de savoirs spécifiques plus ou moins étendus ou à sa capacité à les faire contribuer à résoudre les difficultés des situations socio-pédagogiques dans lesquelles il se trouve. Le professionnel s'oppose au dilettante, à celui « qui s'occupe d'une chose en amateur, sans s'y engager, sans y croire » (Robert, 1993, p. 542). La compétence professionnelle de l'enseignant se trouve donc étroitement liée à la maîtrise des ressources de l'argumentation parce qu'elles sont requises normalement pour sa participation efficace aux débats des experts et des praticiens, mais aussi, et peut-être surtout, pour *rallier en nombre croissant des partisans à sa cause* dont il lui incombe de réussir à dégager le caractère propre de justice et de pertinence sociale.

Cela signifie, du point de vue de la formation des enseignants, que l'éducation doit être envisagée, non seulement comme un champ de savoirs spécialisés indispensables à la maîtrise progressive d'une pratique du métier, mais aussi comme un lieu de débats et de controverses auxquels les futurs intervenants spécialistes doivent être préparés à prendre part. C'est donc parce qu'il est envisagé simultanément comme *porteur de savoirs et sujet de discours* que l'enseignant témoignera de son professionnalisme en exerçant d'une façon pleinement déterminante un pouvoir d'affirmation et d'influence lié aux responsabilités qu'il assume dans son domaine particulier d'intervention. Exercer ce pouvoir d'affirmation et d'influence au profit de la juste cause qui l'anime c'est, pour l'enseignant, *conquérir la reconnaissance d'une personnalité professionnelle et donc d'une certaine forme d'identité*.

Entreprendre de promouvoir un projet d'innovation pédagogique d'une certaine ampleur pour tenter de modifier certains aspects jugés inacceptables de la réalité éducative c'est effectivement, selon cette perspective, tenir un discours de changement qui témoigne de la cohérence de l'engagement pour une cause. C'est donc aussi, dans un esprit rassembleur, s'efforcer de conjuguer les exigences d'une compétence pointue avec les moyens d'exercer, au moins par la maîtrise des

ressources du langage (rigueur argumentative), le *pouvoir* nécessaire pour faire partager la justesse, la pertinence et la valeur des convictions et des positions à défendre. Du point de vue de la préparation professionnelle en milieu universitaire, cela suppose la formation d'un « maître de parole capable de construire et de faire valoir les fondements de son *affirmation* et d'en débattre pour assurer sa recevabilité, accroître l'étendue de sa reconnaissance et créer le ralliement favorable au développement concerté de ses moyens d'intervention au sein du milieu éducatif où il œuvre » (Angenot, 1998, p. 422).

2.3. LA PROFESSIONNALISATION ET L'INNOVATION

Au point de recroisement des domaines conceptuels circonscrits par les notions d'argumentation, d'innovation et de professionnalisation se dégage donc la conception de l'enseignant envisagé simultanément comme porteur de savoirs et sujet de discours, c'est-à-dire d'un acteur social pleinement rationnel et profondément subjectif pour qui *l'exigence d'affirmation exprime une dimension constitutive de son engagement professionnel*. Pour ce « maître de parole », ainsi désormais significativement désigné, relever quelques-uns des innombrables défis de l'éducation ne peut consister simplement à appliquer circonstanciellement des recettes éprouvées dans un milieu routinier encadré et géré par un ensemble de règles pédagogiques, administratives et budgétaires. Plus que d'être l'exécutant d'un mandat, il apparaît comme *le défenseur d'une cause, le porte-parole des meilleurs intérêts à soutenir et à faire prévaloir* pour assurer le succès des actions de formation propres à son champ d'intervention et de responsabilité éducatives. De fait, c'est bien en ce sens, comme l'observe Peyron-Bonjan (1994) dans son ouvrage consacré à *l'art d'inventer en éducation*, que la compétence à manier le discours persuasif devient une condition indispensable à l'accomplissement de l'affirmation de l'enseignant et qu'elle contribue à la reconnaissance du caractère légitime de ses prises de position.

Ces remarques valent *a fortiori* et acquièrent leur pleine résonance lorsque les prises de position de l'enseignant le conduisent à concevoir, à promouvoir et à planifier une démarche pédagogique innovatrice d'envergure. La composante discursive de l'affirmation professionnelle de l'enseignant atteint alors le degré de développement et de complexité propre à toute transformation de pratique sociale, avertie de ses enjeux et soucieuse tout à la fois de pertinence, de validité et

d'efficacité. Brassard et Brunet (1997, p. 47) ont précisément contribué à mettre en évidence le travail de constitution d'un domaine de structuration dans l'ordre du dire, requis pour coordonner et soutenir un tel processus de changement, car « se faire le promoteur d'un changement consiste d'abord à formuler un projet de changement, c'est-à-dire à construire un discours [mais] aussi à proposer le projet de changement à ceux qu'il concernera, c'est-à-dire à exprimer ce discours sous la forme d'une proposition afin d'amener ceux-ci à adhérer au projet et à adopter par la suite le comportement requis ». De ce point de vue, l'exigence professionnelle inhérente au soutien d'une affirmation qui consiste à innover se manifesterait donc sur deux plans complémentaires : celui de présenter le projet innovateur comme l'objet d'un *savoir propositionnel* ; celui de soumettre ces propositions à l'assentiment des partenaires et des destinataires du projet en vue de les rallier à cette cause et, du même coup, de les constituer en communauté d'idées et d'actions.

Le champ de savoir propositionnel, en effet, articule le dire et le faire du projet innovateur à plusieurs niveaux. D'abord celui de la logique globale de la démarche : conception, programmation et stratégies pour la mise en forme de l'innovation imposent aux propositions de changement la norme d'une cohérence d'ensemble qui tienne compte des perspectives, des points de vue et des intérêts de tous les acteurs (cohésion). L'ajustement constant des moyens et des stratégies pour soutenir le développement de l'innovation sur le terrain oblige à ménager aux notions structurantes du discours la part d'indétermination susceptible d'assurer leur plasticité et leur adaptabilité à un contexte mouvant (par exemple en décloisonnant des oppositions typiques : théorie/pratique, fait/valeur, vérité/erreur, objectif/subjectif, connaissance/expérience...). Celui, enfin, de la rupture assumée avec les conceptions, les traditions et les pratiques courantes : la nécessité de résister ou d'émerger à l'encontre des valeurs admises dans un milieu donné (se démarquer) impose une réarticulation des concepts, des définitions, des hiérarchies, afin d'assurer leur adéquation à l'accomplissement du projet et aux conditions de sa communicabilité et de sa recevabilité. En fin de compte, la critique et le dépassement d'une situation jugée inacceptable invitent à créer *une nouvelle communauté de vision* ; le ralliement autour de principes jugés fondamentaux et perçus comme menacés invite à créer *une nouvelle communauté de valeurs* ; l'obligation de tenir une position dans le jeu des controverses invite à créer *une nouvelle communauté de débats*.

Si l'affirmation professionnelle de l'enseignant — sa ferme détermination à tenir un discours qui manifeste l'attachement à des valeurs, remet en question des décisions, interpelle des pouvoirs et s'efforce d'infléchir le cours des événements — prend le contre-pied d'une certaine image emblématique du maître effacé (longtemps portée en effigie par divers partisans de la non-directivité en pédagogie), en revanche, cette affirmation en contexte pluraliste se sait toujours relative, provisoire, porteuse d'ambiguïtés et de fragilités et donc constamment obligée de *se repenser à sa limite*. De fait, la nécessité de réfléchir l'engagement professionnel dans ses tensions et ses contradictions (héritier et producteur de culture, lieu de dialogue et d'affrontements...), dans sa complexité et son imprévisibilité ouvre à un esprit de recherche propice à l'exploration spéculative de toutes les dimensions de la réalité, mais aussi marqué par l'accueil des différences, le partage collaboratif et la mobilisation des ressources de la réflexivité. Il reste à examiner maintenant jusqu'à quel point la vie scolaire proprement dite procure des bases d'intelligibilité concrète à l'ensemble de ces intuitions, de ces hypothèses et de ces catégories d'idées.

3. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS ET DE LEURS PARTENAIRES EN MILIEU INNOVATEUR

Dans le cadre de notre recherche, nous avons rencontré en entrevue, environ 45 minutes par personne, quatre enseignants, de même que quatre élèves, quatre parents et trois administrateurs scolaires impliqués dans une école à pédagogie innovatrice au secondaire. Ces entrevues nous ont permis de connaître le point de vue de ces partenaires sur des thèmes comme le fonctionnement de l'école, le partenariat, les liens entre école et société, les qualités et les compétences développées ou non chez les jeunes, la coopération et l'évaluation. Pour analyser ces entrevues, les procédés méthodologiques auxquels nous avons eu recours font appel à l'analyse de discours (Vignaux, 1988 ; Reboul, 1991 ; Perelman, 1970). Nous présentons les grandes lignes du discours des enseignants rencontrés, en les plaçant parfois en perspective par rapport au discours de leurs partenaires. Nous examinons plus particulièrement leurs propos au sujet du fonctionnement général de l'école, du rôle de leur école dans la société, de son rôle dans la formation de la personne et du rôle particulier des enseignants.

3.1. LE FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE À PÉDAGOGIE INNOVATRICE

Il y a un consensus entre les enseignants et les autres partenaires pour affirmer que l'atmosphère de l'école est bonne, qu'elle permet le développement de l'élève, que l'ambiance est agréable, qu'il existe une bonne relation élèves-enseignants, que les jeunes se sentent aimés et qu'une certaine liberté favorise le travail en équipe. Un enseignant dira que « les jeunes se sentent chez eux ; c'est une petite école où tout le monde se connaît ; les liens entre les élèves sont bons ».

Mais lorsque les questions touchent à des sujets plus précis relatifs aux liens entre les partenaires, les enseignants interviewés expriment leur débordement et tendent à reporter les problèmes sur les épaules des autres. Cette situation est exprimée de la façon suivante : « La direction a du mal à organiser l'école » ; « la collaboration avec les parents est bonne, lesquels sont très présents dans les classes et représentent une aide appréciable pour l'enseignant ; par contre, ils ont un trop grand pouvoir décisionnel et peuvent contrer des propositions qui font l'unanimité chez les enseignants » ; enfin, « la relation avec les enseignants et la direction laisse à désirer, il faudrait définir les rôles et les territoires de chacun ».

Certains propos montrent par contre que certains constats problématiques ne leur échappent pas. Ils ont remarqué qu'il n'y avait : « aucune cohésion dans l'équipe (d'enseignants), beaucoup de compétition et de tiraillements », « tout est à faire en termes de partenariat » ; « il faudrait faire participer davantage les jeunes, développer la gestion participative » ; « les réunions d'enseignants traitent trop d'aspects techniques et il n'y a pas assez de place pour parler de pédagogie ».

Les «solutions» proposées par les enseignants pointent vers une plus grande rigidité de l'organisation de l'école (par exemple, « il faudrait instaurer des mesures disciplinaires ») ; les discours des autres partenaires se situent beaucoup plus près du référentiel de l'école de type participatif. Un parent souligne qu'« il ne faut pas que les parents arrivent en consommateurs, ils doivent apprendre la collaboration et les principes d'une relation évolutive, l'école étant en développement ». Un élève précise qu'« il faudrait mettre en place les instances coopératives prévues au projet éducatif » et un gestionnaire pédagogique ajoute qu'« il faut converger vers une philosophie commune,

avec des parents intégrés, des élèves heureux qui s'expriment par leurs projets et des maîtres *preneurs* de projet ».

3.2. LE RÔLE DE L'ÉCOLE DANS LA SOCIÉTÉ

Sur ce thème, les enseignants et leurs partenaires ne semblent pas du même avis. Pour les enseignants, ce qui se fait à l'école est amplement suffisant, car « les problèmes vécus par les jeunes sont traités dans les cours de formation personnelle et sociale et les conférences », « les ressources (psychologiques) existent, mais les jeunes les ignorent » ; « les projets et le travail en équipe préparent les jeunes à la vie future, à faire un choix de métier ».

Les autres partenaires évoquent plusieurs améliorations possibles. Par exemple, un gestionnaire souligne que « l'école ne sensibilise pas les jeunes aux problèmes qui les entourent ». Un parent ajoute que « l'école se doit de constamment intégrer les changements sociaux des jeunes en ce qui concerne les métiers... Il faudrait faire intervenir des gens de métiers dans les projets » et un élève précise que « les élèves n'ont pas accès à des ressources en cas de problèmes psychologiques ».

3.3. LA FORMATION DE LA PERSONNE

Sur ce plan, les enseignants et leurs partenaires ont des avis relativement semblables. De façon unanime, l'école permet d'acquérir diverses compétences, telles que le sens de l'organisation, la méthodologie du travail, la capacité de travailler en équipe. Ces compétences sont surtout acquises à travers les projets et les ateliers. L'école permet également de développer diverses qualités, telles que l'autonomie, la responsabilité, la rigueur dans le travail, l'humour, la créativité, la confiance envers les autres, le respect et la tolérance. On convient que la pédagogie est axée sur la réflexion, la découverte, l'apprentissage individualisé et l'implication des jeunes. Enfin, l'école permet de réaliser des apprentissages significatifs.

Les enseignants se distinguent en apportant des points de vue plus proprement pédagogiques, car ils soulignent que « les ateliers, les projets et l'enseignement coopératif permettent plus facilement de connaître les talents des élèves », « les ateliers motivent, la petite taille de l'école contribue à développer le goût d'apprendre. Les faibles sont

stimulés par les plus forts, surtout lors des projets. L'encouragement est mutuel », « le potentiel des élèves est développé grâce aux avenues différentes qui leur sont offertes. Il y a moins d'élèves par classe que dans l'école traditionnelle, ce qui pousse le jeune à s'investir et à participer. »

Bien que chez tous les partenaires on pense que « le potentiel des élèves n'est pas assez exploité », les prospectives ne viennent pas des enseignants. Un parent souligne qu'« il faudrait pousser plus l'élève à développer ses points forts » ; un élève ajoute que « le rythme d'apprentissage est trop lent, car [il est] adapté aux plus faibles » et un gestionnaire ajoute qu'« on ne développe pas le potentiel des élèves, il faudrait que les partenaires soient davantage partie prenante ; l'école manque de projets ».

3.4. LE RÔLE DES ENSEIGNANTS

Les discours des partenaires révèlent une relative unanimité sur le rôle des enseignants, particulièrement à l'égard des élèves. L'enseignant, dans ce type d'école à tout le moins, est un guide, une personne-ressource, un ami et un confident. Les parents semblent plus divisés et un d'entre eux pense que « le professeur est trop autoritaire ; il n'accepte pas facilement de ne pas être la seule source du savoir » et un autre a plutôt remarqué que « quand le jeune a à parler à un "prof", il est bien reçu et écouté, il a une relation privilégiée avec lui ».

4. DISCUSSION ET CONCLUSION

On peut nuancer les propos recueillis, car si l'innovation engendre la controverse, les enseignantes et les enseignants interrogés ont dû faire face à des situations tout particulièrement déstabilisantes, étant donné que l'école en était à sa première année de fonctionnement. Cette phase d'ébullition, chargée de passions et de débats, semble avoir constitué un creuset où les enseignants, aussi bien que tous les autres acteurs, ont tenté de se situer et de se construire. Cet état de fait peut expliquer que certains éléments du discours des enseignantes et des enseignants soit entièrement tourné vers le réel à transformer et les actions à entreprendre. On remarque également que peu ou pas d'interventions ont fait référence à des fondements éducatifs.

Cela peut justifier le manque d'explications de certains points de vue et d'argumentations de certaines positions pédagogiques.

Il n'en demeure pas moins qu'une étape de réflexion sur le réel peut être considérée comme un premier pas vers l'affirmation critique et créative et favoriser l'expression de l'identité professionnelle. La démarche d'innovation peut trouver preneur si les enseignants ne se limitent pas à énumérer des problèmes, mais proposent des solutions. On remarque que les enseignantes et les enseignants déplorent le peu de place accordé à la pédagogie lors des réunions, mais peu de raisons sont données pour expliquer cet état de fait et peu de solutions sont apportées. Les enseignants sont-ils trop portés à décrire la situation sans préconiser certaines solutions ? Est-ce leur habitude de l'école traditionnelle qui les porte à parler ainsi ?

Dans une école à pédagogie innovatrice, l'enseignant est responsabilisé autant par rapport aux succès qu'aux échecs de l'école. Cette responsabilisation est un pas important vers l'affirmation professionnelle. Lorsqu'il y a absence d'engagement, l'enseignant a tendance à limiter sa tâche à celle de l'enseignement.

Dans le début de l'implantation d'une école à pédagogie innovatrice, on peut remarquer que les enseignants jettent un regard plutôt critique sur le fonctionnement de l'école, voient des solutions mais peuvent refuser de s'engager dans le processus de changement. Ils expliquent cette hésitation par un manque de formation au concept d'une école à pédagogie innovatrice. Des enseignantes et des enseignants éprouvent souvent la nécessité d'une préparation, afin de s'engager efficacement dans l'organisation de l'école et dans la pédagogie du projet. Grâce à une bonne préparation, l'enseignant pourrait agir et intervenir dans les projets en suggérant des thèmes, des démarches et des matériaux, évitant ainsi aux jeunes d'être livrés à eux-mêmes. Ces vertus attribuées à la formation révèlent un certain manque de confiance doublé d'une valorisation de l'ordre. D'autre part, la solidarité entre enseignants représente une condition essentielle à l'innovation. Une démarche innovatrice et créative ne peut aboutir que si elle se réalise dans la cohésion, le travail en équipe et les échanges.

En ce qui concerne l'image de l'enseignant et son rôle, parents, élèves et personnel enseignant partagent la même définition. L'enseignant est vu avant tout comme un guide, une personne-ressource, voire un ami et un confident. La relation amicale ne doit cependant

pas dépasser certaines limites et il semble préférable que l'enseignant garde une certaine distance. On peut se demander si les enseignants ne devraient pas pouvoir travailler dans une école innovatrice par choix. Une prédisposition pour l'innovation et un accord préalable avec les valeurs de l'école constitueraient donc des conditions essentielles à l'engagement et à l'implication des enseignants.

On constate les difficultés d'une école en devenir, les enseignants et les enseignantes avançant avec crainte et prudence dans l'innovation, prêts à faire leur part s'il s'agit d'un processus collectif. Bien que seuls quelques-uns d'entre eux aient participé à l'élaboration du projet constituant l'école, ils doivent normalement adhérer à la philosophie d'une école à pédagogie innovatrice pour y enseigner. L'adhésion à une cause doit apparaître dans le discours et la cause elle-même doit représenter un concept de moins en moins flou. Le personnel enseignant se situera alors davantage par rapport à ce type d'école et assumera les controverses suscitées, acceptant même de défendre les principes d'une école à pédagogie innovatrice.

BIBLIOGRAPHIE

- Angenot, P., R. Pallascio, G. Gosselin, L. Julien, P. Juneau, L. Lafortune et B. Nachbauer (1997). « Développer l'argumentation et l'innovation ou rallier à une cause », dans P. Charest (clr.), *Recherche et formation : une complicité à créer, Les Actes du colloque du doctorat en éducation*, Université du Québec à Trois-Rivières, p. 31-45.
- Angenot, P. (1996). « Des stratégies argumentatives pour l'innovation pédagogique en milieu scolaire », dans R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin (dir.), *L'école alternative, un projet d'avenir*, Laval, Beauchemin, p. 109-116.
- Angenot, P. (1998). « Discours pédagogique, argumentation et réflexivité », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Éditions Logiques, p. 417-430.
- Angers, P. (1978). *École et innovation*, Laval, NHP.
- Bouchard, J.-M. (1998). « Le partenariat dans une école de type communautaire », dans R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin (dir.), *Le partenariat en éducation, pour mieux vivre ensemble*, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 19-35.
- Brassard, A. et J.-P. Brunet (1997). « La promotion d'un changement comme pratique du discours et le phénomène des résistances », dans J.J. Moisset et J.-P. Brunet (clr.), *Culture et transformation des organisations en éducation*, Montréal, Éditions Logiques, p. 45-69.

- Conseil supérieur de l'éducation (1985). *Par-delà les écoles alternatives : la diversité et l'innovation dans le système scolaire public*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Cros, F. (1993). *L'innovation à l'école : forces et illusions*, Paris, Presses universitaires de France.
- Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et P. Sykes (1994). « A primary school curriculum to foster thinking about mathematics », *Analytic Teaching*, 15(1), nov., p. 29-40.
- Gosselin, G. (1994). *Réseau de discours pédagogiques innovateurs : De Rousseau aux écoles alternatives du Québec*, mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Julien, L. (1993). « L'expression écrite chez les enfants en difficulté d'apprentissage », dans R. Pallascio et D. Leblanc (dir.), *Apprendre différemment !* Laval, Agence d'Arc.
- Pallascio, R. et P. Angenot (1994). « Une école-recherche au secondaire : projet et perspectives », dans *Changement sociétal et recherche en éducation*, Chicoutimi, Éditions Université du Québec à Chicoutimi, p. 225-254.
- Perelman, Ch. (1970). *Le traité de l'argumentation*, Bruxelles, Presses de l'Université de Bruxelles.
- Peyron-Bonjan, C. (1994). *Pour l'art d'inventer en éducation*, Paris, L'Harmattan.
- Reboul, O. (1991). *Introduction à la rhétorique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Robert, P. (1993). *Le Petit Robert I*, Paris, Le Robert.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions Logiques. Vignaux, G. (1994). *monde*, Paris, Ophrys.

© 1999 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré : *L'enseignant, un professionnel*, C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, G. Parent (dir.), ISBN 2-7605-1025-5 • G1025N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

**QUE PENSENT
LES FUTURS ENSEIGNANTS
DU PRIMAIRE ET DU
SECONDAIRE DE LEUR
FUTURE PROFESSION ?**

*Nadine Bednarz, Colette Baribeau, Pascale Blouin,
Linda Gattuso, Monique Lebrun, Pierre Lebuis **

Depuis quelques années au Québec, les discours sur l'école publique et sur la formation des enseignants expriment une tendance qui va dans le sens d'une professionnalisation de l'enseignement et de la formation (voir à ce sujet, entre autres, Carbonneau, 1993 ; Perron, Lessard et Bélanger, 1993). Il est toutefois possible de se demander si ce discours sur la professionnalisation, présent notamment dans les projets de réforme des curriculums d'études (MEQ 1997) et les programmes de formation des maîtres récemment mis en place (MEQ 1992), est porté par les intéressés eux-mêmes, les enseignants en exercice et les étudiants en formation ? Ces derniers se définissent-ils comme des futurs professionnels ?

* Nadine Bednarz, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE), Université du Québec à Montréal ; Colette Baribeau et Pascale Blouin, Université du Québec à Trois-Rivières ; Linda Gattuso, Monique Lebrun et Pierre Lebuis, CIRADE, Université du Québec à Montréal.

Nous avons cherché, par une étude longitudinale entreprise en 1995¹, à mettre en évidence les éléments utilisés par les étudiants entrant dans la formation pour se définir comme enseignants. Cette définition est celle de soi comme futur professionnel de l'enseignement, avant même que commence la « professionnalisation » par la formation. C'est donc en quelque sorte des « théories naïves » des futurs enseignants, des idées sur lesquelles l'intervention en formation des maîtres va pouvoir prendre appui, que nous rendons compte au cours de ce chapitre.

Pourquoi s'intéresser à ce que pensent ces étudiants de leur future profession à l'entrée dans la formation ? Cette connaissance de leurs positions de départ a une valeur diagnostique importante. Elle nous permet en effet, d'une part, de mieux prendre en compte, au cours de cette formation, ces « théories naïves », en cherchant à les faire évoluer. Ces étudiants-maîtres pourraient ainsi mieux considérer la complexité de leur intervention future et développer un habitus professionnel alternatif rendant possible une évolution de la microculture de la classe (Bauersfeld, 1994 ; Kagan, 1992 ; Bednarz, Gattuso et Mary, 1995). Du point de vue de la recherche, cette connaissance des positions des étudiants nous permet par ailleurs de mettre en évidence l'écart² entre deux conceptions de la profession : celle des étudiants en formation et celle des formateurs d'enseignants que nous sommes, à travers le cadre de référence qui guide notre intervention dans le programme de formation. Nous abordons cette question de la professionnalisation sous l'angle de l'acte d'enseignement et de l'intervention de l'enseignant³.

Notre implication depuis plusieurs années dans la recherche en didactique, à l'égard notamment des questions touchant au développement professionnel des enseignants dans un champ d'intervention

1. Cette étude est en cours, et des données de recherche ont été recueillies à différentes étapes de la formation, permettant de suivre l'évolution des étudiants quant à leur définition de soi comme professionnels.
2. Du point de vue de la recherche, l'étude permettra aussi et surtout de rendre compte de la complexification des conceptions des étudiants à l'égard de leur intervention future, et de repérer les conditions mises en place au cours de la formation qui contribuent à cette complexification.
3. La conception développée ne se rapporte qu'à l'aspect de la professionnalisation de l'enseignement. Il y aurait lieu par ailleurs de s'interroger sur ce qu'on entend par professionnalisation de la formation. Des éléments de réflexion à ce sujet, sous l'angle de l'apport particulier de la didactique à la formation d'un professionnel, peuvent être trouvés dans Bauersfeld (1994), Bednarz (sous presse-a), Bednarz, Gattuso et Mary (1995).

spécifique (Bednarz, sous presse-b ; Lebuis, Bednarz et Desgagné, 1995 ; Bednarz et Poirier, sous presse), mais également de la formation des maîtres (Bednarz, Gattuso et Mary, 1995 ; Bednarz, Gattuso et Mary, 1996 ; Bednarz, sous presse-a), nous permet d'éclairer certaines composantes importantes de cette professionnalisation de l'enseignement.

1. NOTRE CONCEPTION DE LA PROFESSIONNALISATION

L'enseignement comme profession ne peut être caractérisé qu'en référence à un certain acte professionnel, délimité lui-même par les finalités de l'école. Nous rejoignons ici les propos de Marta Anadón dans ce collectif, qui montre bien le caractère social et évolutif de cette définition des professions, laquelle s'insère dans une vision plus large de la société. L'article de Chartier (1991) est à cet effet instructif. Dans une analyse historique de l'évolution du métier d'enseignant en lien avec les finalités sociopolitiques de l'institution qu'est l'école en France, l'auteur nous montre comment une certaine vision de la fonction de l'école, de l'école napoléonienne à l'école républicaine, colore la conception même du métier d'enseignant et son évolution.

Quel est donc cet horizon qui va donner sens au Québec à cet acte professionnel de l'enseignant ? Sans reprendre à notre compte ces finalités de l'école, nous ne pouvons ici échapper, en regard des trois dimensions que nous décrirons par la suite (l'acte d'enseigner, les groupes sociaux de référence de l'enseignant et le contrat liant celui-ci à la société) à une mise en perspective qui est celle que l'école québécoise s'est donnée. Nous mettrons ainsi en évidence, en cours de route, la signification particulière que nous retenons, permettant de mieux comprendre par la suite notre conception de la professionnalisation de l'enseignement.

1.1. LES FINALITÉS DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE QUI DÉLIMITENT L'ACTE PROFESSIONNEL DU FUTUR ENSEIGNANT

Le projet de réforme en cours des curriculums d'études au primaire et au secondaire (MEQ 1997) pose un certain nombre de principes de base, mettant de l'avant des exigences rehaussées à l'égard de l'école et de sa fonction éducative, qui forment le cadre global dans lequel les futurs enseignants auront à se situer.

a) La fonction première de l'école est une fonction d'appropriation de savoirs par les élèves, appropriation que l'on voudrait avertie⁴.

Plusieurs rapports récents à la source de la réforme du curriculum d'études au Québec vont dans le sens d'un déplacement des finalités de l'école, d'une école — ce que définissait le précédent énoncé de politique et plan d'action — centrée sur le développement intégral de la personne à une école centrée sur la formation intellectuelle de l'élève (MEQ 1994 ; 1997). On donne ainsi de l'importance à la fonction cognitive de l'école en augmentant, entre autres, le bagage culturel du curriculum, et ce, dans tous les programmes d'études⁵ (les arts, le français, les sciences ou les mathématiques apparaissent comme des éléments de cette culture) ; une attention particulière est accordée à tout ce qui peut favoriser une intégration des savoirs par le développement de compétences transversales. On souhaite par là contrer la logique de compartimentation du système éducatif actuel.

Dans cette construction cognitive à laquelle doit contribuer l'école chez les élèves, l'appropriation de savoirs joue un rôle central. Mais de quelle appropriation de savoirs parle-t-on ? À titre d'exemple de ce que pourrait vouloir signifier pour nous une telle appropriation, les travaux de Larochelle et Désautels (1992), menés en sciences auprès d'étudiants du collégial au moyen notamment de la simulation d'une communauté scientifique en classe, mettent bien en évidence la façon dont la réflexion épistémologique peut permettre à des jeunes de développer une appropriation critique de savoirs et une idée de science plus avertie et dynamique. Une telle conception, dans laquelle l'apprentissage et l'enseignement des sciences ne sont pas conçus de façon mécanique, s'est aussi révélée féconde dans d'autres domaines, par exemple celui de l'éthique (Fourez, 1994), de l'apprentissage des mathématiques (Bednarz, Dufour-Janvier, Poirier et Bacon, 1993) ou de la réflexion philosophique (Lebuis, Schleifer, Caron et Daniel, 1993).

4. Cette connotation est la nôtre. Les finalités du curriculum d'études mettent de l'avant une appropriation des savoirs, sans être explicites à ce sujet.
5. Notons ici que les différents éléments à l'intérieur des programmes d'études actuels (et ceci vaut même pour les arts) sont souvent interprétés comme des éléments techniques beaucoup plus que comme des éléments porteurs de culture. Cela est particulièrement vrai pour les sciences, la technologie ou les mathématiques.

- b) Au-delà de cette fonction cognitive, l'école a aussi une finalité culturelle, reliée à la première : celle de *transmettre aux élèves un certain héritage culturel, mais aussi de contribuer à son évolution.*

Il ne s'agit pas là seulement, nous rappelle le rapport québécois sur le curriculum d'études (MEQ 1997), de faire une place plus grande à la littérature, aux arts, à l'histoire : c'est la perspective générale du curriculum d'études qu'il faut infléchir pour lui permettre de prendre en considération, plus fermement, la perspective culturelle. Celle-ci concerne, comme nous le rappelle le rapport sur les profils de formation au primaire et au secondaire (MEQ 1994), tous les programmes d'études. Quel sens une telle finalité peut-elle avoir dans un champ d'intervention spécifique ? Une telle perspective pourrait vite se réduire à une introduction encyclopédique des disciplines scolaires, dans lesquelles les connaissances sont situées historiquement (par exemple introduction des principaux scientifiques, mathématiciens, de leurs découvertes à l'intérieur de l'enseignement des sciences ou des mathématiques). Or, une telle prise en compte de la dimension culturelle va selon nous bien au-delà d'une accumulation livresque de faits : elle concerne la compréhension de la construction même des concepts et théories scientifiques, des principaux débats, des controverses majeures, de leurs enjeux sur le plan social. De telles perspectives ne peuvent s'appuyer que sur une solide formation initiale, s'articulant sur les visées précédentes, notamment à l'égard des savoirs qui constitueront le champ d'intervention de ces enseignants, de leur apprentissage et de leur enseignement.

- c) Cette place accordée au Québec à la perspective culturelle dans le curriculum d'études s'accompagne d'une *préoccupation de renforcement de la cohésion sociale : l'école a aussi un rôle social important à jouer, celui de la formation d'un citoyen, d'une personne responsable.*

On observe à cet effet, dans les orientations nouvelles que l'on souhaite donner au curriculum québécois, un déplacement de la préoccupation de socialisation centrée sur l'enfant, sur la personne — préoccupation que l'on retrouvait dans le précédent énoncé de politique et plan d'action — à une préoccupation plus collective. Il s'agit davantage ici de favoriser l'adaptation des jeunes à la société en renforçant leur appartenance à une collectivité, en les préparant à l'exercice de la citoyenneté (MEQ 1997). On demande ainsi à l'école d'être une

institution contribuant à un développement de valeurs, à un sentiment d'appartenance collective (une telle finalité donne lieu à la restauration de l'histoire, d'un programme d'éducation à la citoyenneté, d'un enseignement de la langue conçu comme un élément d'identité collective, à l'instauration de l'apprentissage d'une troisième langue). Une telle finalité situe d'emblée l'enseignant et son intervention dans un cadre social plus large. Les futurs enseignants perçoivent-ils ce caractère social de leur intervention ?

Cet horizon des finalités de l'école donnant sens à l'acte professionnel de l'enseignant actuel et à venir étant précisé, quelles en sont les conséquences pour l'exercice même de la profession d'enseignant ? Au regard de ce qui précède (mise en œuvre des conditions permettant une appropriation avertie de savoirs par les élèves, contribution à la transmission d'un héritage culturel et à son évolution, formation d'un citoyen, d'une personne responsable), l'enseignant a un rôle central à jouer. Il apparaît comme un moteur de cette éducation, un instigateur de changements, un acteur ayant une fonction critique⁶. L'enseignement se dessine alors comme une profession qui doit nécessairement être exercée de manière autonome et responsable. Nous reviendrons plus précisément maintenant (voir la figure 1 à la fin de la section 1.4) sur différentes dimensions de cette intervention de l'enseignant, en spécifiant à leur propos comment s'actualisent selon nous cette autonomie et cette responsabilité professionnelles.

1.2. LE CARACTÈRE PROFESSIONNEL DE L'ACTE D'ENSEIGNER

L'autonomie de l'enseignant dans ses prises de décision ainsi que sa responsabilité s'exercent en lien avec un geste professionnel spécifique. Sa responsabilité renvoie en tout premier lieu (avec en arrière-fond les finalités précédentes) à l'apprentissage des élèves. Cet enseignant doit ainsi pouvoir mettre en place des situations viables en contexte qui contribueront à une complexification des savoirs de l'élève, à leur mise en lien, de même qu'au développement d'un sens critique. Cela

6. La conception mécaniste du curriculum qui a cours actuellement renvoie à l'image d'un enseignant habile technicien, mettant en application des solutions qui ont été *a priori* pensées ailleurs. « La manière dont la plupart des programmes d'études ont été établis conduit, de fait, à faire des enseignants davantage des instructeurs que des professionnels. Aussi, la remise en question du processus actuel d'établissement des programmes et de leur format nous apparaît comme l'un des objets prioritaires de la réforme du curriculum » (MEQ 1997).

suppose à la base un enseignant à qui l'on reconnaît une expertise dans l'élaboration d'activités signifiantes, élaboration s'appuyant au besoin sur une utilisation critique, « intelligente », de matériel didactique, de manuels, etc. ; un enseignant à qui l'on reconnaît également une expertise dans la réalisation de ces activités en classe, celle-ci s'articulant sur une médiation didactique interactive et réflexive avec le groupe classe susceptible de favoriser un apprentissage riche ; un enseignant à qui l'on reconnaît enfin une expertise dans l'organisation, l'animation pédagogique du groupe classe⁷. Cet enseignant est responsable au point de sanctionner l'apprentissage des élèves, de porter un jugement sur la qualité de l'acquisition. La responsabilité cognitive, éthique et morale de cette intervention, englobant ses dimensions interpersonnelles (nous retrouvons là des aspects liés à la transmission de valeurs humaines, culturelles, morales), ainsi que la portée sociale de celle-ci concourent à hisser son intervention au rang des professions. Ce geste professionnel, il est appelé à l'exercer dans un contexte donné.

La complexité de la tâche de l'enseignant au regard de la spécificité du contexte dans lequel il est dès maintenant appelé à intervenir (groupes d'élèves faibles, classes de douance, de cheminements particuliers, décrocheurs, élèves doubleurs, tripleurs, classes d'accueil, classes de milieu défavorisé, classes pluriethniques, projets particuliers...) nous renvoie, comme nous le dit Develay (1995), à une nouvelle identité professionnelle à construire :

Hier, un professeur enseignait à des élèves sélectionnés, acquis aux normes d'une culture scolaire empreinte de tradition et dont l'appropriation pouvait les promouvoir socialement. Aujourd'hui, un professeur enseigne à des élèves souvent étrangers par leur vécu familial aux normes du collège ou du lycée et vivant parfois le temps scolaire comme une contrainte sans contrepartie. La réussite sociale ne leur semble plus aussi nettement dépendre de la réussite scolaire. L'identité professionnelle d'un professeur se confondait hier avec l'enseignement de sa discipline. L'identité professionnelle d'un enseignant se caractérise aujourd'hui par sa capacité à faciliter pour ses élèves l'apprentissage de sa discipline.

7. On confond souvent relation pédagogique (gestion pédagogique) et didactique (relation qui concerne les interactions enseignant-élèves-situations-savoirs). Les travaux sur le contrat didactique (Brousseau, 1988) et le contrat pédagogique (Filloux, 1986) montrent bien que les deux aspects, intégrés dans le savoir d'expérience de l'enseignant, sont des aspects importants à considérer, au coeur de l'acte d'enseignement.

Un professeur de mathématiques était hier un professionnel de l'enseignement des mathématiques, il lui faut devenir un professionnel de l'apprentissage des mathématiques. La transformation à opérer est de taille. De nouvelles compétences sont ainsi à acquérir par les enseignants s'ils souhaitent faire des élèves le centre incontournable de savoirs qui leur paraissent étrangement étrangers (Develay, 1995, p. 11).

Une telle perspective évoque donc l'image d'un praticien réflexif, capable de poser des jugements dans une situation donnée (Schön, 1983 et 1987 ; Calderhead, 1987), de faire preuve d'initiatives dans ses prises de décision en fonction de la spécificité du contexte dans lequel il est appelé à oeuvrer, et non celle d'un technicien appliquant à la lettre des programmes, des manuels, des évaluations standardisées construites *a priori*. L'indétermination des situations, le défi qu'elles représentent nous éloignent donc de la métaphore de l'enseignant exécutant, utilisateur d'outils tout prêts, conçus *a priori* par d'autres. Elle demande au contraire des interventions adaptées, « sur mesure », produits d'une expertise professionnelle. L'enseignant est ainsi appelé à faire preuve de plus en plus de souplesse et de flexibilité, ce qui n'est possible que dans un contexte d'autonomie et de responsabilité typiques des pratiques professionnelles.

Étant donné les transformations que connaissent nos sociétés, cette tâche d'une immense complexité que constitue l'acte d'enseigner suppose des adaptations et des changements constants. Elle renvoie en conséquence à la nécessité d'un développement continu du savoir-enseigner, à une prise en charge par l'enseignant de son propre perfectionnement. Mais à quelles conditions cette autonomie est-elle susceptible de s'exercer ?

1.3. GROUPES SOCIAUX DE RÉFÉRENCE⁸ : DIFFÉRENTS NIVEAUX DE MÉDIATION DU PROFESSIONNEL

Les enseignants fonctionnent à l'intérieur d'un certain établissement scolaire, dans lequel l'exercice de la profession se fait de plus en plus en collégialité (Little, 1989). Il y a donc lieu en ce sens de considérer

8. Un certain parallèle peut ici être fait avec le terme pratiques sociales de référence (Martinand, 1986). Ce dernier terme a été introduit à propos du savoir enseigné qui doit être considéré, non seulement en référence au savoir savant, mais également

la centralité de la culture de l'école comme lieu d'ancrage d'une autonomie ou d'une interdépendance professionnelles (Perrenoud, 1991).

L'enseignant va être en effet appelé, dans l'exercice de sa profession, à une concertation pédagogique et didactique avec différents interlocuteurs clés (élèves, parents, collègues, direction d'école). Ainsi, il est amené à travailler en concertation avec les autres enseignants et les autres professionnels non enseignants (orthopédagogues, psychologues, aidant en cas de difficultés scolaires et avec qui il doit négocier de cas en cas l'intervention possible auprès des élèves).

Du côté de la famille, l'enseignant, directement ou par l'intermédiaire de la direction qui peut invoquer les réactions réelles ou possibles des parents, doit pouvoir, devant toute demande de justification de sa pratique, se situer en professionnel de l'enseignement. Dans certains cas de difficultés, il peut être amené à faire des suggestions que les parents devraient prendre en compte.

D'autres groupes sociaux de référence interviennent également de manière directe dans la tâche de l'enseignant, les « créateurs de programmes et de manuels scolaires », les « responsables d'évaluations ». (Il est aisé de constater le poids qu'exercent par exemple dans le système scolaire les experts du processus d'évaluation.) Ces groupes sociaux de référence, médiatisés par le savoir enseigné, sont régulièrement invoqués par les enseignants qui justifient certaines décisions didactiques en faisant référence à leurs écrits. Une distanciation à l'égard des programmes, manuels et évaluations nous apparaît donc nécessaire dans l'exercice d'une profession ; l'enseignant doit ici pouvoir faire preuve d'une fonction critique, avertie.

1.4. RESPONSABILITÉ SOCIALE, CONTRAT LIANT L'ENSEIGNANT À LA SOCIÉTÉ

Le geste professionnel de l'enseignant implique que chaque individu puisse apprendre dans un groupe au sein des institutions (et de leurs contraintes). En ce sens, le rôle de l'enseignant, nous l'avons vu

aux pratiques sociales qui lui donnent sens. Nous nous référons dans ce texte au savoir enseigner de l'enseignant (stratégies pédagogiques, connaissances...) et aux différents interlocuteurs avec lesquels l'enseignant est appelé à interagir.

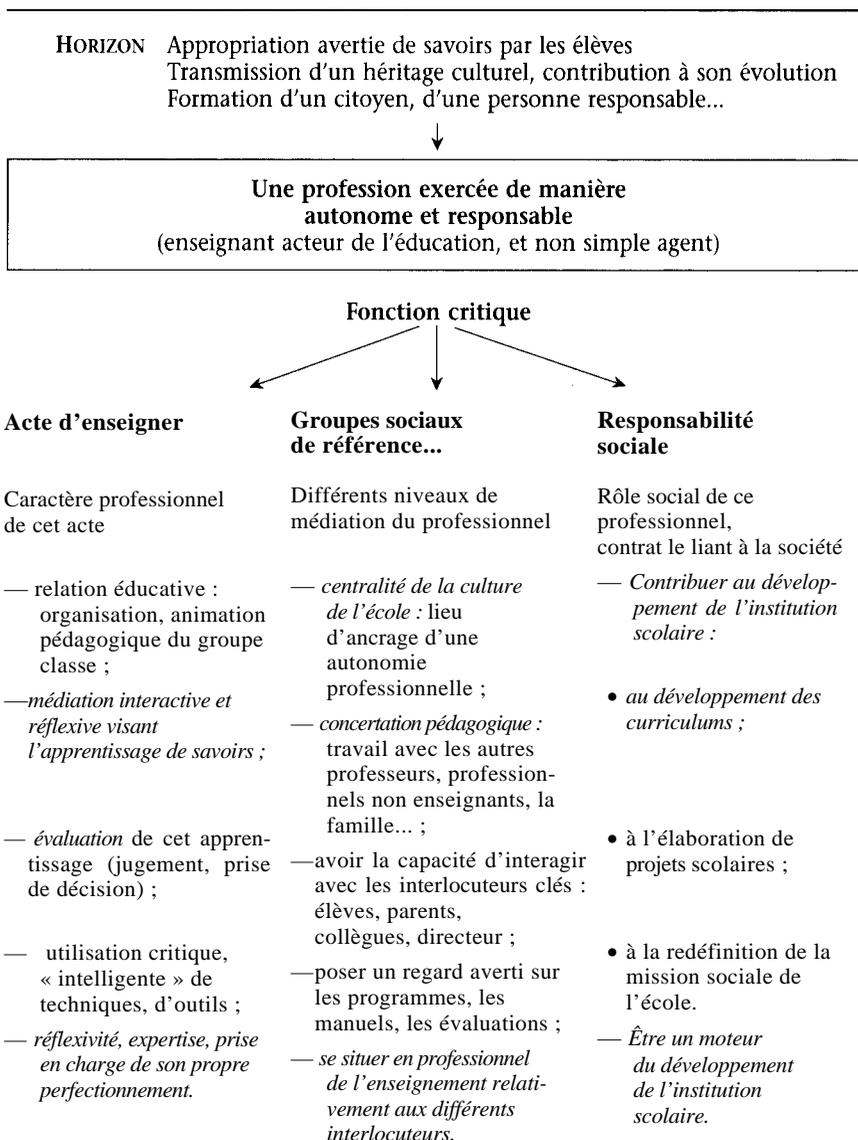
précédemment, va être important. Les acteurs que sont les praticiens peuvent en effet se situer au regard du curriculum d'études dans un rapport (Van Manen, 1977) d'application (cadre actuel mécaniste des programmes renvoyant à un enseignant exécutant, habile technicien, à qui, dans une conception avant tout techniciste de la formation, on laisse peu de marge de manoeuvre) ; dans un rapport de signification (on renvoie ici à l'image d'un professionnel autonome à même de prendre une distance à l'égard des outils, des programmes, des évaluations qui lui sont fournis, se réappropriant ceux-ci de manière personnelle en fonction du contexte dans lequel il a à intervenir) ; ou encore dans un rapport d'émancipation (on fait référence dans ce dernier cas à l'image d'un enseignant — agent de changement). D'une appropriation plus personnelle du curriculum, il passe à une appropriation plus institutionnelle, contribuant au développement, à l'évolution même de cet établissement scolaire. Il contribuera par exemple au sein de l'équipe-école, ou à l'intérieur de réseaux plus larges⁹, au développement du curriculum, de projets scolaires spécifiques, à la redéfinition du projet éducatif, de la mission sociale de l'école. Il participera à de la recherche-action, à des recherches collaboratives, rejoignant à la fois des préoccupations de formation initiale des stagiaires (futurs enseignants), de développement professionnel et d'évolution de la culture de l'école. Ce professionnel constitue donc aussi un moteur du développement de l'institution scolaire.

Cette conception de l'enseignement comme profession que nous venons de tracer précédemment renvoie à la nécessité, dès la formation initiale, de développer un habitus professionnel alternatif. Diverses expériences ont été tentées, dans cette perspective, au sein de programmes de formation des maîtres des constituantes du réseau de l'Université du Québec : orientation de certaines activités sur l'intervention en classe dans un champ d'intervention spécifique et réflexion sur cette intervention, projets impliquant des élèves ou des enseignants du milieu scolaire, partenariat avec des enseignants du milieu scolaire visant à faire expérimenter aux étudiants-maîtres une « culture de classe » différente, susceptible d'inspirer leurs futures pratiques professionnelles. L'hypothèse des nouveaux programmes de formation

9. Des réseaux regroupant des enseignants de plusieurs écoles sont déjà en place, par exemple au centre des enseignants de la CECM (Commission des écoles catholiques de Montréal).

des maîtres en est donc une de formation de professionnels (au sens où nous l'avons défini précédemment). Cette intention est-elle portée par les étudiants en formation eux-mêmes ? Est-ce que ces derniers se définissent comme des professionnels ?

Figure 1
L'ENSEIGNEMENT COMME PROFESSION



2. LA RECHERCHE : RAPPEL DE L'OBJET D'ÉTUDE

La recherche initiale que nous avons entreprise visait à dégager les profils d'entrée des futurs enseignants, les conceptions qu'ils ont de leurs futures pratiques professionnelles, plus spécifiquement du domaine de savoirs dans lequel ils seront appelés à intervenir, de l'enseignement et de l'apprentissage. Une telle recherche constituait pour nous le premier pas d'une étude plus globale visant à voir si les programmes de formation nouvellement mis en place favorisaient ou non une complexification de ces conceptions initiales des étudiants à l'égard de leurs futures pratiques professionnelles, et si oui dans quel sens¹⁰. Cette étude s'adressait à 259 étudiants inscrits en formation des maîtres à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université du Québec à Trois-Rivières. De ce nombre, 58 sujets étaient inscrits au programme d'éducation préscolaire et d'enseignement au primaire, les autres étaient inscrits au programme du baccalauréat en enseignement secondaire selon les concentrations suivantes : 18 en enseignement des sciences, 22 en enseignement moral et religieux, 78 en enseignement des mathématiques et 83 en enseignement du français.

La plupart des étudiants, à leur entrée à l'université, dès le premier cours, ont répondu à un questionnaire, et ce, donc, avant toute intervention dans le programme de formation. Ce questionnaire contenait trois questions ouvertes portant sur leur motivation à s'inscrire dans ce programme d'études, sur leur définition d'un bon enseignant dans leur domaine et sur les compétences qu'ils jugeaient nécessaires pour enseigner. Bien que le thème de la professionnalisation ne soit pas une visée explicite de cette recherche, nous avons pu extraire de leur discours portant sur les justifications de leur choix de programme d'études certaines données quant à la manière dont ils envisagent au départ cette profession¹¹.

Dans un premier temps, nous présenterons la première question de l'étude, ainsi que la grille de codage que nous avons élaborée. La

10. Une étude longitudinale est en cours auprès de ces étudiants, ces derniers étant suivis (passation de questionnaires et d'entrevues) à des moments stratégiques de cette formation (après les premiers cours de didactique, après les stages, etc.).
11. Des indications sur la façon dont ils conçoivent leur future intervention nous sont aussi fournies par les deux autres questions en cours de traitement, portant sur leur conception de ce qu'est un bon enseignant et sur les compétences particulières nécessaires à cette intervention.

catégorisation établie à partir des réponses des étudiants nous permet d'apporter un premier éclairage sur leurs conceptions de l'acte professionnel. Dans un deuxième temps, nous expliciterons les correspondances qu'il est possible d'établir entre ces catégories obtenues à partir des réponses des étudiants, et notre conception de la professionnalisation telle qu'elle est présentée au début de ce chapitre. Nous terminerons par une analyse plus précise, sous l'angle de la professionnalisation, des résultats (occurrences des différentes catégories pour les étudiants inscrits aux différents programmes).

3. L'ÉCLAIRAGE AMENÉ PAR LES PREMIERS RÉSULTATS

Dans cette étude, une des questions posées aux étudiants cherchait à dégager les motifs les ayant conduits au départ à s'engager dans un programme de formation à l'enseignement. Elle s'énonçait ainsi : « *Qu'est-ce qui vous a amené à vous inscrire dans le présent programme d'enseignement, et non dans un autre programme ?* »

La grille de codage a été élaborée après une première lecture de réponses proposées par des étudiants des différents programmes, nous renvoyant aux procédés d'analyse des contenus de discours propres à l'analyse qualitative des données (Huberman et Miles, 1991). La première matrice de codes dressée a été testée par les membres de l'équipe au moyen d'un échantillon de réponses, et remaniée pour constituer la grille finale de codage, en fonction des catégories qui posaient problème et des codes manquants.

3.1. LA GRILLE ÉLABORÉE A POSTERIORI SUR L'ANALYSE DES DISCOURS DES ÉTUDIANTS

Elle est composée de sept grandes catégories dont la désignation tient compte des termes utilisés par les répondants dans leur discours. Un premier ensemble de justifications est associé pour les étudiants à une *visée* que l'on pourrait qualifier de *pragmatique* : une certaine perception de la profession ou de la formation est ici définie sous l'angle des conditions qui lui sont associées. Un deuxième ensemble de justifications est avant tout lié à des *considérations personnelles* : l'étudiant perçoit qu'il possède certaines capacités ou habiletés qu'il juge pertinentes à l'engagement dans ce programme de formation. Pour d'autres

étudiants, ce choix professionnel semble être fortement ancré dans leur *expérience passée*, dans leur histoire de vie. Dans ces deux cas (considérations personnelles et expérience passée), la justification du choix professionnel puise ses sources chez l'individu. Une autre source de motivation déterminante, *la relation au savoir*, apparaît dans certains discours. Le choix professionnel pour les étudiants est ici davantage associé à la matière qu'ils ont choisie d'enseigner. Enfin, d'autres discours abordent la justification du choix professionnel par le biais de l'enseignement et du *désir d'enseigner*. Finalement, les deux dernières catégories issues du discours des étudiants situent les motifs du choix d'un programme de formation à un tout autre niveau ; l'enjeu est ici davantage social. On retrouve ainsi une *valorisation de la profession enseignante* à l'intérieur de quelques discours, ou encore une *visée sociale* très présente dans la manière dont certains envisagent le poids de leur future action professionnelle et l'impact de celle-ci sur la société.

Ces catégories seront explicitées maintenant de manière plus précise. Dans la première catégorie, les motifs invoqués par les étudiants sont de nature pragmatique. Ils peuvent être liés aux *conditions de travail* que les étudiants associent à cette profession, par exemple à l'assurance d'avoir un poste à la fin de cette formation, ou encore à la présence de congés dans l'enseignement. Ils peuvent être liés également aux *conditions offertes par le programme de formation*, par exemple à un programme de formation qui est perçu par les étudiants comme facile, ou encore à la présence de stages. Un attrait apparaît au départ dans ce dernier cas (présence de stages) à l'égard de la formation pratique.

Des considérations personnelles font l'objet de la deuxième catégorie. Elles renvoient essentiellement à des motifs liés aux capacités ou champs d'intérêt particuliers des étudiants. Cette catégorie fait intervenir cinq grands types d'éléments. Un premier ensemble de motifs semble relié à leur *capacité dans la matière* que les étudiants ont choisie d'enseigner (mathématiques, français, sciences, morale). Dans ce cas, ils perçoivent une certaine adéquation du programme de formation avec les capacités personnelles qu'ils se reconnaissent en tant qu'apprenants dans cette matière. La capacité de communication apparaît également au centre des discours des étudiants. Elle renvoie à *un intérêt pour les rapports humains* et à une *capacité dans la communication éducative*. Dans le premier cas, on retrouve les énoncés qui montrent soit un souci pour les relations interpersonnelles, une attirance

pour le contact ou pour le travail avec les jeunes, soit une attirance pour un travail visant à les aider. Dans le deuxième cas, on retrouve des énoncés qui reflètent une motivation liée à l'adéquation du programme de formation avec les capacités personnelles de l'étudiant dans la communication éducative (témoin, par exemple, cet énoncé : « *j'ai assez de facilité en mathématiques, français... et je crois être capable d'en faire profiter les autres...* »). *L'intérêt pour les enfants ou pour les jeunes* est au coeur d'une autre sous-catégorie. Dans ce cas, on trouve les énoncés évoquant l'amour des jeunes, des enfants ou des adolescents, ainsi que le désir de travailler avec un groupe précis, par exemple les adolescents. Le choix peut aussi être lié au *besoin de mieux se connaître*. Les motifs regroupés dans cette dernière sous-catégorie renvoient alors au propre développement personnel des étudiants.

Notre troisième catégorie, *expérience passée*, fait référence à l'histoire de vie de l'étudiant et évoque un événement déterminant pour son choix du programme de formation. On se reporte ainsi à des expériences positives ou négatives qui ont eu un impact sur ce choix.

Dans les deux cas, les *expériences* sont relatives au *vécu dans la famille* (par exemple, un parent enseignant ou un parent intervenant auprès de jeunes), au *vécu à l'école* (par exemple, des difficultés rencontrées à l'école secondaire) ou encore à une *expérience de travail* (par exemple, une intervention dans un centre d'aide en français, un travail en terrain de jeux, en camp de jour...).

C'est la relation au savoir qui constitue la quatrième catégorie. Elle se traduit dans des énoncés qui évoquent *l'intérêt pour la matière* choisie à des degrés divers, *l'amour de l'apprentissage* ou l'intérêt pour apprendre ou encore *l'importance* que ces étudiants en formation accordent au *savoir disciplinaire*.

La cinquième catégorie correspond explicitement au désir d'enseigner sous diverses formes. Dans les énoncés de la première sous-catégorie, *amour ou désir d'enseigner*, les étudiants disent aimer enseigner, vouloir enseigner, ou encore avoir le désir de transmettre des connaissances ou un savoir. Dans les énoncés de la deuxième sous-catégorie, *faire aimer la matière*, les étudiants disent vouloir faire aimer la matière, ou transmettre l'amour ou la passion pour cette matière. La volonté *d'aider les jeunes à comprendre la matière* ou celle de les *aider dans leur développement* constituent respectivement les thèmes des troisième et quatrième sous-catégories. Enfin, la dernière sous-catégorie,

donner l'envie d'apprendre, traduit le désir de transmettre la curiosité, la motivation ou le goût pour l'apprentissage.

Les énoncés valorisant explicitement la profession enseignante sont classés dans la sixième catégorie. Ils évoquent *l'admiration des enseignants*. Cette admiration s'exprime par la valorisation des tâches de l'enseignant, par la reconnaissance de l'importance de son rôle, ou encore par la valorisation de son apport à travers l'enseignement d'une discipline spécifique. Ils évoquent également dans cette sous-catégorie une fascination pour l'acte de faire apprendre. Dans une deuxième sous-catégorie, la valorisation de la profession enseignante passe par la description d'un *contexte éducatif spécifique* associé à la matière d'enseignement ou au niveau d'intervention que l'étudiant a choisis (par exemple, valorisation du caractère multidisciplinaire de l'intervention de l'enseignant au primaire, du rôle qu'il joue auprès des enfants, ou encore valorisation de la possibilité d'échanger, d'établir des relations privilégiées avec les jeunes). Les *défis à relever*, liés à la clientèle ou à des difficultés particulières, font l'objet de la troisième sous-catégorie. Enfin, dans la dernière sous-catégorie, on retrouve *d'autres aspects*, telles la possibilité qu'offre la profession enseignante d'innover et la valorisation de l'autonomie professionnelle.

La dernière grande catégorie (*visée sociale*) regroupe des énoncés référant à une *visée sociale générale* associée à l'école ou à la profession enseignante (par exemple, contribuer à changer le monde, contribuer à une évolution), ou référant à une *visée sociale spécifique* du rôle de l'enseignant, colorée par le champ d'intervention spécifique choisi par l'étudiant (par exemple, contribuer à faire apprécier la langue, à l'amélioration de sa qualité).

Les réponses des étudiants ont été codées selon les catégories présentées plus haut. Elles explicitent les motivations de ces jeunes à choisir ce programme de formation. Or, l'hypothèse des nouveaux programmes de formation des maîtres se fonde sur la formation de professionnels. Cette intention est-elle ciblée par les principaux intéressés eux-mêmes ? Est-ce qu'on retrouve à l'entrée dans ces programmes de formation, dans leurs motivations et la façon dont ils se voient comme enseignants des composantes d'une profession ?

Afin de cerner ce que les étudiants pensent de la profession, nous avons établi une correspondance entre les catégories précédentes issues

de leur discours et notre conception de la professionnalisation de l'enseignement telle que nous l'avons présentée plus haut.

3.2. LES MOTIVATIONS DES ÉTUDIANTS À L'ENTRÉE DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION ET NOTRE CONCEPTION DE LA PROFESSIONNALISATION

Avant tout, soulignons que l'on retrouve dans les réponses des étudiants à la première question posée (motivation à s'inscrire à ce programme de formation plutôt qu'un autre) très peu de mentions explicites de termes associés à la professionnalisation de l'enseignement ou de la formation (référence aux termes « profession », « métier », « professionnel »). On a relevé, dans le discours des 259 étudiants, 16 occurrences du terme « profession », 11 du terme « métier » et 6 du terme « vocation » (dans ce dernier cas, devenir enseignant est plus une question de « vocation » *a priori* que de formation). Bien sûr, ces résultats ne sont pas étonnants car notre question ne visait pas à dégager les conceptions des étudiants à l'égard de la professionnalisation. Nous avons toutefois essayé de retracer dans les catégories issues de leur discours les éléments implicites correspondant à ce thème.

Dans un premier temps, nous avons relevé dans notre grille les catégories qui pouvaient être, selon nous, reliées à une conception de l'enseignement comme profession. Nous présentons d'abord ces aspects. Par la suite, les résultats relatifs à ces catégories, tirés de l'analyse des discours d'étudiants (inscrits à différents programmes de formation), seront présentés en comparant les réponses des divers sous-groupes de la clientèle interrogée.

La première catégorie relevée comme indicatrice d'une formation d'un professionnel pour les étudiants est la rubrique *conditions de formation*. Nous pouvons en effet retrouver ici la mention de stage qui est associée à l'idée de la résidence ou d'une formation par la pratique propre à la préparation de professionnels (signalons toutefois que peu d'énoncés font référence à cet aspect de la formation). La professionnalisation est davantage associée dans ce cas à la formation. Dans la deuxième catégorie, relative aux *motivations personnelles*, nous avons relevé deux sous-catégories indicatrices d'une référence à une médiation interactive avec des personnes — *intérêt pour les rapports humains* et *capacité dans la communication éducative* — qui ont trait respectivement

à la relation éducative (intérêt pour les élèves comme personnes) et à l'acte d'enseigner (communication à des fins éducatives). Signalons toutefois que peu d'énoncés font référence à ces deux aspects. Dans une autre sous-catégorie, *autres caractéristiques personnelles*, se retrouvent un désir de contribuer au développement de l'institution scolaire et une recherche d'autonomie dans l'exercice de ses fonctions. Une certaine responsabilité sociale est ici associée à la profession dans le premier cas. Une autonomie de l'acte professionnel est envisagée dans le second cas.

À un tout autre niveau, on peut se demander, même si dans ce cas une référence explicite à un acte d'enseigner n'est pas présente, jusqu'à quel point les sous-catégories *capacité dans la matière* et *intérêt pour les jeunes* (amour des jeunes, de même que désir de travailler avec un groupe précis) ne marquent pas une certaine entrée dans la profession. Dans le premier cas, le savoir est un élément déterminant de cette entrée : ce sont les capacités de l'étudiant-maître face au savoir en tant qu'apprenant qui sont ici évoquées, et non ses capacités d'intervenant. Dans le second cas, c'est la relation aux jeunes qui est déterminante : elle sera particulièrement évoquée chez les étudiants du programme d'enseignement au préscolaire et au primaire. Dans la troisième catégorie, *expérience passée, histoire de vie*, la sous-catégorie *expérience pratique*, qui renvoie à une expérience déterminante en milieu de travail ou en stage (intervention dans un centre d'aide en français, expérience de camp de jour), est particulièrement reliée à une formation professionnelle. Elle concerne l'intervention auprès de jeunes, l'animation, l'aide à l'apprentissage (relation éducative réussie avec des jeunes, utilisation intelligente d'outils, expertise) qui sont des éléments importants de notre conception de la professionnalisation. Dans la quatrième catégorie, la caractéristique *relation au savoir, amour de la matière* concerne les savoirs enseignés à divers degrés. En ceci, on peut la rattacher à l'acte d'enseigner. Il est en effet illusoire d'aborder le métier d'enseignant, comme nous le rappelle Develay (1995, p.13), « en se centrant sur les apprentissages, dont on oublie parfois que ce sont des apprentissages de contenus scolaires, sans contribuer à donner corps à cette maîtrise des savoirs ».

Les trois dernières catégories, *désir d'enseigner, valorisation de la profession enseignante, visée sociale*, sont toutes reliées à une certaine idée de la profession. Le *désir d'enseigner* se rattache plutôt à l'acte d'enseigner par ses références explicites dans le discours des étudiants à la

relation éducative et à une certaine médiation interactive et réflexive visant l'apprentissage de savoirs. La *valorisation de la profession enseignante* situe l'ancrage social de cette profession (on se réfère ici dans le discours à la mission sociale de l'école), mais valorise également beaucoup l'acte d'enseigner. Enfin, *la visée sociale*, comme son nom l'indique, se rattache au rôle social de l'enseignant, perçu comme un moteur du développement de l'institution scolaire.

3.3. LES PRINCIPAUX RÉSULTATS

L'analyse précédente à partir des catégories issues du discours des étudiants ne fournit qu'une esquisse d'éléments susceptibles d'être reliés à la professionnalisation. Qu'en est-il réellement ? Quels sont les éléments les plus présents dans leur discours, les éléments qui en sont absents au regard de notre vision de l'enseignement comme profession ? Y a-t-il des profils particuliers à chacun des sous-groupes d'étudiants (futurs enseignants du primaire, du secondaire, en mathématiques, en sciences, en français, en enseignement moral), des ressemblances ou des différences importantes entre les profils des différents sous-groupes ?

3.3.1. OCCURRENCES GLOBALES

Jetons d'abord un regard global sur les résultats (voir le tableau à la page suivante) indépendamment du rattachement des étudiants aux divers programmes de formation. Trois catégories ressortent et sont mentionnées dans les réponses d'environ 50% des individus¹². Les *considérations personnelles* (55 %), la *relation au savoir* (53 %) et le *désir d'enseigner* (49 %) sont les catégories les plus présentes, alors que la *visée sociale* est quasi absente du discours des étudiants (8%). À l'entrée dans le programme de formation, le rôle social de l'enseignant et l'ancrage social de cette profession semblent donc peu pris en compte par les étudiants.

12. Les pourcentages mentionnés correspondent au nombre d'individus dont le discours (ou partie de discours) a pu être codé dans la catégorie citée. Par conséquent, la somme des pourcentages peut dépasser 100 %, car chaque individu peut être classé dans plusieurs catégories.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Globalement

Présence importante

Catégorie	Individus	Codage
2. Considérations personnelles	55 %	23 %
4. Relation au savoir	53 %	22 %
5. Désir d'enseigner	49 %	21 %

Présence faible

7. Visée sociale	8 %	3 %
------------------	-----	-----

Globalement par concentration

Science secondaire : 18 sujets

Présence importante

2. Considérations personnelles	72 %	25 %
5. Désir d'enseigner	72 %	25 %

Absence importante

7. Visée sociale	0 %	0 %
------------------	-----	-----

Morale secondaire : 22 sujets

Présence importante

5. Désir d'enseigner	77 %	25 %
2. Considérations personnelles	55 %	18 %
6. Valorisation professionnelle	55 %	18 %

Mathématiques secondaire : 78 sujets

Présence importante

4. Relation au savoir	82 %	43 %
-----------------------	------	------

Présence faible

6. Valorisation professionnelle	3 %	1 %
---------------------------------	-----	-----

Absence importante

7. Visée sociale	0 %	0 %
------------------	-----	-----

Français secondaire : 83 sujets

Présence importante

4. Relation au savoir	64 %	25 %
5. Désir d'enseigner	54 %	21 %

PRINCIPAUX RÉSULTATS (suite)

Catégorie	Individus	Codage
Précolaire-primaire : 58 sujets		
Présence importante		
2. Considérations personnelles	90 %	40 %
6. Valorisation professionnelle	50 %	22 %
Présence faible		
1. Visée pragmatique	2 %	1 %
4. Relation au savoir	3 %	2 %
7. Visée sociale	5 %	2 %

En regardant de plus près les énoncés, nous remarquons que la sous-catégorie *intérêt pour les jeunes* est mentionnée par 30% des individus et non les deux sous-catégories *capacités dans la communication éducative* ou *intérêt pour les rapports humains* que nous avons liées davantage à la relation éducative dans l'acte d'enseigner. Dans ce cas, c'est donc avant tout *l'amour des jeunes* (enfants ou adolescents), de même que le désir de travailler avec un groupe précis (enfants, adolescents), qui marquent l'entrée dans la profession pour ces étudiants.

Dans la catégorie *désir d'enseigner*, c'est la sous-catégorie *amour ou désir d'enseigner* (aimer enseigner, vouloir enseigner, désirer transmettre des connaissances ou un savoir) qui est retenue par le plus grand nombre d'individus (35 %). L'acte d'enseigner constitue donc ici la toile de fond de l'entrée dans la profession.

Dans la catégorie *relation au savoir*, la sous-catégorie *amour de la matière* (49 %) se révèle également un élément important de la motivation des individus interrogés. Les savoirs sont ici un élément clé de l'entrée dans la profession.

Certaines de ces caractéristiques sont-elles davantage associées à certains choix professionnels chez nos étudiants ? Pourquoi choisissent-ils d'aller enseigner au secondaire ou au préscolaire primaire ? d'aller enseigner dans un domaine spécifique ?

3.3.2. LES PROFILS PARTICULIERS

Lorsque nous nous arrêtons aux résultats, selon les programmes de formation des répondants, nous pouvons déceler les composantes de leurs futures pratiques professionnelles qu'ils considèrent comme importantes et les composantes qui en sont absentes ou quasi absentes.

Le discours des 18 sujets de la concentration sciences du programme de formation pour le secondaire renvoie de façon importante (pour 72% d'entre eux) à des *considérations personnelles* et au *désir d'enseigner*. Si l'on examine de plus près les résultats, on peut constater que plus du quart d'entre eux (28%) mentionnent *un intérêt pour les rapports humains*, pour les relations interpersonnelles (on dit aimer travailler avec les gens, aimer les aider) et une *capacité dans la communication éducative*. Ces catégories sont reliées à l'acte d'enseigner dans sa dimension interactive. La catégorie *désir d'enseigner* rallie 72% des individus, dont la majorité (39 %) se retrouve dans la catégorie *amour ou désir d'enseigner*. Chez les étudiants de la concentration enseignement des sciences au secondaire, la porte d'entrée de la profession semble donc associée aux dimensions interpersonnelles de la relation éducative et au désir d'enseigner, de communiquer. Des composantes sont ici absentes, aucun énoncé ne se rapportant, par exemple, à la *visée sociale de cette profession*. Les sciences ne semblent ainsi nullement perçues par ces étudiants comme un élément important de notre culture.

Les étudiants de la concentration morale au secondaire (22 sujets) donnent à peu près la même importance que les précédents à la catégorie *désir d'enseigner*, et à la sous-catégorie *amour ou désir d'enseigner*. Cependant, c'est sous l'angle d'une *aide au développement* (vouloir aider les jeunes dans leur développement personnel) que l'acte d'enseignement est abordé (45 %). On retrouve là une coloration particulière au champ d'intervention spécifique visé (enseignement moral), résultats corroborés par les analyses préliminaires de nos données à la question 2 relative à leur conception d'un bon enseignant. Les deux catégories *considérations personnelles* et *valorisation de la profession enseignante* sont aussi très présentes dans leur discours (55 % d'entre eux y font allusion). On y voit fortement représenté *l'intérêt pour les jeunes* (36%) et on observe qu'on y insiste surtout sur le rôle de l'enseignant *dans le contexte éducatif spécifique à cette discipline*, soit sur la possibilité d'échanger, d'établir des relations privilégiées avec les jeunes (pour 45 % d'entre eux).

Pour les étudiants de la concentration mathématiques au secondaire (78 sujets), une seule catégorie ressort de façon importante, c'est la *relation au savoir*, qui est nommée par 82% des étudiants et plus particulièrement, ici, l'*amour de la matière* (pour 81% d'entre eux). Comme pour les étudiants de sciences, la catégorie *visée sociale* est totalement absente de leur discours. Enfin, la *valorisation de la profession enseignante* ressort très peu (3 % la mentionnent). Autrement dit, dans ce cas, ce sont largement les savoirs qu'ils vont être appelés à enseigner qui marquent pour ces étudiants l'entrée dans la profession. Les élèves sont au départ peu présents, et la visée sociale de cette profession n'est nullement perçue.

Chez les 83 sujets provenant de la concentration français, c'est également la catégorie *relation au savoir* qui domine (64%) et, plus particulièrement, pour 60% d'entre eux, l'*amour de la matière*. Le *désir d'enseigner* est toutefois mentionné par 54 % des sujets, plus particulièrement l'*amour ou le désir d'enseigner* (42 %), ce qui n'était nullement le cas pour les étudiants de la concentration mathématiques. Ainsi, même si dans ce cas les savoirs marquent également l'entrée dans la profession, l'acte d'enseignement est déjà très présent dans le choix.

Le discours des 58 étudiants en enseignement préscolaire et primaire comporte de façon très importante (pour 90% d'entre eux) des *considérations personnelles*. Dans ce cas, l'*intérêt pour les enfants* revient le plus souvent dans leur discours (79 %) et non l'*intérêt pour les rapports humains* et la *capacité dans la communication éducative* que nous avons reliés à l'acte d'enseigner dans sa dimension interactive. La *valorisation de la profession* est la deuxième composante la plus importante retenue par ces étudiants (50%). C'est ici le rôle de l'enseignant (à savoir, être le premier intervenant auprès de l'enfant, ou encore un intérêt manifesté pour l'aspect multidisciplinaire de son intervention) qui obtient le plus de mentions (41 %). Enfin, les catégories *relation au savoir* et *visée sociale* sont très peu représentées (respectivement 3 % et 5 % les mentionnent). Dans ce cas, l'entrée dans la profession semble donc surtout associée à un amour des enfants et à une certaine valorisation de cette profession ; les savoirs n'apparaissent nullement déterminants et la visée sociale de cette profession n'est pas prise en compte.

3.3.3. COMPARAISON ENTRE LES PROGRAMMES DE FORMATION

Pour les sous-catégories des catégories *considérations personnelles* et *relation au savoir*, trop peu d'individus se retrouvent dans chacune d'elles pour que l'on puisse accorder une grande importance à ces comparaisons. Cependant, les individus des concentrations sciences et morale semblent *a priori* accorder plus d'importance à la *capacité dans la communication éducative* que ceux de français et de mathématiques. Cette dimension interpersonnelle de l'acte d'enseignement semble être un élément fondamental pour le champ de l'intervention morale.

Pour la catégorie *amour de la matière*, les étudiants de la concentration mathématiques s'y retrouvent de façon significativement plus forte que ceux de toutes les autres concentrations. Ce sont, à l'opposé, les individus de la cohorte d'étudiants en préscolaire-primaire qui lui accordent le moins d'importance. Une identité professionnelle se dessine ainsi de façon fort différente pour ces futurs enseignants dès l'entrée dans la profession, fortement marquée dans un cas par les savoirs.

Nous avons examiné globalement les trois catégories *désir d'enseigner*, *valorisation de la profession* et *visée sociale* puisqu'elles se rapportent toutes à des composantes de l'enseignement comme profession. Nous n'avons retenu que les cas où le nombre d'individus était suffisant pour que la différence soit statistiquement significative. En ce qui a trait à la catégorie *désir d'enseigner*, ce sont les individus des concentrations sciences et morale qui lui accordent plus d'importance que les autres. L'acte d'enseignement semble ici très présent dès le départ dans les choix professionnels de ces étudiants. Par ailleurs, les individus de la concentration morale et ceux de la cohorte préscolaire-primaire se retrouvent plus fortement dans la catégorie *valorisation de la profession* que ceux des autres concentrations. Cette valorisation apparaît ainsi liée au rôle fondamental que joue l'enseignant dans ces deux cas. Pour la catégorie *visée sociale*, ce sont les individus des concentrations morale et français qui se distinguent et la mentionnent plus souvent que les autres. L'ancrage social de la profession est davantage perçue dans ces deux cas.

Regardons maintenant d'un peu plus près le contenu du discours de ces étudiants.

4. LE DISCOURS DES ÉTUDIANTS EN RAPPORT AVEC LA «PROFESSION», LE «MÉTIER» OU LA «VOCATION»

Afin de cerner le discours, d'ailleurs assez maigre, des étudiants sur la notion de « métier » ou de « profession », voire de « vocation », il convient de s'entendre sur l'acception des termes. Anadón rappelle, dans ce collectif, que ces définitions varient selon la théorie sociologique de référence. Partant de là, nous avons identifié, mais en évitant de nommer la théorie en cause, divers paramètres de la « profession ».

4.1. QUELQUES PRÉCISIONS SUR LE VOCABULAIRE ET LES PARAMÈTRES UTILISÉS

Précisons que nous n'avons retenu que les paramètres susceptibles d'émerger, souvent inconsciemment, dans le discours de néophytes, qui, on le conçoit, se soucient peu de l'aspect « reconnaissance officielle » de leur statut professionnel ou, encore, des normes d'éthique qui y sont reliées, mais qui sont tout à fait conscients de leurs aspirations personnelles. Voici notre classification des traits distinctifs liés à la profession, en regard de ces limites :

- a) une prise de conscience de problèmes complexes et variés exigeant une intervention spécifique ;
- b) un travail intellectuel, et non manuel ; ce travail peut dépasser le strict cadre de la spécialisation et englober tout l'être ;
- c) une interaction constante avec des individus ; un travail sur le terrain ;
- d) un travail de responsabilité, impliquant une autonomie ;
- e) un service rendu à la société.

Il faut être conscients ici que les étudiants dont nous parlons en sont à leurs débuts dans le processus de professionnalisation. D'une part, ils ne perçoivent pas toute la complexité de leur future tâche. D'autre part, ils n'ont pas encore été embrigadés dans le corps constitué de leur profession. Comme ils sont encore débutants, on sait que ce qui les intéresse est, dans un premier temps, l'adéquation de leurs choix professionnels à leurs rêves et, dans un second temps, le choc de la réalité (la présence en classe lors du premier stage) et leur survie en tant que futurs professionnels à qui l'on demande de s'affirmer dans un nouveau rôle.

À ce sujet, nous formulons l'hypothèse que les futurs enseignants, dont nous rapportons ici les témoignages, oscillent encore entre trois images de leur future carrière. Si les paramètres de la « profession » telle qu'elle a été définie plus haut sont en partie présents, il faut également compter sur l'aspect « métier », qui connote (voir Chartier, 1991) des valeurs artisanales : territoire autonome, outils partagés, tensions permanentes entre la routine et les moments de grâce, dispositifs pratiques. Et que dire de la « vocation », cet appel irrésistible, cette obéissance à un rêve, que l'on a tout jeune, et que l'on cultive lors d'expériences exaltantes. *Ces quelques précisions nous amènent à ajouter deux autres sous-catégories à nos cinq paramètres initiaux, à savoir l'alternance entre des moments de routine et des moments de grâce et la passion irrésistible et contagieuse pour la profession.*

4.2. LE DISCOURS SUR «LA» PROFESSION

Rappelons que les données dont nous faisons ici état proviennent d'un questionnaire écrit distribué à nos « débutants » à leur entrée dans le programme de formation. Les sujets devaient répondre à trois questions portant sur la justification de leur choix professionnel, sur leur définition d'un bon enseignant dans leur domaine et sur les compétences nécessaires pour enseigner cette matière. Nous laisserons ici parler brièvement les étudiants¹³, selon les sept catégories énoncées ci-dessus, en commentant à l'occasion. Lorsque cela apparaissait utile, nous avons distingué la cohorte rattachée à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire de celle rattachée à l'enseignement au secondaire.

13. Les références aux énoncés des étudiants sont ainsi codées : les premières lettres indiquent le programme auquel ils sont inscrits : programme d'enseignement au secondaire, concentration enseignement moral (MORS), enseignement des sciences (SCIES), enseignement des mathématiques (MATS) ou enseignement du français (FRAS) ; programme d'enseignement au préscolaire-primaire, discours en référence à l'enseignement des mathématiques (MATP) ou à l'enseignement du français (FRAP). Le nombre qui suit correspond au code de l'individu ; enfin, les deux derniers codes indiquent la question à laquelle renvoie ce discours : Q1 (motivation à s'inscrire à ce programme de formation), Q2 (ce qu'est pour eux un bon enseignant en mathématiques, en français, en sciences ou en morale) et Q3 (compétences nécessaires pour enseigner...).

4.2.1. PRISE DE CONSCIENCE DE PROBLÈMES COMPLEXES ET VARIÉS EXIGEANT UNE INTERVENTION SPÉCIFIQUE

Les étudiants interrogés n'ont suivi aucun cours de didactique, et n'ont donc pas été, au moment où ils ont répondu à ce questionnaire, confrontés à des planifications d'enseignement, ni à une réflexion et analyse du processus d'apprentissage chez les élèves. Ainsi, la cohorte du préscolaire-primaire ayant rempli le questionnaire lors de la première semaine de cours à l'université, le discours sur les problèmes spécifiques des matières scolaires, de leur apprentissage et enseignement est quasi absent ; il n'en est pas tout à fait de même au secondaire, la matière étant plus fréquemment mentionnée, même si elle l'est plus, dans ce cas, dans le sens d'un intérêt personnel et non eu égard à ce que représente le défi de son enseignement. Ce n'est donc pas, à cette étape de leur curriculum de formation, les problèmes que soulèvera l'enseignement de cette matière qui les « branchent » vraiment. Toutefois, ils sentent qu'il leur faudra être plus qu'un technicien applicateur servile d'un programme officiel pour être dit bon enseignant, et ils entrevoient la complexité de leur intervention. Voici quelques facettes du raisonnement de nos sujets, illustrant leur perception de leur intervention spécifique, une intervention dans laquelle les élèves sont déjà très présents.

FRAP 11/Q2 : ... *Savoir s'adapter aux différentes difficultés du groupe* (ainsi qu'aux *différents élèves*, degré de compréhension).
Savoir donner des exemples et savoir expliquer de différentes façons...

MORS 11/Q2 : Il faut qu'il [le bon enseignant] soit *inventif qu'il ne fasse pas que suivre le programme*. Il doit trouver des activités pertinentes et concluantes pour soutenir les grandes idées de son cours.

FRAP 13/Q2 : Un bon enseignant devrait... *être capable de comprendre par quel processus l'élève passe lors de l'acte d'apprentissage*. Il devrait être en mesure de vulgariser les connaissances à acquérir et de concrétiser les concepts à l'aide d'exemples faciles à saisir. Mais avant tout *il doit rester à l'écoute de l'étudiant*.

FRAS 8/Q2 : [C'est un] enseignant qui reflète l'esprit du programme et qui en respecte les principes directeurs et les objectifs. Il n'en demeure pas moins que l'enseignement doit prendre un *caractère personnel et innovateur*.

SCIES 21/Q3 : ... Il faut *s'adapter rapidement* afin de pouvoir changer nos méthodes d'enseignement sur le vif si elles ne conviennent pas (si la matière n'est pas comprise)...

MATP 25/Q2 : [Un bon enseignant] c'est quelqu'un *d'imaginatif* pour pouvoir donner plusieurs exemples pour un seul problème.

MATS 19/Q2 : C'est quelqu'un qui a conscience qu'il y a beaucoup de gens qui ont peu d'affinités avec les maths, donc l'enseignant a une grande responsabilité afin de faciliter l'approche. *Il doit constamment tâter le pouls des élèves afin de s'ajuster...*

Il est intéressant d'observer, à ce chapitre, que les propos des étudiants du secondaire présentent, dans l'organisation des énoncés, certains organisateurs logiques où sont établies des relations entre le choix d'une profession et le savoir à enseigner.

FRAS 7/Q1 : *Étant donné que* cette branche m'intéresse, la faire découvrir à d'autres me motive, me stimule. *Puisque* l'enseignement du français au secondaire est la profession qui me permettra de communiquer «mon savoir» et de donner envie aux élèves de s'y intéresser, je me suis inscrite dans ce programme.

MATS 26/Q1 : Franchement, je crois que *c'est parce que* j'aime les mathématiques et le contact humain *que* l'enseignement des maths me semblait le seul métier (plutôt profession) qui puisse concilier ces deux passions.

SCIES 4/Q1 : *Premièrement*, j'adore l'école et les jeunes. Je suis une personne sociable et dynamique. *Donc*, avec une bonne formation universitaire, je me suis dit que le métier d'enseignant m'intéressait. Il faut toujours que j'aie un contact avec le public. L'enseignement est le métier idéal pour répondre à mes besoins.

Ce qui se dégage par contre des propos des étudiants du préscolaire-primaire est l'intérêt pour l'aspect un peu routinier du métier, fait de reprises, de corrections, aspect qui exige de la patience.

MATP 139/Q1 : J'étais curieuse de ce métier et je m'impliquais du plus que je pouvais dans certaines tâches (*corrections d'épreuves, présentations d'activités...*).

FRAP 25/Q2 : C'est de plus une personne patiente qui n'a pas peur de *répéter maintes et maintes fois*.

**4.2.2. TRAVAIL INTELLECTUEL, ET NON MANUEL ;
IL PEUT DÉPASSER LE STRICT CADRE DE LA
SPÉCIALISATION ET ENGLOBER TOUT L'ÊTRE**

Encore ici, nos sujets ne voient pas toute la complexité de leur fonction éducative. On est loin du discours humaniste à la Legendre (1995, *Entre l'angoisse et le rêve*, Guérin) et de ses réflexions sur l'« être éduqué » et sur l'« être total » ou encore des réflexions du Conseil supérieur de l'éducation reprises du *Rapport Parent* sur le « pédagogue cultivé ». En fait, les étudiants insistent surtout sur l'amour qu'ils portent à leur matière. Pour certains, l'enseignement devient un moyen de se perfectionner « à vie » dans cette matière. La culture, notons-le, est absente des propos colligés.

FRAP 25/Q2 : Un bon enseignant de français est une personne *qui a tout d'abord le savoir acquis*, pour pouvoir le transmettre à ses élèves...

FRAP 29/Q2 : Une personne qui *connaît sa matière et qui aime la partager avec les élèves*...

FRAS 31/Q1 : *J'aime lire et écrire*, alors le français me semblait parfait pour continuer dans cette voie.

FRAS 46/Q2 : Un enseignant qui sait *transmettre « l'amour » de la matière* (soit le français) à ses étudiants...

SCIÉS 8/Q2 : Un bon enseignant est quelqu'un *qui connaît sa matière*... mais surtout qui est capable de *rendre une matière qui est souvent considérée comme plate, intéressante*. Qu'il fasse en sorte que les élèves aiment les sciences.

SCIÉS 21/Q2 : C'est une personne qui *aime sa matière* et qui sait *amener ses élèves à l'aimer* à leur tour en les motivant et en leur démontrant des applications dans la vie courante des sciences (mathématiques, biologie, chimie, physique). C'est une *personne curieuse de nature car les sciences exigent un renouvellement constant de ses connaissances*. C'est quelqu'un qui *aime faire de la recherche*.

Pour certains étudiants, toutefois, l'enseignement dépasse cet amour de la matière et ce souci de le faire partager, et englobe d'autres dimensions.

FRAP 12/Q2 : Un bon enseignant de français, selon moi, c'est quelqu'un qui tente de développer l'intérêt de ses étudiants pour le français. L'acquisition de connaissances est importante, mais *le goût d'apprendre l'est également*.

MORS 11/Q2 : Un bon enseignant sait faire parler les adolescents et *arrive à leur faire prendre conscience de divers phénomènes* dont ils n'étaient pas conscients.

FRAS 18/Q3 : La maîtrise parfaite de la langue, de l'écrit et des connaissances aiguisées en littérature. Mais *au-delà de toute compétence académique*, il s'agit d'un *intérêt prononcé pour les jeunes, leurs façons d'apprendre, leurs propres intérêts, leur langage, leurs idées, opinions*. Valoriser leurs idées, s'intéresser à leurs valeurs et leurs priorités.

FRAS 43/Q2 : Un bon enseignant est d'après moi *quelqu'un d'humain avant tout*. En ce sens, j'entends *une personne généreuse, attentive aux besoins de ses étudiants, vive d'esprit*, curieuse et qui a toujours soif d'apprendre...

SCIES 6/Q2 : Un bon prof de sciences doit posséder *un côté humain*, il doit « atteindre » ses étudiants et *leur montrer que les sciences ne sont pas seulement des théories*. On doit prendre plaisir à faire des sciences, et vouloir en savoir plus, c'est-à-dire développer la curiosité.

MATS 43/Q3 : Savoir à qui ça sert, avoir des exemples et/ou des anecdotes en réserve pour concrétiser les maths, *réaliser que nos élèves sont des adolescents...*

MORS 6/Q2 : Quelqu'un qui *prend à coeur l'épanouissement non seulement intellectuel mais aussi personnel, social et affectif* de ses élèves...

Parmi l'ensemble des réponses, nous avons noté deux passages où sont explicitement mis en opposition les termes « profession », « vocation » et « métier », tentative de mettre en évidence une certaine vision du geste professionnel.

MATS 26/Q1 : Franchement, je crois que c'est parce que j'aime les mathématiques et le contact humain et que l'enseignement des maths me semblait le seul *métier (plutôt profession)* qui puisse concilier ces deux passions.

FRAP 130/Q1 : C'est une personne qui aime avant tout ce qu'elle fait, car enseigner *ce n'est pas un métier mais une vocation*.

4.2.3. INTERACTION CONSTANTE AVEC DES INDIVIDUS ; TRAVAIL SUR LE TERRAIN

Le travail relationnel séduit beaucoup les futurs enseignants. Ils ont des normes élevées relativement à leur disponibilité future, à leur tolérance. Le tableau reste flou, toutefois, en l'absence d'expérience pratique pertinente en classe.

MORS 11/Q2 : Il [le bon enseignant] doit être *ouvert, respectueux, compréhensif et bon animateur*.

FRAP 56/Q2 : [C'est quelqu'un] qui a une *disponibilité* pour ses élèves.

FRAP 130/Q2 : Un bon enseignant est une personne qui est à *l'écoute des besoins* de ses élèves, qui donne des explications claires d'une voix à la fois modérée et dynamique, qui *sait accepter une opinion différente de la sienne sans tourner le dos à l'autre personne*.

MORS 4/Q1 : C'est une profession où je peux être *en relation avec des personnes* : ce n'est pas comme de travailler comme mécanicien, par exemple.

MATP 75/Q1 : J'aime les enfants et ils me font grandir. J'ai envie de leur apprendre ce que je connais et *je veux les aider à grandir aussi*.

FRAS 31/Q1 : L'enseignement me paraît un *milieu humain où je pourrai aider les autres*, et c'est ce que je recherche.

SCIÉS 12/Q3 : ... Il faut *aimer les contacts avec les gens et donner du temps le plus possible* parce que si un étudiant sait que vous êtes prêt à faire des efforts pour lui, il se sentira valorisé et voudra vous « rendre la pareille » en faisant à son tour des efforts.

Cette interaction constante avec des élèves ne concerne pas seulement le relationnel, mais aussi, dans certains cas, le cognitif et l'apprenant.

FRAP 34/Q2 : Savoir être compréhensif envers les élèves, ne pas prendre pour acquis que la matière que l'on donne est évidente pour tout le monde, *respecter le rythme de chacun*.

FRAP 135/Q3 : Un enseignant de français comme tout autre professeur doit être intéressant à écouter, il doit mettre l'accent sur des cours dynamiques et *faire participer les élèves en leur posant des questions*.

MATS 66/Q2 : ... C'est un prof à l'écoute des étudiants et qui *prend en considération les commentaires des étudiants*.

MORS 12/Q2 : Un bon enseignant dans le domaine moral/religieux doit être capable *d'amener ses étudiants à s'exprimer sur différents sujets* et de les aider à mieux communiquer...

MATP 30/Q3 : Il faut être capable *d'interagir avec ses élèves* en les faisant *participer activement au cours*.

Au préscolaire-primaire, les étudiants se reportent fréquemment à leur histoire de vie pour démontrer la logique qui sous-tend leur choix d'un programme de formation des maîtres. La narration d'expériences de gardiennage auprès de jeunes enfants ou d'animation estivale (terrains de jeux ou camps) et de stages lors d'études collégiales se retrouve dans de nombreux énoncés.

MATP 99/Q1 : J'ai déjà fait quelques activités avec les enfants du niveau primaire dans certaines *écoles et dans les terrains de jeux*. J'ai trouvé ces expériences très intéressantes, ce qui m'a poussée à vouloir intégrer ce plaisir à une profession.

MATP 28/Q1 : Je me suis occupée d'un *club de 4H dans ma municipalité* durant 4 ans. De plus, j'ai été *monitrice durant l'été*, je m'occupais des activités pour les jeunes de 5-13 ans.

MATP 2/Q1 : Depuis que je suis jeune, j'ai *gardé plusieurs enfants* et cet été j'ai été *monitrice dans un camp de jour*.

4.2.4. TRAVAIL DE RESPONSABILITÉ, DÉVELOPPANT L'AUTONOMIE

Les néophytes de l'enseignement voient qu'ils ont des droits, mais ne sentent encore que confusément qu'ils devront s'imposer dans une institution où, c'est le moins qu'on puisse dire, il existe une hiérarchie rigoureuse. Il leur reste à se définir eux-mêmes dans la structure, à voir qu'ils sont les porte-parole d'une institution et que, parallèlement, ils ne doivent pas s'en référer à cette institution pour régler tous leurs problèmes professionnels. En prenant cette marge de manoeuvre, ils se voient comme quelqu'un qui contribuera au développement d'une autonomie chez les élèves.

FRAS 17/Q2 : ... Il doit partager avec eux [les élèves] une culture, un monde de communication et *développer une autonomie et prise de conscience du talent qui sommeille en eux...*

FRAS 18/Q2 : ... Il *encouragera l'expression personnelle et créatrice* autant que possible en accompagnant et encadrant adéquatement les étudiants...

FRAS 52/Q3 : ... se servir des sujets d'actualité pour développer la curiosité des jeunes, pour *développer leur jugement critique et leur capacité à exprimer leur point de vue* sur une question en particulier.

SCIE 15/Q2 : Quelqu'un qui apprend aux élèves à apprendre la matière enseignée en les *rendant autonomes* face à leur avenir...

MATS 71/Q2 : ... Un enseignant qui sécurise l'élève face à ses capacités *responsabilise l'élève face à ses apprentissages*... crée une cohérence entre les apprentissages, sonde la compréhension des élèves...

MORS 3/Q2 : Le bon enseignant saura être un guide pour ses élèves. Il saura les aider à faire des *choix éclairés* pour leur avenir....

MORS 7/Q2 : ... *Leur permettre de s'affirmer*, de donner leurs opinions, tout en respectant les autres et leurs opinions...

MORS 14/Q2 : Un bon enseignant doit savoir animer sa classe *de façon à ce que l'élève fasse son propre cheminement* et puisse trier toutes les informations reçues pour se former sa propre morale...

Ce souci de développement des élèves fait de l'enseignement une profession très attirante pour les étudiants :

FRAP 4/Q1 : Selon moi, c'est une *profession très valorisante, car, grâce aux enseignantes et enseignants, l'enfant acquiert des connaissances de base qui lui serviront tout au long de sa vie.*

FRAS 17/Q1 : *L'enseignement d'une langue au profit d'étudiants en quête d'un avenir professionnel, voire personnel, est un défi fort attirant.*

MATP 75/Q1 : Je veux amener [les enfants] à *voir l'école comme un enrichissement*, et non comme une obligation.

4.2.5. SERVICE RENDU À LA SOCIÉTÉ

Fort heureusement, à la fois pour leurs formateurs et pour les maîtres en exercice qui les reçoivent dans leurs classes, les répondants voient clairement que la société a des attentes élevées à leur endroit. Pour le moment, toutefois, ils ont peine à imaginer les contraintes institutionnelles pouvant saper ou laminer leurs idéaux. Le discours est tout entier sous-tendu d'un idéal exigeant.

FRAS 73/Q3 : [Il est primordial] de considérer que tous sont capables de réussir et *imaginer des moyens [pour ce faire]*.

FRAS 81/Q2 : Il faut *donner aux étudiants le goût de continuer à étudier*, de ne pas abandonner leurs études.

FRAS 6/Q3 : [Le bon enseignant a] la passion face à la matière, le désir ou la vocation de former, d'enseigner, d'informer ou même *d'éduquer en vue de former des individus [dans une] société difficile, mais améliorable.*

FRAS 17/Q2 : [Il doit] être avant tout un excellent pédagogue : la raison en est simple : au niveau secondaire, les étudiants traversent une période critique de leur vie... choisir la voie, l'orientation de leur avenir dans la société... *À cet égard, l'enseignant ne doit pas se contenter d'inculquer aux jeunes une matière... il doit partager avec eux une culture, un mode de communication et développer l'autonomie et la prise de conscience du talent qui sommeille en eux.*

FRAS 17/Q1 : Pour moi, la profession d'enseignant est également une mission bienfaitrice : *assurer une relève académique respectable... en guise d'héritage pour les générations de demain.*

FRAS 13/Q1 : J'ai toujours aimé faire passer un message. Je trouve que le métier d'enseignant est un métier valorisant, car il nous permet de *former et d'influencer des gens qui vont former la société de demain.*

FRAP 44/Q2 : ... Elle doit pousser le jeune à *en savoir toujours plus sur sa langue, car c'est son devenir.*

4.2.6. ALTERNANCE ROUTINE ET MOMENTS DE GRÂCE

On ne saurait s'étonner des faibles traces de cet aspect retrouvé dans les propos des étudiants, qui se retrouvent surtout chez les étudiantes du préscolaire-primaire. La routine ne saurait apparaître à quelqu'un qui se voit presque appelé à réaliser sa «vocation» (voir le point suivant).

FRAP 25/Q2 : [Un bon enseignant] est une personne *patiente, qui n'a pas peur de répéter maintes et maintes fois.* C'est quelqu'un qui a une bonne imagination, pour pouvoir formuler ses exemples sous diverses formes.

FRAP 145/Q2 : ... Elle doit aussi aimer les jeunes enfants et *n'a pas peur de répéter souvent la même chose* pour que ses élèves comprennent bien sa matière.

MATS 14/Q2 : C'est une personne qui aime répondre aux questions, qui est très disponible, qui ne se décourage pas quand personne ne comprend et *qui répétera* et enseignera la matière jusqu'à ce que les élèves comprennent.

MATS 50/Q2 : Il explique bien, il *refait les numéros* quand les élèves ne comprennent pas...

MATP 7/Q3 : Selon moi, les enseignants de mathématiques doivent s'attendre à *répéter plusieurs fois les règles mathématiques* ainsi que trouver plusieurs façons d'expliquer la matière...

MATP 8/Q3 : ... Il faut qu'il soit capable *d'expliquer à plusieurs reprises la même chose* sans perdre patience...

MATP 149/Q2 : ... Il doit aussi être *capable de corriger* tout en expliquant le pourquoi, et pas seulement mettre du stylo rouge.

4.2.7. PASSION IRRÉPRESSIBLE, CONTAGIEUSE

De tous les commentaires de ces étudiants, voici certainement les plus dithyrambiques et les plus sympathiques. Nous nous prenons à souhaiter, au fil de la lecture, que de pareils enthousiasmes ne s'éteignent pas trop vite au contact de la réalité. Quelques sujets vont même jusqu'à opposer le terme vocation à des préoccupations basement pécuniaires. Rappelons que les étudiants qui s'expriment ici n'ont pas connu le choc (parfois salutaire) du premier véritable stage, celui de la prise en charge d'une classe.

FRAP 25/Q2 : [Un bon enseignant], c'est un être qui a également la *vocation*, c'est-à-dire qui aime son métier, et non seulement son chèque à la fin de la semaine.

FRAP 14/Q2 : Les compétences que l'enseignant a, c'est le goût de faire assimiler des choses, la capacité de trouver des trucs et surtout *l'amour de la profession*.

FRAP 148/Q1 : Depuis que je suis toute jeune, ce domaine m'attire. Je n'ai jamais vraiment eu l'idée de m'inscrire dans un autre programme. De plus, comme j'ai eu la chance de faire un stage dans une classe du primaire lors de mes études collégiales, j'ai pu voir que *j'adorais cette profession*.

MATP 99/Q1 : J'ai déjà fait quelques activités avec des enfants de niveau primaire dans certaines écoles et dans les terrains de jeux. J'ai trouvé ces expériences très intéressantes, ce qui m'a poussé à *vouloir intégrer ce plaisir à une profession*.

MATP 2/Q1 : Il faut dire que j'adore les enfants et que je me sens à l'aise avec eux. De plus, depuis que je suis jeune, j'ai « gardé » des enfants et, cet été, j'ai été monitrice dans un camp de jour. En fait, *je ne peux pas me voir autrement qu'enseignante*.

FRAS 77/Q1 : J'ai pris une année sabbatique *pour être sûre de mon orientation professionnelle*.

MATP 139/Q1 : *Enseigner était mon rêve depuis que j'ai 5 ans. J'ai été élevée dans un milieu de professeurs. J'étais curieuse de ce métier et je m'impliquais du plus que je pouvais dans certaines tâches (corrections d'épreuves, présentations de certaines activités...) Avec le temps, mon intérêt a grandi. L'hiver passé, je suis allée voir par moi-même comment se déroulait une journée de cours en maternelle, en première et en quatrième année. C'est à ce moment précis que j'ai su que j'avais la vocation.*

MORS 11/Q1 : *C'est mon désir [d'enseigner] depuis fort longtemps. J'adore apprendre et j'aimerais communiquer cette soif de connaissances. Apprendre, c'est fondamental, et, pour apprendre, il faut de bons enseignants. J'espère être à la hauteur... Pour moi, c'est un peu une « vocation » et je souhaite réussir à transmettre mon savoir d'une manière intéressante et dynamique.*

MORS 7/Q1 : *J'ai toujours su que je serais enseignante. C'est un rêve qui va se réaliser dans les années à venir. C'est pour moi comme une vocation. J'étais très jeune (cinq ou six ans) et mon entourage me voyait comme enseignante. J'avais cette facilité à expliquer aux autres, à les écouter, à les aider, et j'adorais cela.*

FRAP 130/Q2 : *C'est une personne qui aime avant tout ce qu'elle fait car enseigner ce n'est pas un métier mais une vocation. Si cette opinion est considérée, le reste en découle, de la bonne humeur et du bon travail, vers un bon résultat, « être le meilleur prof ».*

FRAP 149/Q2 : *Peu importe la matière, je crois qu'un bon enseignant est celui qui aime son travail, qui aime ses élèves. Je veux dire par là qu'il prend à coeur sa profession...*

FRAS 6/Q3 : *La passion face à la matière – Le désir ou la vocation de former, d'enseigner, d'informer ou même d'éduquer...*

Il ressort de l'ensemble de ces extraits des propos d'étudiants qui amorcent un programme de formation à l'enseignement au primaire ou au secondaire un discours flottant, encore informe, que le cheminement dans le programme de formation se chargera de raffiner et de complexifier.

5. QUELQUES RÉFLEXIONS EN GUISE DE CONCLUSION

Les résultats de nos premières analyses nous amènent à nous interroger sur l'image de la profession enseignante des néophytes par rapport à notre propre conception esquissée en début du texte, conception que

nous cherchons à traduire dans le curriculum de formation dans lequel nous oeuvrons comme formateurs universitaires.

Si nos étudiants voient bien certains aspects liés à leur « profession » future, force nous est d'admettre qu'ils ne peuvent saisir tous les aspects liés à la professionnalisation des enseignants telle qu'elle a lieu actuellement. Nous remarquons en effet, à l'entrée dans leur programme de formation, que les futurs enseignants sont préoccupés par certains aspects de l'acte d'enseigner, comme le traduit leur intérêt pour la relation éducative. Cet intérêt s'exprime cependant plus en termes de relation à la personne de l'élève qu'en termes de relation à l'apprentissage. De plus, les sujets se montrent peu préoccupés par des dimensions tels le rapport aux autres agents éducatifs et la responsabilité sociale inhérente à leur profession.

L'image que les étudiants se font de leur future profession est en quelque sorte idéalisée, car elle fait abstraction des contraintes inhérentes à cette profession. Cela s'explique bien sûr par le moment où nous les avons interrogés sur leur motivation à entreprendre un programme de formation à l'enseignement et où nous leur avons demandé de nous préciser ce qu'était pour eux un bon enseignant. Comme il est évident que le savoir professionnel de l'enseignant est un savoir qui se construit en contexte, on ne peut se surprendre que le discours de futurs enseignants, à l'entrée de la formation, fasse plutôt appel aux expériences personnelles et aux représentations générales sur la profession enseignante, et que dominent les préoccupations à l'égard de la relation avec les jeunes, alors que les dimensions culturelles, sociales et institutionnelles sont pratiquement absentes. Les motivations à devenir enseignant, de même que les conceptions de la profession enseignante, traduisent sans doute ce qu'on pourrait appeler une « conception d'élève », c'est-à-dire une représentation qui s'est construite du point de vue de l'élève que chacun a été. De cette expérience d'élève, positive pour la plupart, il reste un intérêt marqué pour la relation éducative, comprise comme relation aux élèves, et, chez les candidates et candidats à l'enseignement secondaire, un intérêt particulier pour un domaine d'études qui a su capter leur attention.

Nos résultats tendent en effet à montrer que, pour les futurs enseignants du secondaire, la conception qu'ils se font de la profession semble marquée par le champ du savoir dans lequel ils ont choisi d'intervenir : français, mathématiques, morale et religion, sciences. On

retrouve ici l'idée exprimée par Develay quand il dit que « le lien qui unit un enseignant avec sa discipline est largement constitutif de son identité professionnelle » (Develay, 1995, p. 354). Au secondaire, comme en font foi les propos de nos sujets, on ne fait pas que profession d'enseigner, on enseigne telle ou telle matière avec laquelle on entretient des rapports privilégiés.

Les savoirs scolaires pour les professeurs constituent autant d'objets qui les construisent dans leur identité. Un psychanalyste parlerait sans doute à ce propos de relation objectale. Le rapport au savoir est un rapport d'objet dont Freud a montré qu'il est investi avant même que d'être perçu. Les professeurs de mathématiques ou de musique ne font pas qu'enseigner ou qu'aider les élèves à découvrir les mathématiques ou les musiques. Ils regardent le monde avec les yeux du mathématicien ou du musicien. Le savoir les a construits autant qu'ils ont construit leur savoir. [...] On disait il y a longtemps dans les centres de formation qu'on enseigne ce que l'on est, pour insister sur la dimension charismatique et éthique aussi du métier. Ne devrait-on pas expliquer qu'on est ce que l'on enseigne (Develay, 1995, p. 355).

Chez les futures enseignantes du primaire, le rapport au savoir semble totalement absent dans les considérations évoquées pour motiver le choix de s'inscrire dans un programme de formation à l'enseignement. L'objet par lequel l'enseignante construit son identité professionnelle est plutôt celui de la « relation à l'enfant ». On se soucie de sa croissance, on veut optimiser son développement, on veut en faire un être autonome. Cette préoccupation pour la qualité de la relation aux jeunes est loin d'être évacuée chez les candidats du secondaire, même si le champ disciplinaire colore l'orientation professionnelle.

Cet intérêt pour la relation aux élèves et pour leur développement traduit sans doute la philosophie humaniste dans laquelle les futurs enseignants ont baigné depuis leur entrée à l'école et tout au long de leur fréquentation scolaire. Nous nous retrouvons devant une génération qui a en quelque sorte directement bénéficié des orientations du *Livre orange* qui a marqué les finalités éducatives du système scolaire au début des années 1980 : accent sur la croissance personnelle, éducation à des valeurs d'autonomie et de respect de la personne, importance des relations interpersonnelles.

À travers leur programme de formation, il reste à nos étudiants à opérer un recadrage pour enrichir leur vision de l'enseignement et à

l'envisager dorénavant comme un acte professionnel inscrit dans un cadre institutionnel comportant ses règles, ses contraintes et ses exigences.

Rappelons que, selon Perrenoud (1993), la professionnalisation se fait par étapes. En ce qui concerne nos sujets, deux types d'agents interviennent pour favoriser cette professionnalisation : les formateurs universitaires et les enseignants en exercice devenant maîtres de stage. Grâce à ces deux agents, les sujets pourront, au fil de leurs quatre ans d'études, progresser dans leurs représentations du métier, de ses structures, de ses finalités, tout en développant leur maîtrise d'eux-mêmes comme futurs intervenants. Le degré de rationalisation des représentations et l'implication psychosociale devraient être plus grands chez des sujets plus avancés dans leur formation, de même que devrait se préciser leur vision de certaines pratiques relatives au métier.

Ce qui manque à l'entrée d'un programme de formation, essentiellement, c'est la « pratique réflexive » (Schbn, 1983), qui est particulièrement féconde pour apprendre à se ménager des zones d'autonomie professionnelle dans la construction d'un répertoire d'interventions qu'on apprend à ajuster en fonction de la complexité des situations auxquelles nous devons faire face dans la pratique quotidienne.

Il en va de même pour la place de la culture, entendue comme une ouverture à un présent qui prend racine et source dans un passé, et de ses différentes dimensions à la fois sociales, artistiques, scientifiques, c'est-à-dire « l'ensemble des productions intellectuelles et artistiques qu'une société conserve comme son patrimoine et comme le patrimoine de l'humanité et qu'elle contribue à développer » (Thérien, 1994). Cette perspective est complètement absente du discours des futurs enseignants où l'aspect humaniste prédomine, ce qui avait été clairement mis en évidence par des travaux antérieurs (Baribeau et Lebrun, 1996 ; Lebrun et Baribeau, 1997). Sur ce plan, l'enjeu est grand pour les programmes de formation : il leur faut se départir d'une approche de l'enseignement conçu essentiellement en termes de relations interpersonnelles entre un adulte et des élèves autour de certains objets de savoir, pour situer cette appropriation des savoirs dans un contexte social. L'enseignement s'inscrit dans une dynamique sociale que le professionnel de l'enseignement doit apprendre à décoder et à orienter en exerçant une fonction critique au sein de ses groupes d'appartenance et de référence.

Enfin, comme dernière piste de réflexion, signalons qu'une recherche serait à tenter sur la « généalogie de la profession » chez nos sujets, à l'exemple de ce que Lani-Bayle (1996) a réussi à faire chez des sujets français plus âgés, donc déjà engagés dans la profession. Plusieurs de nos sujets ont en effet mentionné des détails autobiographiques pour expliquer leurs positions. On pourrait donc, au moyen d'entretiens, faire émerger ce mélange de rationnel et d'affectif à la racine de tout choix professionnel et particulièrement enchevêtré — faut-il le croire — dans le cas de l'enseignement, vieille profession aux contours difficiles à cerner. Tout propos est connotatif d'une expérience. Le dit cache l'implicite, tout en le laissant pressentir. Le travail intégratif de diverses influences, s'il est l'affaire d'une vie, peut davantage être cerné à l'aube d'une carrière où le sujet essaie, pour lui-même, de définir clairement ses choix professionnels. Il faudrait également situer les trajectoires éminemment personnelles à l'intérieur de notre société, qui a, pour employer le terme d'Edgar Morin (1994), ses « imprinting culturels » particuliers et marque de façon spécifique ses sujets.

BIBLIOGRAPHIE

- Baribeau, C. et M. Lebrun (1996). *De l'utilité de connaître les conceptions des étudiants en formation initiale des maîtres face à l'enseignement-apprentissage du français*. Communication présentée au Colloque du doctorat-réseau en éducation, Trois-Rivières, 14 août.
- Bauersfeld, H. (1994). « Réflexions sur la formation des maîtres et l'enseignement des mathématiques au primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), p. 175-198.
- Bednarz, N. (sous presse-a). « Le rôle de la didactique dans la formation des futurs enseignants : former à la didactique ou par la didactique », dans M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), *Formation des enseignants au primaire, didactique disciplinaire ou interdisciplinaire*, Bruxelles, De Boeck.
- Bednarz, N. (sous presse-b). « Formation continue des enseignants en mathématiques : une nécessaire prise en compte du contexte », dans L. Gattuso et P. Blouin (dir.), *La formation des enseignants par la didactique des mathématiques : rapports entre pratiques de formation et pratiques de recherche*, Montréal, Éditions Modulo.
- Bednarz, N. et L. Poirier (sous presse). *Recherche collaborative et développement professionnel des enseignants en mathématiques*. Texte déposé au symposium international de didactiques : postures épistémologiques des chercheurs et/ ou des formateurs en didactiques des disciplines, Université de Tunis, 4, 5 et 6 novembre 1998.

- Bednarz, N., L. Gattuso et C. Mary (1996). « Changes in Student Teacher Views of the Mathematics Teaching/ Learning Process at the secondary school level », dans L. Puig et A. Gutiérrez (dir.), *Proceedings of the 20th International Conference for the Psychology of Mathematics Education*, Valencia, Espagne, p. 59-66.
- Bednarz, N., L. Gattuso et C. Mary (1995). « Formation à l'intervention d'un futur enseignant en mathématiques au secondaire », *Bulletin de l'Association mathématique du Québec (AMQ)*, 35(1), p. 17-30.
- Bednarz, N., B. Dufour-Janvier, L. Poirier et L. Bacon (1993). « Socioconstructivist viewpoint on the use of symbolism in mathematics education », *The Alberta Journal of Educational Research*, 29(1), p. 41-58.
- Brousseau, G. (1988). « Le contrat didactique : Le milieu », *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), p. 309-336.
- Calderhead, J. (1987). « Teaching as a professional thinking activity », dans J. Calderhead (dir.), *Exploring Teachers' Thinking*, London, Cassell Educational, p. 1-19.
- Carbonneau, M. (1993). « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines », *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), p. 33-58.
- Chartier, A.M. (1991). « En quoi instruire est un métier », *Esprit*, p. 55-76.
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF éditeur, coll. Pédagogies.
- Conseil supérieur de l'éducation (1988). *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Québec, Les Publications du Québec.
- Filloux, J. (1986). *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'École*, Paris, Dunod.
- Fourez, G. (1994). « Constructivisme et justification éthique », *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), p. 157-174.
- Huberman, A.M. et M.B. Miles (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck.
- Kagan, D. (1992). « Professional growth among preservice and beginning teachers », *Review of Educational Research*, 62(2), p. 129-169.
- Lani-Bayle, M. (1996). *Généalogies des savoirs enseignants*, Paris, L'Harmattan.
- Larochelle, M. et J. Désautels (1992). *Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes*, Québec et Bruxelles, Presses de l'Université Laval et De Boeck.
- Lebrun, M. et C. Baribeau (1997). « Représentation de l'objet "langue" chez les futurs enseignants de français du primaire et du secondaire », dans M. Tardif et H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 109-124.

- Lebuis, P., N. Bednarz et S. Desgagné (1995). « Recherche collaborative et formation continue : un nouveau rapport entre recherche et pratique professionnelle », dans G. Bonneau (dir.), *Changement sociétal et recherche en éducation*, Chicoutimi, Éditions ERE-2000, p. 173-190.
- Lebuis, P., M. Schleifer, A. Caron et M.F. Daniel (1993). « Learning to think : Philosophical instruction and reflective educational practice », *The Alberta Journal of Educational Research*, 29(1), p. 73-83.
- Legendre, R. (1995). *Entre l'angoisse et le rêve*, Montréal, Guérin.
- Little, J.W. (1989). « The mentor phenomena and the social organization of teaching », *Review of Research in Education*, 5(16), p. 297-351.
- Martinand, J.L. (1986). *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*, Québec, Direction générale de la formation et des qualifications.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *Rapport sur les profils de formation au primaire et au secondaire*, Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Réaffirmer l'école. La réforme des curriculums d'études*, Québec.
- Morin, E. (1994). *Mes démons*, Paris, Stock.
- Perrenoud, P. (1991). *Pratiques pédagogiques et métier d'enseignant : trois facettes*, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (1993). « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), p. 59-76.
- Perron, M., C. Lessard et W.P. Bélanger (1993). « La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? », *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), p. 5-32.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Strauss, A.L. et J. Corbin (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*, Newbury Park (CA), Sage Pub.
- Thérien, M. (1994). « La culture et l'école », *Québec français*, p. 71-74.
- Van Manen, M. (1977). « Linking ways of knowing with ways of being practical », *Curriculum Inquiry*, 6(3), p. 205-229.

**FORMATION CONTINUE
DU PERSONNEL ENSEIGNANT :
VERS UNE CULTURE
DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL**

*Ghyslain Parent, Lise Corriveau,
Lorraine Savoie-Zajc, André Dolbec, Renée Cartier,
Pierre Toussaint, Paul Laurin, Gilles A. Bonneau**

Au coeur du mouvement actuel du développement de la profession enseignante, s'inscrit une plus grande reconnaissance de l'autonomie et de la responsabilité professionnelle du personnel enseignant quant aux conséquences de ses propres interventions. Et, en ce sens, nous faisons nôtres les propos de Huberman (1986) :

Si la formation initiale se professionnalise, si l'autonomie du travail s'agrandit (moins d'inspection directe, moins de plans d'étude fortement codifiés et détaillés, davantage de différenciation de traitements au sein de la classe), nous nous acheminons fatalement vers un système de prestations de formation continue au choix, et dont le caractère prescriptif est réduit (p. 5-6).

* Ghyslain Parent, Université du Québec à Trois-Rivières ; Lise Corriveau, Université du Québec à Chicoutimi ; Lorraine Savoie-Zajc et André Dolbec, Université du Québec à Hull ; Renée Cartier, Université du Québec à Trois-Rivières ; Pierre Toussaint, Université du Québec à Montréal ; Paul Laurin, Université du Québec à Trois-Rivières ; Gilles A. Bonneau, Université du Québec à Chicoutimi.

Dans ce contexte, nous visons d'abord à faire le point dans ce chapitre sur les concepts de développement professionnel et de formation continue, puis à rendre compte des résultats de deux recherches québécoises portant sur la formation continue. La première recherche tente de cerner la perception des enseignants du Québec sur les facteurs qui pourraient influencer leur volonté d'utiliser la formation continue offerte par les universités comme moyen de mettre à jour leurs connaissances et leurs compétences professionnelles. La deuxième, qui présente un inventaire des projets expérimentaux de formation de chefs d'établissements scolaires québécois à la gestion de la formation continue dans leur école, permet de dégager des perspectives susceptibles de supporter l'implantation d'une nouvelle culture de développement professionnel dans les écoles du Québec.

1. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET FORMATION CONTINUE

Depuis déjà plusieurs années, il existe une volonté de développer le professionnalisme chez les enseignants du Québec. Actuellement, plusieurs chercheurs québécois (Boisvert, Robitaille-Gagnon et Bissonnette, 1995 ; Brossard, 1995 ; Gagné, 1995 ; Lavoie et Garant, 1995 ; Lessard, 1995) réfléchissent à l'aspect du développement professionnel du personnel enseignant. Dans la perspective du développement d'une culture professionnelle, les enseignants sont invités à acquérir du pouvoir dans l'école, à s'impliquer dans la prise de décision, à inventer leurs propres réponses, à les construire sur la base d'un savoir commun et d'une interaction, entre eux, comme professionnels.

Pour Larouche (1987 : voir Legault, 1996), la spécialisation, dès la formation initiale, permet au professionnel d'intérioriser progressivement les valeurs privilégiées par la collectivité professionnelle à laquelle il appartient. Le professionnel adopte aussi des attitudes et des comportements qu'il devra actualiser rapidement dans l'exercice de sa profession. Dans cette optique, la formation continue devient alors un moyen important pour permettre au professionnel de l'enseignement d'être de plus en plus compétent, c'est-à-dire de maîtriser de façon croissante les connaissances, les innovations et les actes dévolus à la profession. La formation continue du personnel enseignant et le développement professionnel constituent ainsi deux réalités distinctes qui s'avèrent toutefois complémentaires et interreliées.

Pour le ministère de l'Éducation du Québec (1993 ; 1996), la formation continue, c'est l'ensemble des activités dans lesquelles les enseignants s'engagent en vue de mettre à jour leurs connaissances, leurs compétences et leurs pratiques éducatives au regard des conditions d'apprentissage et des réalités changeantes de leur milieu professionnel, afin de contribuer au développement optimal des élèves jeunes et adultes. La formation continue peut prendre différentes formes : stages, colloques, cours universitaires, lectures personnelles, expérience de recherche, participation à des recherches universitaires, formation par les collègues ou par la direction d'école. Tous les documents officiels émanant du ministère de l'Éducation (1993 ; 1994 ; 1995 ; 1996 ; 1997b) relèvent l'importance qui doit être accordée à la formation continue des enseignants comme complément à la formation initiale. Il est très clair que les enseignants ne peuvent plus uniquement compter sur les trois ou quatre années de formation initiant à la profession pour exercer ensuite pendant trente-cinq ans leur profession (Lerner et King, 1992).

En ce sens, même si au moment de la révision des programmes universitaires de formation des maîtres le ministère de l'Éducation du Québec (1992) a reconsidéré les programmes de formation initiale et les a bonifiés, principalement en ce qui a trait à la formation à la pratique professionnelle, il a fait sienne la déclaration suivante de la Centrale de l'enseignement du Québec (1991) : « L'évolution même de la société, les changements constants, de tous ordres, qui prennent place à l'école, les adaptations conséquentes qu'il faut apporter à nos connaissances, à nos comportements et à nos pratiques ont, depuis longtemps, fait la preuve de la nécessité d'une formation continue. »

Toute profession reconnaît la pertinence d'identifier des connaissances, des attitudes et des savoir-faire spécifiques. Plusieurs auteurs, dont Mintzberg (1982), croient qu'il est difficile de standardiser les compétences des enseignants. Malgré cette difficulté, depuis quelques années plusieurs auteurs (Minnick-Boroto, Hansen et Liftin, 1996 ; Shanahan, Meehan et Mogge, 1995) croient qu'il est urgent d'identifier les compétences qui doivent être, d'une façon minimale, maîtrisées par les personnes qui veulent œuvrer dans le monde de l'enseignement. Habituellement, ces compétences sont définies de façon assez générale et gravitent autour de : 1) la mesure et l'évaluation ; 2) la communication éducative ; 3) un engagement à s'améliorer continuellement ; 4) la capacité de mener une réflexion critique ; 5) le respect

de la diversité culturelle ; 6) l'adhésion à un code d'éthique ; 7) la compréhension du développement humain ; 8) une bonne connaissance de la matière à enseigner ; 9) la capacité de créer un environnement propice à l'apprentissage ; 10) la capacité de bien planifier ses cours ; 11) la capacité de créer un partenariat avec les parents et les autres responsables, et 12) la capacité d'utiliser les nouvelles technologies. Or, la formation continue, tout comme la formation initiale, est un moyen privilégié pour développer les compétences professionnelles des enseignants. Elle est au centre de la réforme de l'éducation et elle devient un élément moteur pour favoriser la réussite éducative des élèves. Le développement professionnel des enseignants prend donc racine dans une bonne formation initiale, complétée par un renouvellement de la formation continue du personnel en exercice (ministère de l'Éducation du Québec, 1996).

2. COMPLEXITÉ DES PROBLÈMES ET ADAPTATION AUX CHANGEMENTS

La nécessité de s'engager dans une formation continue s'explique par le fait que les professionnels de l'enseignement doivent intégrer de nouvelles connaissances à propos de l'enseignement et qu'ils doivent apprendre à gérer de nouveaux contextes sociaux (Dilworth et Imig, 1995). Selon Rowan (1994), la profession enseignante doit répondre à des exigences de plus en plus grandes, complexes et variées. Les multiples transformations que connaissent nos sociétés modernes sur les plans technologique, social, culturel, politique et économique modifient considérablement la tâche de l'enseignant qui ne peut plus se contenter, comme autrefois, de développer chez la majorité de ses élèves des compétences en calcul, en lecture et en écriture (Perrenoud, 1993). L'acte d'enseigner s'inscrit dorénavant dans un contexte peu structuré, complexe et incertain (Perrenoud, 1996).

Pour faire face aux nouvelles réalités, l'enseignant doit amener les élèves à acquérir des compétences leur permettant de résoudre des problèmes, de travailler en équipe, de faire preuve de créativité, de tolérer et respecter les différences, etc. (Perrenoud, 1993 ; Thomas, 1993). Pour y arriver, les enseignants doivent s'engager dans leur propre formation continue afin de renouveler de façon constante leurs savoirs et leurs compétences (ministère de l'Éducation, 1996 ; Perrenoud, 1993 ; Sockett, 1996). La capacité de résoudre des problèmes

complexes, de relever des défis et d'innover demande, par ailleurs, l'exploration et l'utilisation de stratégies et de modèles variés. La formation continue procure, à cet égard, le ressourcement, la génération d'idées et la mise en place de moyens adéquats ; elle est favorable à l'expression d'une créativité souhaitable et attendue des personnes — ici, des enseignants — exerçant des fonctions professionnelles.

La formation continue n'est donc plus vue comme une façon de combler les lacunes d'une formation inadéquate (Carbonneau, 1993) ou d'augmenter la scolarisation (ministère de l'Éducation, 1996), mais elle est plutôt envisagée comme la poursuite d'un cheminement professionnel permettant au personnel enseignant de favoriser au maximum le développement de ses propres compétences et de celles de chacun des élèves. Le développement professionnel de l'enseignement exige donc que chaque enseignant s'engage dans un processus de formation continue (ministère de l'Éducation, 1996).

3. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET PRISE EN CHARGE DE LA FORMATION CONTINUE

Le développement professionnel des enseignants par la formation continue est l'occasion privilégiée pour ces derniers d'affirmer et de consolider leurs compétences. C'est donc une occasion de valoriser la profession enseignante et les expériences de travail des enseignants. À cet effet, le Conseil supérieur de l'éducation (1993) précise que le nouveau modèle de gestion de l'éducation doit être fondé sur un professionnalisme collectif. Ainsi, les grandes questions éducatives doivent être portées à l'attention des enseignants pour qu'ils contribuent activement à la recherche de solutions. Ce partenariat direction-enseignant permet une communication plus directe, des collaborations plus spontanées et des initiatives plus libres où les actes de gestion et d'enseignement deviennent des occasions de mettre en place des pratiques réflexives. La formation continue doit donc être encouragée au sein de l'équipe-école pour permettre ce type d'échange. Brubacher, Case et Reagan (1993) considèrent même que la pratique réflexive doit être une force de l'enseignant. Selon Higuchi (1993), la collaboration des enseignants, inspirée par une gestion centrée sur l'école, permet aux enseignants de discuter des compétences qu'ils doivent acquérir ou maintenir pour devenir plus performants. Ces pistes laissent donc croire que les enseignants sont capables de définir leurs besoins de formation.

En fait, il apparaît évident que les enseignants doivent devenir les maîtres d'œuvre de leur formation continue en identifiant clairement leurs besoins (ministère de l'Éducation du Québec, 1996). Tout professionnalisme exige de ceux qui s'en réclament une démarche d'apprentissage continue où les enseignants ont la responsabilité de se tenir à jour et de maintenir leurs compétences disciplinaires et pédagogiques. Dans ses nouvelles dispositions, la *Loi sur l'instruction publique* inscrit même cette obligation dans ses textes. C'est un devoir professionnel de s'améliorer continuellement. Dans cette optique, la responsabilité liée aux objectifs de compétence doit s'accompagner d'une bonne part d'autonomie en ce qui regarde les moyens. Les enseignants sont les premières personnes responsables de la définition de leurs besoins en formation continue, du choix des activités de formation continue auxquelles ils veulent participer, de l'acquisition et du développement de leurs compétences et de l'enrichissement des connaissances pour l'ensemble de leur profession (ministère de l'Éducation du Québec, 1996). La formation continue est donc un processus actif où l'enseignant est l'acteur principal dans la poursuite de son développement professionnel.

Par le passé, les enseignants ont souvent démontré de l'insatisfaction à l'égard du perfectionnement qui leur était offert. Une enquête menée par le Conseil supérieur de l'éducation (Berthelot, 1991, p. 89 : voir Bisaillon, 1993) révèle, à cet effet, que les enseignants préfèrent de loin les activités de perfectionnement « qui laissent place à l'autonomie et qui sont près de leurs besoins et de leur milieu : banque de cours, formation sur mesure, accès à un centre de ressources, etc. ». En ce sens, différentes stratégies de formation continue favorisant non seulement l'acquisition de nouvelles connaissances chez les enseignants mais aussi la mise à profit de leur expérience, le transfert des apprentissages et la transformation appropriée des pratiques professionnelles dans leur milieu de travail ont été identifiées : 1) le plan individualisé de formation continue (Sparks et Loucks-Horsley, 1989) ; 2) l'observation (Sparks et Loucks-Horsley, 1989) ; 3) le perfectionnement par les pairs (Tishler et Nichols, 1989) ; 4) la réflexion dans l'action (Schön 1974 : voir St-Arnaud, 1992) ; 5) la recherche collaborative (Lavigne, 1995) et 6) les centres d'enseignants — *teachers' centers* — (Huberman, 1986).

Pour Hargreaves et Fullan (1992), le développement professionnel des enseignants passe, entre autres, par une réflexion continue

sur la pratique, par l'établissement d'une culture de communautés d'apprentissage et par des recherches collaboratives. Par ailleurs, selon Sockett (1996), le développement professionnel de l'acte d'enseigner est lié aux trois considérations suivantes : 1) l'enseignant doit se reconnaître lui-même comme un apprenant ; 2) l'école doit créer un esprit et un climat qui la transforment complètement en un véritable laboratoire d'apprentissage et 3) les enseignants doivent réaffirmer leur propre autonomie morale qui devra favoriser une analyse réflexive portant sur leurs actions.

En fait, la formation continue des enseignants se différencie sensiblement de la mécanique traditionnelle du perfectionnement ; elle a pour principe les besoins personnels et professionnels de l'enseignant et sa réalisation s'inscrit dans un mouvement d'appropriation de son développement. Alors que le perfectionnement traditionnel reposait sur une « disqualification » — implicite ou explicite — des enseignants, la formation continue postule la qualité professionnelle de ces derniers et leurs capacités d'actualisation.

Tout compte fait, le développement professionnel passe non seulement par la mise à jour constante des savoirs et des compétences, mais aussi par une « capacité collective d'auto-organisation de la formation continue » (Perrenoud, 1993, p. 66). S'informer des nouvelles données de recherche, se former à de nouvelles approches ou améliorer ses compétences, c'est adopter une attitude professionnelle à l'endroit de l'accomplissement des diverses tâches liées à l'enseignement. Se donner des outils, des occasions et diverses façons pour se former continuellement relève de l'engagement de l'enseignant. Agir ainsi, c'est à la fois manifester et consolider le professionnalisme de l'enseignant concerné. Ce n'est qu'en concevant et en réalisant des activités de formation continue sur mesure en fonction des besoins et des pratiques des enseignants que l'on saura susciter l'engagement et l'enthousiasme nécessaires à la poursuite réussie d'un tel développement professionnel (ministère de l'Éducation, 1996 ; Thomas, 1993).

Trop souvent, le travail de l'enseignant est considéré comme une tâche conduisant à son isolement professionnel (Marcelo, 1994). La formation continue peut être vue comme la voie privilégiée pour briser cet isolement. La participation à des activités de formation continue peut favoriser le développement d'un partenariat, d'une collégialité et de relations sociales satisfaisantes. En effet, de solides liens peuvent se

créer lorsque les enseignants vivent de telles activités. La concertation et la coopération avec des pairs (et d'autres intervenants) permettent l'accroissement du sentiment d'appartenance à un groupe et la consolidation de l'identité professionnelle. Or, la création de synergies stimulantes, dans la pratique et dans la réflexion, est à la fois une condition et un effet de la formation continue par et entre des enseignants. Certains (Gagné, 1995 ; Lavoie et Garant, 1995 ; Myers, 1996 ; Williams, 1994) estiment que, dès leur entrée dans la profession, les enseignants devraient établir une relation privilégiée et une collaboration avec des enseignants d'expérience. Ce partenariat permettrait aux nouveaux professionnels de réfléchir sur leur propre pratique, d'améliorer ainsi leur travail et de restructurer leurs actions. De plus, cette collaboration permettrait aussi au nouvel enseignant de compléter sa formation universitaire par des expériences riches sur le terrain et d'avoir ainsi des connaissances de base additionnelles pour bien enseigner.

4. VERS UNE CULTURE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

La mise en application des nouvelles orientations dégagées par le ministère de l'Éducation du Québec quant au développement professionnel dans l'enseignement et la formation continue du personnel enseignant en exercice ne saurait être imposée par une décision administrative ou politique. Comme le dit si bien Perrenoud (1996, p. 158), « les transformations du métier d'enseignant dans le sens de la professionnalisation sont lentes et incertaines, sujettes à des coups d'arrêt et à des régressions. Elles ne se décrètent pas même si on peut suivre une politique qui les favorise. »

En ce sens, les divers agents d'éducation (enseignants, directeurs d'établissement d'enseignement, commissions scolaires, ministère de l'Éducation, universités, associations professionnelles et syndicats) doivent, en partenariat, s'approprier ces orientations, les intérioriser et mettre en place des stratégies qui favorisent l'émergence d'une culture de développement professionnel axée sur la réussite des élèves (ministère de l'Éducation, 1996). Une telle culture se construit, avec le temps, par la communication et la coopération quotidiennes entre les membres de l'équipe-école et leurs partenaires qui misent sur la formation continue pour trouver des solutions originales à leurs questionnements pédagogiques (Staessens, 1993).

Quel rôle peuvent jouer les universités dans le développement professionnel des enseignants ? Quels moyens peut-on mettre en œuvre pour soutenir l'implantation d'une culture de développement professionnel dans les écoles du Québec ? La prochaine section présente, à cet égard, les résultats de deux recherches québécoises.

5. RÉSULTATS DE DEUX RECHERCHES QUÉBÉCOISES

5.1 LES ENSEIGNANTS VEULENT-ILS BÉNÉFICIER DE LA FORMATION CONTINUE OFFERTE PAR LES UNIVERSITÉS ?

Les universités sont sollicitées afin de jouer un rôle important dans le développement professionnel des enseignants. Une recherche récente dans le réseau de l'Université du Québec a été réalisée auprès de 820 enseignants de toutes les régions du Québec. Le but de cette étude était de cerner leur perception sur les activités de formation continue qui pourraient être organisées par les universités québécoises.

Par l'entremise de la Centrale de l'enseignement du Québec, l'équipe de recherche a fait parvenir 3 000 questionnaires à des enseignants du Québec, choisis au hasard parmi les 70 000 membres de ce syndicat. De ce nombre, 86 questionnaires vierges ont été renvoyés à l'équipe de recherche, dont 14 qui ont été retournés par Postes Canada et 72 qui contenaient des explications mentionnant les motifs du refus de répondre (maladie, retraite, changement d'emploi ou autre raison). En plus, 820 questionnaires bien remplis ont été envoyés à l'équipe de recherche, ce qui représente un taux de réponse de 28%.

5.1.1 MÉTHODE DE RECHERCHE

La prochaine section présente la méthode de recherche utilisée pour cette étude.

5.1.1.1 Questionnaire de recherche

Un questionnaire a été élaboré par une équipe de recherche qui réfléchit ou intervient sur la problématique de la formation continue des enseignants au Québec. Ce questionnaire a été construit à partir d'une

recension des écrits sur le sujet. À l'aide de prétests auprès des membres de l'équipe de recherche, huit versions du questionnaire ont été élaborées. La huitième version a été soumise à différents experts pour en arriver finalement à une neuvième version qui a été utilisée pour l'étude. Le questionnaire avait pour titre *Attentes à l'endroit des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et des enseignants*. Les sections principales du questionnaire portent successivement : 1) sur les activités de formation continue suivies durant l'année de passation du questionnaire par les répondants ; 2) leurs perceptions quant aux retombées possibles de la formation continue ; 3) l'intérêt des répondants à l'égard de 11 formules d'intervention universitaire possibles ; 4) différents facteurs qui pourraient inciter la personne à s'engager dans des activités de formation continue ; 5) différents facteurs qui pourraient amener le répondant à ne pas s'engager dans de telles activités ; 6) quelques principes possibles en matière de formation continue et 7) les caractéristiques sociodémographiques des participants. Finalement, un espace était fourni aux répondants afin qu'ils fassent tout commentaire à l'équipe de recherche.

Aux fins de ce texte, les résultats des sections 4 et 5 seront utilisés. Ces sections utilisaient une échelle en quatre points allant de *aucunement* (0 point) jusqu'à *beaucoup* (3 points).

Les pourcentages présentés ont été calculés à partir des distributions des répondants qui avaient indiqué *moyennement* ou *beaucoup* relativement à l'incidence de certains facteurs sur le désir de s'engager ou non dans des activités de formation continue données par une université.

5.1.1.2 Sujets

Au total, 554 femmes (67,6%) et 256 hommes (31,2%) (n = 810) ont répondu au questionnaire. Vingt-deux pour cent des répondants ont 35 ans ou moins, 25% ont de 36 à 45 ans et 52% ont plus de 46 ans. Les répondants (n = 747) demeurent à une distance moyenne de 47,19 km d'une université (écart-type : 73,43). Ils (n = 812) détiennent majoritairement (70,2%) la permanence à leur emploi.

En moyenne, au préscolaire, 80 enseignants déclarent avoir une expérience de 10,82 ans (écart-type : 9,34) ; au primaire, 469 comptent, en moyenne, une expérience de 15,25 ans (écart-type : 10,70). Enfin, au secondaire, 427 répondants disent avoir, en moyenne, une

expérience de 15,29 ans (écart-type : 10,37). Il est à noter que pendant leur carrière certains répondants ont enseigné à plus d'un niveau. Les répondants (n = 791) possèdent, en moyenne, 16,97 ans de scolarité (écart-type : 1,88) reconnue par leur commission scolaire.

5.1.2 PRÉSENTATION DE QUELQUES RÉSULTATS

Dans ce qui suit, quelques résultats sont présentés pour identifier les facteurs qui pourraient ou non inciter des enseignants en exercice au Québec à s'engager dans des activités de formation continue offertes par les universités. Ces résultats permettront de cerner le désir des enseignants de participer ou non à des activités de formation continue.

5.1.2.1. Facteurs qui favoriseraient l'engagement des enseignants dans des activités de formation continue

Une section du questionnaire visait à identifier les facteurs qui pourraient inciter les enseignants des commissions scolaires à s'impliquer dans des activités de formation continue offertes par une université. Une analyse de la distribution des répondants, pour chacun des énoncés, a permis de mettre en lumière les motifs qui favoriseraient l'engagement des enseignants dans des activités de formation continue.

Les résultats indiquent que les répondants accordent beaucoup d'intérêt au transfert possible des connaissances qu'ils peuvent acquérir au cours d'une formation continue. En effet, 91,4% des répondants de l'étude indiquent qu'une formation continue qui leur permettrait de découvrir de nouvelles façons d'améliorer leur pédagogie semble être l'élément le plus déterminant pour justifier leur participation à de telles activités. Certes, 88,9% des répondants semblent disposés à accueillir des éléments théoriques à la condition que ces éléments se généralisent dans leur quotidien. Par ailleurs, 84,8% des participants à l'étude accordent une certaine importance au fait que des activités de formation continue pourraient être une occasion de rencontrer des enseignants ayant des préoccupations semblables aux leurs. Dans le même ordre d'idées, les répondants considèrent que la possibilité d'établir des relations interpersonnelles avec des collègues qui partagent les mêmes intérêts serait un élément déterminant pour amener un réel engagement. Ce désir de socialisation doit donc être pris en compte par les personnes qui décident des formations.

Par ailleurs, 81,6% des répondants mentionnent que plusieurs éléments importants de leur vécu pourraient être adroitement utilisés par les responsables de la formation continue dans le but d'apporter un enrichissement aux activités et aux contenus plus théoriques. Cette dernière affirmation laisse croire que les répondants veulent jouer un rôle actif dans les activités proposées. Il apparaît essentiel, pour les enseignants de l'étude, que les pratiques soient à la base des activités de formation continue. Ils veulent donc que la formation soit en relation directe avec leur vécu scolaire.

Dans la présente étude, 77,4% des répondants indiquent que la réputation des personnes-ressources influe sur leur désir de s'engager ou non dans la formation continue. Cependant, ces résultats, mis en parallèle avec le fait qu'il y a seulement 55,9 % des répondants qui croient que la formation continue pourrait leur fournir l'occasion d'échanger avec des personnes œuvrant dans le milieu universitaire, permettent de faire le constat suivant : la personne-ressource n'est pas issue nécessairement du monde universitaire.

Par ses propos, le ministère de l'Éducation du Québec (1996) incite les enseignants à participer activement à la recherche collaborative avec les universitaires. Les résultats de l'étude indiquent que 61,2% des enseignants sont prêts à s'impliquer dans une telle recherche. Ce score de plus de 60% est quand même invitant pour les universitaires qui veulent s'engager dans la recherche collaborative. Toutefois, l'étude ne permet pas de cerner les motifs du retrait de près de 40% des répondants. L'alourdissement de la tâche des enseignants pourrait probablement expliquer, en partie, cet intérêt limité des enseignants. Par ailleurs, les enseignants québécois (ministère de l'Éducation du Québec, 1996) n'ont actuellement pas une profonde connaissance des pratiques de recherche en éducation puisque les recherches-terrain sont relativement limitées. Il serait important de vérifier la perception des enseignants quant à l'utilisation des résultats (réinvestissement) de recherche en éducation.

Pour 69,4 % des sujets de l'étude, la reconnaissance de la formation par la délivrance d'un diplôme demeure attrayante ; cependant, elle se retrouve loin derrière l'énoncé qui souligne la nécessité que la formation continue proposée par l'université soit directement généralisable dans le quotidien. En effet, 91,4% des enseignants voient l'importance d'une satisfaction intrinsèque de leur participation à des

activités de formation continue. Ainsi, les enseignants ne semblent pas uniquement motivés par une reconnaissance officielle associée à un diplôme, ce dernier étant essentiellement rattaché à des formations de moyenne ou de longue durée. Les résultats fournis par les répondants à cet énoncé laissent entrevoir clairement que les besoins de formation sont beaucoup plus ponctuels. Ce désintérêt pour le diplôme peut s'expliquer par le fait que les répondants ont déjà une reconnaissance sanctionnée liée à la formation initiale qu'ils devaient avoir pour accéder au marché du travail. Il y a lieu aussi de s'interroger sur le fait que les enseignants veulent des formations *ad hoc* qui collent à leur réalité et à leurs besoins immédiats.

5.1.2.2. Facteurs qui empêcheraient l'engagement des enseignants dans des activités de formation continue

Une section du questionnaire visait à identifier les facteurs qui pourraient empêcher les enseignants des commissions scolaires de s'impliquer dans des activités de formation continue offertes par l'université. Une analyse de la distribution des répondants, pour chacun des énoncés, a permis de relever les éléments qui empêcheraient les enseignants de s'engager dans des activités de formation continue données par l'université.

D'abord, 85,5 % des répondants considèrent que l'horaire et la période où les cours sont donnés constituent les principaux obstacles à leur engagement dans des activités de formation continue. De plus, fait important à souligner, 77% des répondants estiment que le fait que les programmes universitaires négligent ou ignorent leurs besoins, leurs acquis ou leur expérience pourrait les empêcher de s'inscrire dans des activités de formation continue.

La distance à parcourir apparaît, elle aussi, dans le cas de 74,2% des sujets, comme un élément important qui pourrait expliquer la non-participation des enseignants à des programmes de formation continue. La planification pédagogique des cours universitaires joue également sur la participation des enseignants à des activités de formation continue. En effet, 70,2 % considèrent que les travaux universitaires seraient probablement, pour eux, trop exigeants et leur demanderaient de fournir une trop grande somme de travail. De plus, 66,5% des répondants jugent que les cours sont trop théoriques et 64,9 % pensent que ces cours ne sont pas nécessairement transférables dans leur pratique professionnelle.

Aussi, pour 64,5 % des répondants, la question des coûts associés à la formation continue constitue un élément qui, dans une moindre mesure, pourrait avoir une influence sur la participation des enseignants à des activités de formation continue. Pour 64,9% des répondants, la lourdeur de leurs responsabilités professionnelles actuelles aurait eu quelque incidence sur cet engagement dans de telles activités.

Certains autres éléments auraient une influence moindre sur la décision des enseignants de s'impliquer dans des activités de formation continue : à ce chapitre, figurent les responsabilités familiales (50,9 %), le fait qu'ils soient en fin de carrière (43,2%), des problèmes personnels (42,0 %) et la précarité de leur emploi (28,5 %).

Finalement, la plupart des répondants sont d'avis que l'admission à l'université leur serait facile. En effet, 74% de ces sujets estiment qu'il n'y a pas de réelle difficulté à être admis dans une université pour entreprendre des programmes de formation.

5.2 QU'EN EST-IL DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA FORMATION CONTINUE ?

Afin de soutenir l'implantation de la formation continue dans les écoles, le ministère de l'Éducation du Québec a mis sur pied, dès 1993, des projets expérimentaux dont l'objectif général est de promouvoir auprès des équipes-écoles la planification, l'organisation et l'évaluation d'activités de perfectionnement liées à la formation continue des personnels scolaires et, particulièrement, à la réussite éducative de l'élève (ministère de l'Éducation du Québec, 1997a). Pour atteindre ce but, le Ministère propose une formation répartie en deux temps. Dans un premier temps, le perfectionnement devrait porter sur la gestion de la formation continue. Les chefs d'établissement sont ciblés pour participer à cette formation afin de pouvoir en assumer l'implantation dans leur école respective. Dans un deuxième temps, le ministère de l'Éducation du Québec veillera à soutenir les équipes-écoles dans ce travail d'implantation de la formation continue.

5.2.1. MÉTHODE DE RECHERCHE

Deux chercheurs de l'Outaouais déjà engagés dans la formation des chefs d'établissement à la gestion de la formation ont ainsi voulu dresser un inventaire des types de projets mis en place dans les diverses régions administratives du Québec. Ils ont pris contact avec les responsables du dossier de la formation continue de chacun des bureaux régionaux du ministère de l'Éducation du Québec et identifié avec eux les personnes qui ont élaboré une formation à la formation continue au Québec dans le cadre des projets expérimentaux. L'objectif de cet inventaire pour les chercheurs était de déterminer comment chacune des régions avait interprété le mandat de la formation à la formation continue et comment le projet avait été opérationnalisé.

Ces chercheurs ont ainsi relevé la mise en place de vingt-six projets expérimentaux à travers le Québec. Quatorze répondants ont accepté de répondre à une entrevue téléphonique d'une durée de soixante minutes. Au cours de ces entrevues, quatre dimensions ont été explorées avec les répondants : 1) les thématiques de formation retenues ; 2) les objectifs visés par la formation ; 3) la prestation : la durée, la nature et le nombre des participants, la provenance des personnes-ressources ; 4) les retombées perçues de la formation.

5.2.2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Cette section présente les résultats de l'étude. Elle expose des informations concernant les thématiques de formation retenues, les objectifs visés par la formation, les modalités de prestation de la formation, de même que les retombées perçues de la formation.

5.2.2.1. Thématiques de formation retenues

Les problématiques traitées dans les projets expérimentaux sont très diversifiées. Elles vont d'une problématique de gestion scolaire – mise à jour à propos de la supervision pédagogique, formation de la relève des cadres scolaires, réflexion autour du faible degré de satisfaction du personnel scolaire à l'élaboration de stratégies d'apprentissage, à la réussite éducative, aux nouvelles technologies de l'information et de communication (NTIC), à l'intégration des nouveaux enseignants et à une mise à jour de la réflexion à propos des stratégies d'enseignement.

Tableau 1
INVENTAIRE DES OBJECTIFS DE FORMATION

OBJECTIFS*	Nombre de projets	Contenu associé / types de formés
1. Développer des connaissances et des habiletés	6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ administration scolaire en général ✓ perfectionnement et formation du personnel de l'école ✓ sensibilisation à la formation continue
2. Changer	5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ supervision pédagogique ✓ stratégies d'enseignement ✓ comportement des enseignants ✓ motivation des élèves ✓ culture de l'école
3. Diagnostiquer	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ pratique de la gestion ✓ fonctionnement de l'école
4. Ressourcer	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ les enseignants
5. Soutenir	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ les enseignants

* Un projet peut comporter plusieurs objectifs.

La diversité des objectifs va de pair avec la diversité des personnes ciblées par la formation. Certains comprennent un volet de formation à la formation continue avec les chefs d'établissement qui sont perçus comme des leaders devant favoriser la prise en charge de la formation continue dans leur établissement, tandis que d'autres visent plus particulièrement les enseignants. On peut alors penser qu'il s'est agi de formation professionnelle à propos d'un besoin spécifique d'un milieu, restant en cela près de la mentalité de perfectionnement professionnel tel qu'il se pratique habituellement.

5.2.2.3. Prestation (durée, nombre des participants, provenance des personnes-ressources)

Outre les thématiques ciblées par la formation et les objectifs visés, de l'information à propos de l'organisation de la formation à la formation continue a été sollicitée. Ainsi à l'hiver 1997, moment où la collecte des

données a été effectuée, neuf projets se poursuivaient toujours et cinq étaient terminés.

Il est intéressant de considérer l'indice de la durée des projets. Des données ont été recueillies pour 11 projets. De ceux-là, six ont duré de un à six jours et cinq projets ont duré de un à trois ans. Des répondants n'ont pas répondu à cette question, car la formation était enclenchée depuis peu et se poursuivait.

On observe également un nombre variable de participants. Le tableau 2 en fait le portrait.

Tableau 2
NOMBRE DE PARTICIPANTS PAR PROJET

Nombre de participants	Nombre de projets
1 à 10	4
11 à 20	6
21 à 30	1
31 et plus	3

Les personnes-ressources qui ont animé ces sessions de formation à la formation continue provenaient en majorité des universités. Ce fut le cas pour huit projets. Pareille implication d'universitaires est en cela compatible avec le souhait du ministère de l'Éducation du Québec qui est d'associer les universités à la prestation de formations adaptées « aux projets individuels et collectifs de formation du personnel enseignant » (ministère de l'Éducation du Québec, 1993, p. 37).

5.2.2.4. Retombées perçues de la formation

Une dernière catégorie d'informations recherchée portait sur l'impact perçu par les répondants à propos de la formation à la formation continue. Il est bon de rappeler que cette étude ne se proposait pas de faire l'évaluation des projets expérimentaux, évaluation d'ailleurs réalisée par le ministère de l'Éducation du Québec (1997a). Elle cherchait plutôt à savoir si les projets avaient été évalués d'une quelconque façon par les promoteurs régionaux et aussi quelle était la perception des répondants à propos de l'impact de cette formation à la formation continue.

L'enquête révèle que douze projets expérimentaux ont été évalués localement. Ces évaluations ont été conduites de façons diverses. Dans neuf cas, une évaluation formelle a été menée à la fin du projet. Dans deux cas, la formation a intégré un mécanisme d'évaluation continue et, finalement, un projet a inclus les deux formes d'évaluation, soit une partie formelle et une évaluation continue. Les répondants identifient des impacts à la fois sur le plan personnel et sur le plan organisationnel. Sur le plan personnel, ils notent des changements d'attitudes, des questionnements de la pratique par les chefs d'établissement et des changements dans les discours des personnes. Sur le plan organisationnel, les liens de l'équipe ont été resserrés, une nouvelle centration par les chefs d'établissement sur le projet éducatif de leur école plutôt que sur la fonction administrative est observée, de même qu'une plus grande responsabilisation des enseignants ainsi qu'une influence positive sur ceux et celles qui n'ont pas participé à la formation. Les sujets parlent aussi de l'instauration d'un meilleur climat dans l'école. Des transferts sont finalement nommés par les répondants, que ce soit sur le plan de l'instauration de mécanismes structurels diversifiés pour soutenir la formation continue ou encore sur le plan de changements de comportements, qu'il s'agisse des enseignants ou des élèves.

5.3 OBSERVATIONS GÉNÉRALES À PROPOS DES RÉSULTATS DE CETTE ÉTUDE

Les quatorze projets expérimentaux étudiés se caractérisent par leur grande diversité, autant pour ce qui concerne les thématiques visées, les objectifs poursuivis que les modalités de prestation. Une interprétation nuancée de la situation est proposée. D'une part, il est cohérent d'avancer qu'une telle diversité est souhaitable et même conforme aux attentes de l'instigateur principal du dossier de la formation continue, soit le ministère de l'Éducation du Québec. En effet, par la formation continue, ce dernier souhaite responsabiliser d'abord les écoles par rapport à la question du développement professionnel des enseignants et, par extension, des personnels scolaires. D'autre part, toutefois, en mettant sur pied les projets expérimentaux, le ministère de l'Éducation du Québec voyait cette formation comme devant se dérouler en deux temps : d'abord viser les directions d'école, afin de les aider à assumer la gestion de la formation continue, et ensuite soutenir les

équipes-écoles (1993). Or, il appert que pour plusieurs projets tel n'a pas été le cas, que la formation a été planifiée pour les enseignants par rapport à des besoins spécifiques en formation qu'ils éprouvaient. Il y a lieu de penser que ces formations ont pu contribuer au développement des connaissances des participants. Elles n'ont toutefois que faiblement contribué au développement de la culture de la formation continue, puisqu'elles se sont déroulées dans un cadre traditionnel de perfectionnement alors qu'on a fait « plus de la même chose ». Il est d'ailleurs éloquent de réaliser que dans le rapport d'évaluation des projets expérimentaux (ministère de l'Éducation du Québec, 1997a) on identifie les conditions de succès pour la mise en place des projets expérimentaux : travailler d'abord avec les directions, les sensibiliser à la problématique et aux exigences de la formation continue, favoriser le développement d'une vision commune avant d'établir les projets, associer les enseignants aux étapes de mise en place, tenir compte des orientations des commissions scolaires, décentraliser le plus possible vers l'école la gestion des budgets, offrir du temps de perfectionnement, former des comités et des sous-comités pour discuter des problèmes, établir des liens entre la formation antérieure et celle à offrir, valoriser le recours aux pairs pour la formation (ministère de l'Éducation du Québec, 1997a). Il est surprenant de retrouver dans ce rapport le souhait de travailler avec les directions d'école, alors que les projets expérimentaux visaient justement une formation de soutien à leur intention.

L'étude a aussi mis en évidence un faible taux de participation aux divers projets expérimentaux. Cela met en cause ressort d'un éventuel changement de culture au niveau des écoles. Y a-t-il eu implication d'une masse critique de personnes au niveau des commissions scolaires pour que ce changement prenne forme ? Bien sûr, il n'y a pas que la quantité d'individus qui soit importante, le leadership et la position de décideur potentiel des intervenants sont aussi à considérer. Il reste toutefois que le faible taux de participation constitue un message aux porteurs du dossier de la formation continue.

Le rapport d'évaluation produit par le ministère de l'Éducation du Québec (1997a) mentionne des retombées positives à la tenue des projets expérimentaux. Des effets à un niveau d'abord plus général sont observés : transformation de la vision de la formation continue et de sa gestion, réutilisation des modèles appris dans la formation, contamination entre les écoles, développement et maintien d'une

synergie entre les partenaires de l'éducation à la fin des projets expérimentaux, soit le ministère de l'Éducation du Québec, les commissions scolaires et les universités concernées. Il doit aussi exister une concertation entre les universités et les écoles pour planifier un suivi aux projets expérimentaux ainsi que la tenue d'activités de formation ultérieures sans soutien financier du ministère de l'Éducation du Québec (ministère de l'Éducation du Québec, 1997a).

Des retombées sont aussi mentionnées au niveau de l'école : une dynamisation de l'équipe-école, une meilleure communication entre les collègues, une augmentation de la formation par les collègues et par des personnes-ressources, internes aux commissions scolaires, une baisse de participation aux colloques au profit d'activités à l'intérieur de l'école, la mise en place de comités de perfectionnement dans les écoles et, finalement, une collégialité plus grande entre les enseignants et les conseillers pédagogiques (ministère de l'Éducation du Québec, 1997a).

CONCLUSION

La présentation de ce chapitre insiste sur trois éléments. Dans un premier temps, un lien a été établi entre le développement professionnel et la formation continue des enseignants. En deuxième lieu, il était important de cerner si les enseignants en exercice avaient le désir d'utiliser la formation continue offerte par les universités pour devenir des professionnels plus compétents. Enfin, ce chapitre voulait tirer des conclusions quant à l'implantation d'une culture de développement professionnel dans les écoles québécoises.

Soutenir que le développement professionnel des enseignants passe par la mise en place du processus de formation continue semble réaliste. Il est clair que la formation continue doit être privilégiée pour permettre aux enseignants de devenir plus compétents et, de là, en faire de meilleurs professionnels de l'éducation. La formation continue devrait leur permettre d'atteindre une plus grande autonomie professionnelle grâce à laquelle ils pourront être les acteurs de la réforme actuelle dans le domaine de l'éducation. Les connaissances reliées à la pédagogie étant en constante évolution, il devient nécessaire de créer des mécanismes qui favoriseront la mise à jour du savoir et des compétences des enseignants tout au long de leur carrière. Pour réussir la

réforme éducative et pour favoriser la réussite éducative de tous les élèves, il serait souhaitable de mieux outiller les enseignants, de mettre à leur disposition les ressources humaines, financières et matérielles qui leur permettront de devenir de meilleurs pédagogues. La valorisation de l'éducation passe par la reconnaissance de la compétence et du professionnalisme des enseignants.

Un des véhicules à privilégier pour que les enseignants deviennent de meilleurs enseignants est sans aucun doute la formation continue. Celle-ci doit se faire en concertation entre l'université et le milieu et tenir compte des variables suivantes : connaissances disciplinaires ou spécifiques ; expertise et expérience de travail ; acquisition d'un pouvoir par le développement d'un sentiment de compétence, par la mise en place d'un code d'éthique et par l'acquisition de l'autonomie professionnelle dans le processus de prise de décision.

Les résultats de l'étude menée auprès des 820 enseignants en exercice montrent que les enseignants ressentent des besoins de formation continue. Ceux-ci estiment que la planification des activités de formation continue doit se faire à partir des besoins de l'équipe-école et que les universités, en tant qu'intervenantes, doivent répondre aux besoins identifiés par le milieu. Les activités de formation continue doivent aussi tenir compte des pratiques des enseignants dont les besoins sont différents selon les étapes de leur carrière. Il serait souhaitable d'utiliser les compétences des enseignants du milieu scolaire qui ont l'expertise pour diffuser des activités de formation continue.

La recherche a permis de faire deux constats. Les enseignants sont favorables à l'idée de s'engager dans des activités de formation continue, mais à certaines conditions. Ainsi, au moins deux conditions devraient être satisfaites lorsqu'il s'agit d'organiser la formation continue : 1) une adaptation de l'horaire des cours aux réalités des enseignants ou, encore, un dégagement d'enseignement qui devrait être accordé à l'enseignant pour suivre des activités de formation continue ; 2) la liberté pour les enseignants de s'engager dans des activités de formation qui leur conviennent.

De ces résultats, il se dégage que le rôle de l'université, en matière de formation continue, semble être subordonné aux besoins exprimés par les équipes-écoles. Les enseignants font confiance aux universités pour autant que celles-ci apportent une réponse aux besoins qu'ils expriment. Les universités doivent donc privilégier une approche centrée

sur les besoins de la clientèle en préconisant une approche qui favorise davantage la participation des personnes concernées à l'intérieur de l'équipe-école. L'université devra donc songer à de nouveaux critères pour diffuser de l'enseignement au personnel en exercice. Ainsi, pour être valable, une formation doit être réaliste et pratique ; elle doit correspondre à l'environnement quotidien de l'école et elle doit être étalée dans le temps afin de favoriser une meilleure intégration.

Maintenant, qu'en est-il de la contribution des projets expérimentaux à l'implantation d'une culture de formation continue dans les écoles québécoises ? Les interprétations très diverses du mandat de formation à la formation continue découlent de l'absence de paramètres clairs de la part de l'instigateur principal du dossier, soit le ministère de l'Éducation du Québec. Vouloir favoriser l'adéquation locale et le sens de responsabilité par rapport au développement professionnel des enseignants constitue un objectif tout à fait louable. Cependant, il est regrettable que le ministère de l'Éducation du Québec n'ait pas mieux défini les objectifs généraux qui auraient dû être repris par les porteurs de dossiers régionaux et permettre de tracer non seulement les grandes lignes de la formation, mais aussi de cibler la nature des participants potentiels : s'agit-il des chefs d'établissement, des enseignants, des membres de la commission scolaire dans son entier ? Voilà la diversité à laquelle les projets expérimentaux ont donné lieu, entraînant des conséquences sur les types de formations planifiées et dispensées. On remarque de plus que la synergie n'existe pas d'un projet à l'autre dans la mesure où chacun s'est développé de façon locale, sans lien évident avec d'autres projets organisés dans d'autres régions. En souhaitant décentraliser le dossier vers les régions, le ministère de l'Éducation du Québec a peut-être laissé passer une occasion de réunir les porteurs du dossier de la formation continue et de tracer avec eux les cadres à l'intérieur desquels on souhaite qu'un changement de culture intégrant dorénavant la formation continue prenne place, en s'adaptant aux réalités locales.

L'implantation d'une culture de formation continue représente à notre avis un changement important. C'est en effet passer d'une vision individualiste du développement professionnel à une vision collectiviste : on y voit l'enseignant comme un individu inséré au sein d'une équipe qui possède, collectivement, des objectifs de développement susceptibles d'orienter l'évolution de leur école vers la réussite éducative des jeunes.

Pour prendre « le virage du succès », l'engagement individuel et collectif des enseignants dans la prise en charge et la mise à jour de leurs savoirs et de leurs compétences s'avère essentiel pour consolider leur professionnalisme et favoriser les initiatives de changements propices à l'apprentissage et à la réussite des élèves. La poursuite de telles orientations par les enseignants, soutenue par les partenaires de l'éducation, contribuera, avec le temps, au déploiement ou à la construction d'une culture de développement professionnel caractérisée par une très grande autonomie de ses membres et par leur responsabilité à l'égard des actions posées.

BIBLIOGRAPHIE

- Bisaillon, R. (1993). « Pour un professionnalisme collectif », *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), p. 225-232.
- Boisvert, G., N. Robitaille-Gagnon et J. Bissonnette (1995). « Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître », *Vie Pédagogique* (92), p. 16-20.
- Bourassa, B. et É. Mazalon (1997). « La recherche en partenariat entre l'université et les milieux de la pratique en éducation : l'écart entre le construit pratique et le construit théorique », dans C. Landry et B. Gagnon, *La recherche en partenariat en éducation : effets, enjeux et prospective*. Textes réunis pour échanges lors du colloque organisé conjointement par le GRIREM et le GRES (Québec, 9 et 10 octobre), Québec, Université du Québec.
- Brossard, L. (1995). « La formation des enseignants et des enseignantes : sous le signe du professionnalisme et du partenariat », *Vie Pédagogique* (92), p. 15.
- Brubacher, J.W., C.W. Case et T.G. Reagan (1993). *Becoming a Reflective Educator : How To Build a Culture of Inquiry in the Schools*, California, Corwin Press.
- Carbonneau, M. (1993). « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines », *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), p. 33-57.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Québec, Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). *Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation. La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*, Québec, Les Publications du Québec.
- Dilworth, M.E. et D.G. Imig (1995). *Professional Teacher Development and the Reform Agenda*, Washington, Office of Educational Research and Improvement.
- Gagné, M. (1995). « Une entrée accompagnée dans la profession. Le projet Passage ou avoir quelqu'un à ses côtés », *Vie Pédagogique* (92), 24-26.

- Hargreaves, A. et M.G. Fullan (1992). *Understanding Teacher Development*, New York, Teachers College Press.
- Higuchi, C. (1993). *Performance-Based Assessments and What Teachers Need*, Los Angeles, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Huberman, M. (1986). « Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants », *Revue française de pédagogie* (75), p. 5-15.
- Landry, C. et B. Gagnon (1997). *La recherche en partenariat en éducation : effets, enjeux et prospective*. Textes réunis pour échanges lors du colloque organisé conjointement par le GRIREM et le GRES (Québec, 9 et 10 octobre), Québec, Université du Québec.
- Lavigne, R. (1995). « Le développement professionnel à l'école », *Dimensions*, 16(4), p. 25-26.
- Lavoie, M. et C. Garant (1995). « L'aide aux novices : Une occasion de renouvellement et de valorisation de la profession d'enseignant et d'enseignante », *Vie Pédagogique* (92), p. 28-29.
- Legault, G. (1996). « Vous avez dit... Professionnel ? », *Ethica*, 8(2), p. 91-101.
- Lerner, A.W. et B.K. King (1992). *Continuing Higher Education : The Coming Wave*, Williston Teachers College Press.
- Lessard, C. (1995). « Voies d'avenir pour favoriser le renouvellement de la pratique pédagogique », *Vie Pédagogique* (92), p. 35-38.
- Marcelo, C. (1994). *An Overview of the Spanish Educational Reform and Teachers' Work*. Communication présentée à l'assemblée annuelle de l'American Educational Research Association (New Orleans, 4-8 avril 1994).
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession*, Québec, Direction générale de la formation et des qualifications.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1993). *La formation continue du personnel enseignant : orientation et principes directeurs*. Document de travail présenté aux participants au colloque sur la formation continue les 26 et 27 octobre 1993, Québec, Direction de la formation du personnel scolaire et Direction générale de la formation et des qualifications, 53 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *Colloque sur la formation continue du personnel enseignant : la formation continue du personnel enseignant : une responsabilité individuelle et collective. Synthèse des commentaires des participantes et participants*, Québec, Direction de la formation du personnel scolaire et Direction générale de la formation et des qualifications, 22 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *La formation continue du personnel enseignant de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire et de la formation professionnelle*, Québec, Direction de la formation du personnel scolaire.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Choisir plutôt que subir le changement. Orientations en formation continue du personnel enseignant*, Québec, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1997a). *Rapport d'évaluation des activités de perfectionnement du personnel enseignant*, Québec, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997b). *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, ministère de l'Éducation.
- Minnick-Boroto, C., J.H. Hansen et E. Liftin (1996). *Teachers of the Twenty-first Century. Educator Accomplished Practices*, Florida, Florida Education Standards Commission.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Éditions d'Organisations.
- Myers, C.B. (1996). *University-School Collaborations : A Need to Reconceptualize Schools as Professional Learning Communities Instead of Partnerships*. Communication présentée à The Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, 8-12 avril 1996).
- Perrenoud, P. (1993). « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), p. 59-76.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF éditeur.
- Rowan, B. (1994). « Comparing Teachers' Work with Work in Other Occupations : Notes on the Professional Status of Teaching », *Educational Researcher*, 23(6), p. 4-17.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Shanahan, T., M. Meehan et S. Mogge (1995). *The Professionalization of the Adult Literacy Teacher. NCAL Brief*, Philadelphia, National Center on Adult Literacy.
- Sockett, H.T. (1996). « Teachers for the 21st Century : Redefining Professionalism », *NASSP Bulletin*, 80(580), p. 22-29.
- Sparks, D. et S. Loucks-Horsley (1989). « Five Models of Staff Development for Teachers », *Journal of Staff Development*, 10(4), p. 40-57.
- Staessens, K. (1993). « Identification and Description of Professional Culture in Innovating Schools », *Qualitative Studies in Education*, 6(2), p. 111-128.
- Thomas, J. (1993). *Teachers of the Year Speak Out : Key Issues in Teacher Professionalization. Policy Brief*, Washington (DC), Office of Educational Research and Improvement.
- Tishler, A.G. et S.H. Nichols (1989). *Teacher Preference for Peer Assistance Inservice Education*. Communication présentée à l'assemblée annuelle de la Mid-South Educational Research Association, Little Rock (AR).
- Williams, D. (1994). *Issues in Teacher Education and Professional Development in the United States : Implications for Australia*. Communication présentée à The Annual Meeting of the Australian Teacher Education Association (Brisbane, 3-6 juillet 1994).

© 1999 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L'enseignant, un professionnel*, C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, G. Parent (dir.), ISBN 2-7605-1025-5 • G1025N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

**À LA RECHERCHE D'UN IDÉAL
PROFESSIONNEL POUR
LA FORMATION DES ENSEIGNANTS**

*Louise Gaudreau, Marc Turgeon,
Catherine Gamier, Geneviève Buissonnet¹*

Dans le monde de l'enseignement, la question de la professionnalisation peut être abordée sous différents angles, comme l'a bien montré Martha Anadón au premier chapitre. Un de ces angles est celui de la professionnalisation de l'enseignant et renvoie de manière importante à sa formation. Les travaux de recherche que nous présentons ici peuvent apporter un certain éclairage sur cet aspect de la question.

Les débats entourant la formation qui s'est donnée dans les universités aux futurs enseignants ont mis en évidence son caractère scolaire ; on la dit souvent fermée sur des apprentissages didactiques et disciplinaires à tendance trop théorique, n'assurant pas une formation pratique adéquate (Goodlad, 1990 ; Fullan, 1982 ; MEQ 1992). La réponse à cette critique a pris la forme d'un mouvement en faveur

1. Louise Gaudreau, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE), Université du Québec à Montréal ; Marc Turgeon, Université du Québec à Montréal ; Catherine Garnier et Geneviève Buissonnet, CIRADE, Université du Québec à Montréal.

d'une professionnalisation accrue du métier d'enseignant. Ce mouvement n'est cependant pas unitaire ; il a donné lieu à des prises de position divergentes sur la spécificité de l'activité des enseignants (CEFA, 1981 ; CSE, 1993 ; OCDE, 1994 ; Trousson, 1992). Certains ont revendiqué une formation qui préparerait à occuper divers rôles dans des environnements éducatifs variables, dont celui de l'éducation des adultes. Plusieurs autres ont défendu une conception « clinique » de l'activité enseignante, centrée sur la notion d'acte professionnel² : pour eux, qui dit profession dit aussi acte professionnel.

Ces deux conceptions s'affrontent lorsque la question de la professionnalisation est examinée du point de vue des fondements de la formation à l'enseignement. Le principe sous-jacent à la première conception est que « l'agent de la connaissance reste un être singulier, solidaire d'un emplacement concret. Il n'est pas enfermé pour autant dans sa particularité ; il n'en sort, pour accéder à l'universel, que par dialogue avec d'autres sujets différents de lui » (Dumont, 1997, p. 141). C'est dans cet esprit que Goodlad (1990) souhaite que les enseignants ne soient pas confinés dans un rôle de simples exécutants oeuvrant dans une classe fermée, tentant de refouler vers l'extérieur les aspects sociopolitiques de l'éducation. Ils devraient, au contraire, avoir une compréhension étendue de leur responsabilité sociale à l'égard des élèves et de l'école, de sorte que leur intervention favorise un accès égal aux biens matériels et moraux de notre société. Afin que les enseignants acquièrent un sentiment de responsabilité à cet égard, Goodlad propose que les habiletés pédagogiques, la maîtrise des connaissances, la compréhension du développement, par ordre croissant d'importance, soient subordonnés à la compréhension éthique de l'éducation³.

Le principe sous-jacent à la deuxième conception est que « l'agent de la connaissance est dépouillé de ses enracinements concrets ; il n'est plus défini que par ses opérations ; il devient ce que Piaget appelle un sujet *épistémique* » (Dumont, 1997, p. 141). On trouve une illustration

2. Dans une démarche de professionnalisation d'un secteur d'activité, l'acte professionnel sert habituellement d'argument central pour circonscrire la profession dont on cherche à promouvoir l'existence ou le développement.
3. Strike (1990) propose un principe intégrateur de la formation des enseignants fondé sur l'analyse des règles de fonctionnement d'une institution démocratique. Les programmes de formation des enseignants devraient s'assurer que ceux-ci connaissent et appliquent systématiquement les règles de la connaissance et celles du fonctionnement d'une institution démocratique ; qu'ils soient capables d'équité dans l'activité éducative et l'arbitrage des conflits.

de cette conception chez Shulman (1990, p. 80-81). Pour celui-ci, la formation des enseignants est l'objet d'une science en constante progression. Cette science suppose la connaissance des principes et des règles de l'action enseignante en termes de fondements ; elle délaisse ses aspects prescriptifs au profit d'analyses de cas menées selon une méthodologie précise. Les savoirs scientifiques produits de la sorte déterminent des critères de formation pratique (apprendre à reconnaître des classes d'événements) et ceux d'une formation culturelle et pédagogique (adapter les savoirs à des classes de contextes). Cette vision a cours dans les orientations privilégiées au Québec par le ministère de l'Éducation.

Comme ce fut le cas ailleurs, la réforme québécoise de la formation des enseignants a finalement pris le parti d'une professionnalisation du métier d'enseignant fondée sur l'acte d'enseigner et sur la culture générale (Wagner et Turgeon, sous presse). Notre position se démarque de celle-ci. Nous estimons, en effet, que la profession enseignante devrait plutôt se fonder sur l'action éducative et la responsabilité éthique. En voici les principales raisons, qui permettent également d'avancer quelques-uns des éléments de définition de l'action éducative et de la responsabilité éthique.

Le développement actuel et futur de l'enseignement, dans une perspective d'utilisation des supports électroniques, d'enseignement à distance, d'enseignement dans une dynamique sociocommunautaire ou d'enseignement donné en d'autres lieux que l'école, devrait inciter à la réserve les tenants de la position selon laquelle l'enseignement est l'acte professionnel spécifique et éventuellement exclusif de l'enseignant. Les enseignants engagés dans ces formes nouvelles d'intervention éducative ne sont pas moins que les autres dans l'exercice de leurs fonctions, même si leur «acte» n'est pas l'enseignement proprement dit. Pour caractériser l'enseignant comme professionnel, il faut, à l'exemple de Schön (1983), considérer l'acte professionnel en cause selon son aspect plus fondamental. Or, l'enseignement scolaire n'est qu'une partie d'un tout dans l'agir enseignant. Il en est, certes, la version la plus institutionnalisée et la plus visible ; mais il n'en constitue qu'une des facettes, une des formes possibles, un aspect particulier de l'ensemble plus large de l'action fondamentale d'éduquer accomplie par les enseignants. Il est inséparable des visées ou de l'idéal éducatif qui en donnent l'horizon professionnel. De portée beaucoup plus générale que l'enseignement, l'action éducative constitue un objet

moins réducteur et plus approprié que l'enseignement pour fonder la profession enseignante. Si la formation professionnelle a pour objet l'action éducative, cela devrait se répercuter dans les objectifs et les contenus des programmes de formation des enseignants.

Une partie des travaux de recherche présentés plus bas permet de dégager des définitions possibles de l'action éducative. Mais pour l'instant, à l'exemple de Goodlad, convenons que l'action éducative en tant qu'objet de formation ne désigne pas seulement les actes posés par le professionnel. Elle fait aussi référence à des finalités. Cette notion n'est donc pas neutre et descriptive ; elle est finalisée, orientée par certaines valeurs. Par conséquent, un des enjeux fondamentaux de la professionnalisation de l'enseignant par sa formation se situe au niveau éthique.

Les valeurs liées à l'action éducative forment ce qu'il convient ici d'appeler le cadre éthique, qui entoure les actes des enseignants. Ce cadre éthique est fonction de l'éducation des apprenants à qui s'adressera l'enseignant. Or, en Amérique du Nord, l'éducation se veut démocratique ; la discussion de ses finalités s'inscrit dans la tradition humaniste libérale (MEQ 1997 ; Dewey 1990). Le noyau dur de cette tradition est l'inscription des valeurs dans une forme éducative concrète. Pour Kimball (1986), c'est la version contemporaine du modèle des arts libéraux qui propose un idéal d'égalité des chances et de promotion sociale par l'éducation, idéal dont la personne est le centre et la société civile, l'aboutissement. La forme éducative qui découle de cet idéal est centrée sur l'acquisition, par l'apprenant, des connaissances et des méthodes favorisant le développement personnel et la promotion sociale.

En contrepartie, cet idéal d'éducation appelle une formation des enseignants axée sur leur capacité d'agir de manière responsable et engagée. Cela pose le problème de la cohabitation, dans les programmes de formation des enseignants, de finalités visant l'efficacité (par la maîtrise des savoirs), l'autonomie (par la maîtrise des méthodes) et la responsabilité (par la maîtrise de soi). Lorsqu'on se demande comment intégrer chez les enseignants l'exigence de responsabilités afin de permettre l'acquisition d'un sens moral ou d'un sens de la justice (CSE, 1991 ; Rawls, 1987), la réponse passe le plus souvent par l'argument de la culture : un être cultivé serait un être bon ou susceptible de l'être. Nous sommes ainsi renvoyés à l'efficacité et à l'autonomie, car

cette réponse laisse de côté les aspects pédagogiques et interpersonnels de la question : il est important de se connaître et de se comprendre soi-même comme être moral, social et historique si l'on souhaite aider l'autre à se connaître et à se comprendre dans un cadre éthique (Noffke, 1997, p. 317).

Cette exigence éthique peut s'exprimer de manière concrète : il suffit d'accorder la priorité à la responsabilité dans la conception des objectifs et des contenus des programmes de formation à l'éducation. Afin que la responsabilité éthique soit au cœur de la formation des enseignants, elle devrait, par conséquent, précéder, dans un ordre de priorités, des objectifs d'autonomie et d'efficacité dans les programmes de formation.

Une formation professionnelle de l'enseignant devrait donc avoir l'action éducative pour objet et, pour principe intégrateur, la responsabilité éthique. En adoptant cette position de départ, on peut mettre à contribution les travaux de recherche présentés dans ce chapitre.

Ces travaux portent sur l'analyse de la formation d'intervenants en éducation non scolaire, que l'on nomme de plus en plus non formelle. Il peut sembler étrange, à première vue, d'aborder la question de la professionnalisation de l'enseignant en partant de la formation destinée à des intervenants d'éducation non formelle, qui travaillent donc en d'autres domaines que celui de l'enseignement scolaire qui, lui, se situe dans un cadre d'éducation formelle. Or, les expériences et les recherches en formation d'intervenants en éducation non formelle se sont multipliées ces dix dernières années. Un contexte d'urgence et de nécessité sociales a obligé à développer chez des intervenants de tous ordres des approches éducatives centrées sur les besoins des personnes et leurs problèmes à résoudre ou à soulager. Ces expériences et ces recherches ont produit des résultats intéressants, réinvestis immédiatement dans des pratiques éducatives la plupart du temps non scolaires. Au moment où l'éducation scolaire peine à s'ajuster à la problématique des groupes vulnérables, il y a dans ces pratiques non formelles des leçons à retenir qui pourraient s'appliquer à la formation des enseignants. À notre époque, l'éducation scolaire se voit poser le double défi de la réussite éducative de populations d'enfants et d'adolescents dites à risque et de la lutte contre l'exclusion. La réflexion sur la formation des enseignants peut profiter des efforts faits dans le domaine de la formation d'intervenants en éducation non

formelle et s'en inspirer pour articuler le développement de la professionnalisation des enseignants à des questions fondamentales, comme celles de l'engagement, du souci de l'autre ou de la responsabilité sociale.

1. LES PROGRAMMES DE FORMATION D'INTERVENANTS EN ÉDUCATION NON FORMELLE

Les contenus des programmes de formation destinés aux intervenants d'éducation non formelle sont suffisamment distincts de ceux des programmes de formation des maîtres pour éviter de piéger la recherche dans la problématique trop restreinte de la formation aux différentes disciplines scolaires. Au-delà de leurs distinctions selon leurs champs d'intervention ou selon les problématiques qu'ils veulent contribuer à résoudre (par exemple, prévention du suicide, prévention du sida, éducation populaire, etc.), les programmes de formation en éducation non formelle ont en commun de viser le développement de l'action éducative chez les intervenants. Apparemment peu soucieux de la reproduction des savoirs disciplinaires, visant clairement la production d'effets de justice en faveur de personnes vulnérables, ces programmes introduisent une distance suffisante pour maintenir la réflexion à un niveau fondamental, celui de l'objet central de cette formation, soit l'action éducative, et celui des visées éthiques (dans le sens le plus large) de la formation en éducation. Ce plan d'analyse incite ainsi à s'en tenir aux fondements éducatifs qui orientent toute formation et lui donnent son sens.

Nous avons donc sondé les formations d'intervenants d'éducation non formelle pour voir ce qui serait susceptible de contribuer aussi à une formation d'enseignants dans laquelle l'action éducative et la responsabilité éthique constitueraient les deux assises de la professionnalisation de l'enseignant. Cette recherche prend ainsi l'allure d'une véritable quête de savoir, au moyen d'une démarche d'exploration assortie à un but de découverte.

Nous avons pu rassembler 77 programmes de formation d'intervenants en éducation non formelle ; il s'agit de tous ceux qui étaient disponibles dans les milieux pertinents au Québec et dont la présentation écrite s'avérait au moins minimale. Les sujets couverts par l'ensemble des programmes étaient les suivants : sida-MTS, agressions

sexuelles, sexualité, sports, alphabétisation, violence, personnes âgées, éducation familiale, éducation populaire, toxicomanies, éducation des femmes, santé mentale et environnement. Tous étaient destinés à former des intervenants. Le nombre de programmes de formation en éducation relative au sida était très élevé (un peu plus que la moitié). Ces programmes se sont développés au cours des dix dernières années par la force des choses en réponse à l'accroissement de la demande de prévention. Cette surreprésentation du domaine de la prévention du sida aurait pu constituer un défaut sur le plan de la représentativité de l'échantillon, mais ce problème ne se pose pas pour deux raisons : premièrement, la distribution de fréquences des programmes par domaine reflète la réalité des formations qui s'offrent aux intervenants à des fins éducatives dans le champ du non-formel ; deuxièmement, en rassemblant les programmes disponibles, nous cherchions à établir un répertoire des formations d'intervenants en éducation dans d'autres domaines que celui de l'enseignement et, dans ce cas, le critère de variation l'emporte facilement sur celui de la représentation proportionnelle des différents domaines.

Chacun des programmes a préalablement été soumis à une analyse de premier niveau, de manière à pouvoir être décrit. Nous avons identifié et classifié les énoncés programme par programme, selon le type de contenu, d'objectifs ou d'activités de formation qui s'en dégageait. La sous-classification à l'intérieur de ces rubriques permettait d'affiner la description. Les objectifs se sont alors distribués en trois catégories émergentes : acquisition de connaissances, développement d'habiletés et travail sur soi. Le contenu, défini comme l'ensemble des savoirs qui sont objets de formation, s'est subdivisé en quatre catégories émergentes elles aussi : connaissances scientifiques (les différents aspects du phénomène sur lequel se concentre le domaine visé) ; connaissances instrumentales (celles qui servent concrètement à l'intervenant à faire de l'éducation dans le domaine visé auprès des clientèles) ; connaissance de soi (les éléments plus personnels à acquérir ou à développer comme professionnel) ; connaissances pédagogiques et pratiques (les savoir-faire et habiletés d'intervention). Les activités de formation, quant à elles, ont été catégorisées selon qu'elles étaient centrées sur le formateur, sur le participant ou sur l'un et l'autre.

Il en a résulté un corpus de données, c'est-à-dire l'ensemble des énoncés formulés dans les programmes pour les présenter, classifiées et caractérisées en fonction des composantes des programmes (contenu,

objectifs, activités). Ce corpus a constitué la base de données initiales qui a ensuite permis l'étude de l'action éducative et de sa perspective éthique dans la formation des intervenants en éducation non formelle.

Nous avons alors entrepris une double démarche. Nous avons procédé à une analyse des représentations sociales de l'action éducative, véhiculées dans un échantillon typique de 19 de ces programmes (correspondant à 25 % de l'ensemble des programmes) ; l'analyse des représentations sociales permettait de dégager de ces programmes les visées sous-jacentes qui articulent les actions et les pratiques ainsi que leurs justifications. En parallèle, l'examen des catégories d'objectifs et de contenus de dix de ces programmes (correspondant à un échantillon de 13 %) permettait de dégager les éléments d'un modèle de formation qui fait valoir l'enjeu éthique fondamental de la formation, c'est-à-dire l'idéal implicite des programmes. Les deux volets de cette démarche, ainsi que leurs résultats, sont présentés tour à tour.

2. L'ACTION ÉDUCATIVE DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION D'INTERVENANTS

En général, le travail des concepteurs de programmes consiste à formuler les visées, les objectifs et les actions ou modes d'opérationnalisation de la formation. Cette formulation aboutit en une présentation formelle du programme écrit, selon un cadre défini et assez conventionnel de la présentation d'un programme de formation (par exemple, objectifs exprimés selon certaines règles techniques admises, liste des éléments de contenu, série d'activités énoncées selon certains paramètres de l'action). On ne peut donc s'attendre à trouver des énoncés spontanés qui définissent spécifiquement la notion de l'action éducative qu'impliquent les programmes. Celle-ci se retrouve plutôt évoquée dans toutes les rubriques du programme, sans apparaître de manière explicite dans les énoncés épars qui la supportent. Les contenus, les objectifs et leur organisation qui apparaissent dans les différents énoncés reflètent cependant la vision qu'ont les concepteurs. Par conséquent, le programme écrit est porteur des représentations sous-jacentes qui participent à son élaboration.

Si l'on admet la position de Jodelet (1989), Vergès (1984) et Ghiglione, Kekenbosch et Landré (1995), selon laquelle le discours est à la fois producteur et porteur des représentations, l'analyste doit, pour

dégager les représentations sociales que les concepteurs se font de l'action éducative et qui se répercutent dans le programme, extraire des différentes rubriques des programmes examinés des indicateurs qui expriment l'idée d'action éducative. Ces indicateurs permettent de mettre en évidence les conceptions et les valeurs que partagent les membres de la communauté liés à un programme particulier. Par conséquent, notre démarche d'analyse des représentations sociales de l'action éducative a commencé par l'identification de ces indicateurs.

2.1. LA DÉMARCHE D'ANALYSE

Prenant appui sur des travaux antérieurs (Garnier et Sauvé, 1998), sur une analyse conceptuelle et sur l'examen préliminaire du corpus de données initiales produit par l'analyse descriptive des programmes de formation, un réseau conceptuel a été élaboré. Celui-ci servait à circonscrire le champ d'investigation et à identifier les indicateurs fondamentaux à partir desquels il devenait possible de décrire les représentations de l'action éducative qui imprègnent les programmes de formation. Ce réseau avait aussi l'avantage de rassembler les éléments qui interviennent au sein des différents systèmes représentationnels possibles de l'action éducative. Il contribuait également à expliciter l'action éducative dont il est question.

Le réseau conceptuel que nous avons pu construire comprend les concepts-indicateurs suivants : apprentissage, intervention, savoir ainsi que les aspects relationnels, c'est-à-dire ceux qui interviennent dans l'interaction de formation proposée par les programmes. Afin de mettre en évidence les représentations sous-jacentes aux différentes rubriques des 19 programmes de formation d'intervenants sur lesquels a porté notre étude, nous avons procédé à un repérage systématique de ces concepts-indicateurs, de leurs représentants ou d'une référence plus indirecte faite par les énoncés. Le repérage des concepts-indicateurs a pour intérêt de faire ressortir les grandes « communalités » (Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1992) ou formes consensuelles (Abric, 1994) qui caractérisent les différentes organisations des éléments constitutifs des représentations sociales. Il permet aussi de saisir les ancrages sociaux qui distinguent les uns des autres les différents types de programmes étudiés ici (sociaux et de santé) (Doise *et al.*, 1992).

L'énoncé a été pris comme unité de base ; il correspond à une phrase ou à un membre de phrase délimitant une signification.

L'analyse a donc été réalisée à partir de l'identification systématique des énoncés provenant de l'échantillon de programmes et elle a été effectuée en fonction des quatre concepts-indicateurs et fondateurs, associables à l'action éducative dans notre réseau conceptuel (apprentissage, intervention, savoir, interrelation). Cependant, après un premier examen des programmes, notre attention a été particulièrement attirée par les verbes qui apparaissent de manière systématique dans les objectifs des programmes. Ces verbes expriment les modalités d'action ou d'opérationnalisation visées par la formation. Leur utilisation systématique dans tous les énoncés d'objectifs est propice à l'analyse de contenu ou de discours (Ghiglione *et al.*, 1995). Ils ont donc servi à la caractérisation de trois des concepts-indicateurs de l'action éducative, soit apprentissage, intervention, savoir. Les catégories d'analyse constituées pour correspondre à ces trois concepts sont les suivantes : les formes d'apprentissage, les formes d'intervention, les différents types de savoirs.

Quant au concept d'interrelation, il devait être précisé afin d'être ensuite opérationnalisé. Un court examen des éléments compris parmi les énoncés montrait que les acteurs sociaux intervenant à divers titres dans l'action et dans la formation étaient nettement identifiés dans une chaîne client-formé-formateur. Savoir quels sont les acteurs engagés dans les diverses actions mises en place par le programme ainsi que les rapports entre eux constituait un aspect fondamental de l'analyse concernant les relations. Cette donnée permettait de voir si les préoccupations des concepteurs au regard des bénéficiaires de la formation étaient le client au bout de la ligne, l'intervenant formé ou le formateur d'intervenants. Seule la présence de cette chaîne ou de ses éléments a été étudiée, puisque l'analyse des rapports entre les acteurs nécessiterait une étude propre. Cette chaîne est toujours présente. Elle l'est au moins implicitement, à partir du moment où les programmes de formation d'intervenants en éducation sont concernés. L'étendue de cette chaîne est un indicateur du degré de complexité visé par le programme. Ainsi, la vision du concepteur est restrictive lorsque seul le formateur est en cause. Par contre, lorsque les énoncés concernent diversement tous les acteurs de la chaîne, alors, la richesse de la conception est considérable ; elle permet à l'analyste d'examiner comment s'articulent les représentations que se font les concepteurs des rapports entre ces différents acteurs dans le cadre de l'intervention socio-éducative.

Pour compléter cette information sur les acteurs, un autre indicateur a été aussi retenu, celui concernant le destinataire de la formation, à savoir l'intervenant à former. En effet, cet acteur peut être abordé en fonction du rôle professionnel qu'il occupe ou, encore, en tant que personne. Cette distinction est nettement apparue dans les énoncés des programmes ; elle permet de situer leur perspective quant à l'action éducative au niveau de la préparation à la profession ou, plus largement, quant à la prise en compte des responsabilités d'un acteur social conscient de ses moyens et de ses limites.

Le cadre d'analyse que nous venons de présenter permet de catégoriser les énoncés issus des programmes de formation et de mettre en évidence les modalités organisationnelles qui régissent les contenus des représentations sociales. Cependant, rien dans ce format d'analyse ne permettait de caractériser l'orientation attitudinale. Dans ce but, nous avons retenu un indicateur général de l'orientation de l'énoncé, soit l'engagement général. Celui-ci pouvait être qualifié de descriptif, normatif, prescriptif ou d'une combinaison de ces descripteurs. Avec cet indicateur plus général, nous pouvions examiner la position prise par les concepteurs, sorte d'engagement de base vis-à-vis de l'action éducative, qui se traduit par une expression descriptive plus ou moins neutre, prescriptive ou normative. Il va de soi que certaines combinaisons peuvent être favorisées mais, dans tous les cas, elles sont révélatrices du mode d'ancrage dans le champ représentationnel.

La démarche a ainsi consisté à relever intégralement et à quantifier en fréquences d'apparition toutes les expressions utilisées par les rédacteurs d'un programme pour indiquer les objectifs et le contenu de ce dernier. Ces données ont été assemblées en un tableau synthèse, dans un format elliptique pour rendre possible l'analyse ultérieure. Elles ont ensuite été soumises à des analyses statistiques multidimensionnelles de Kruskal (Kruskal et Wish, 1978), afin de faire ressortir les pôles d'attraction et les distinctions ou les rapprochements entre ces groupes de données. Ces tableaux synthèses et analyses statistiques pour chacun des sept indicateurs suggèrent la position prise par les rédacteurs des programmes et dont l'interprétation peut être faite en termes de représentations sociales. Finalement, la présentation des résultats de l'analyse apparaît en trois parties : la première comprend les trois premiers concepts-indicateurs de l'action éducative, la seconde porte sur l'interrelation avec ses deux indicateurs, tandis que la

dernière partie est consacrée au dernier indicateur concernant l'engagement attitudinal.

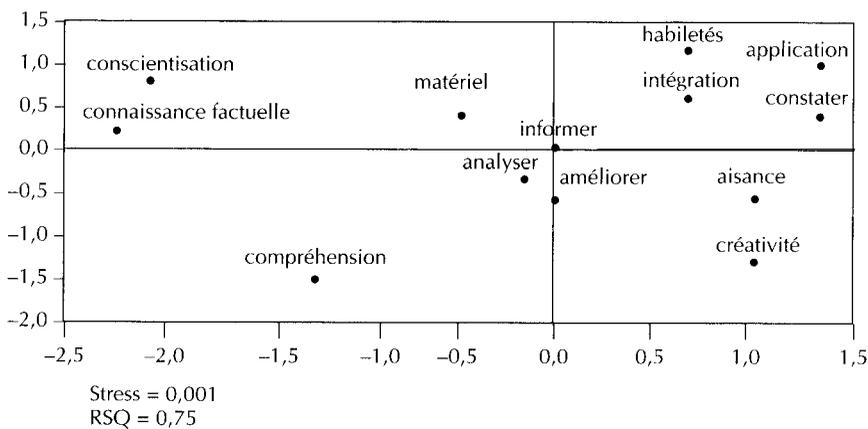
2.2. LES RÉSULTATS

La première partie de l'analyse était consacrée d'abord à celle des verbes présents dans les objectifs de formation des programmes, puis successivement à chacun des trois premiers concepts-indicateurs de l'action éducative. Le relevé des verbes utilisés dans les objectifs offre la possibilité d'une analyse globale et d'une analyse de leurs fréquences par programme. Cette étude approfondie suggère que des choix très systématiques sont faits par les rédacteurs des programmes : on n'utilise pas n'importe quel verbe et la tendance est de se maintenir dans des registres équivalents pour tout le programme. Ces choix révèlent les options autant sur le plan de l'intervention que de l'apprentissage, étant entendu que le nombre d'occurrences d'une expression dans un texte est en relation avec sa centralité dans l'organisation représentationnelle (Ghiglione *et al.*, 1995).

i) Les verbes. Sur les 63 verbes relevés dans les objectifs, trois sont les plus souvent utilisés dans le plus grand nombre de programmes (12 sur 19) ; il s'agit de « connaître », « prendre conscience » et « développer ». En fait, connaissance, créativité et prise de conscience sont privilégiées dans ces programmes. Nous avons procédé à des analyses statistiques multidimensionnelles pour examiner les relations entre ces données en partant des fréquences d'apparition des verbes. Cependant, aux fins de l'analyse statistique, des regroupements des verbes en catégories de champ sémantique ont été nécessaires, car une trop grande dispersion syntaxique réduit la puissance des tests statistiques. En contrepartie, on doit garder à l'esprit que cette opération entraîne une réduction de la validité de celle-ci, étant donné le rôle interprétatif du chercheur. Afin de réaliser cette opération de regroupement avec toutes les précautions requises, une première exploration a donné lieu à différentes tentatives ; celles-ci ont conduit à l'option la plus viable dans le contexte de cette recherche et qui permet de procéder aux regroupements des verbes en 13 catégories sur la base de la proximité conceptuelle. Les résultats de l'analyse multidimensionnelle (voir à la figure 1) ont alors permis de mettre en évidence des pôles d'attraction marqués dans le choix

des rédacteurs des programmes ; deux dimensions permettent de les décrire.

Figure 1
REGROUPEMENT DES VERBES EN CATÉGORIES DE CHAMP SÉMANTIQUE



La première dimension (l'axe horizontal à la figure 1) se caractérise, d'un côté, par la conscientisation, la connaissance factuelle et la compréhension et, à l'opposé, par l'aisance, l'application, la constatation et la création. Ainsi, à des visées générales de développement de la conscience et de la connaissance s'ajoutent une seconde visée plus pragmatique (appliquer, constater) et le développement de qualités propres à la personne (créativité, aisance). La seconde dimension (suivant l'axe vertical à la figure 1) met en avant d'un côté les tendances à l'application et à la mise en œuvre d'habiletés et, de l'autre, celles de la compréhension et de la créativité. Il s'agit de deux pôles différents, l'un pragmatique, et même praxique, et l'autre, plus global, de formation cognitive.

ii) *L'apprentissage*. L'examen des données a fait apparaître trois possibilités différentes pour aborder les questions relatives à l'apprentissage: l'« apprentissage-produit », l'« apprentissage-processus » et l'« apprentissage-construit ». Le premier correspond au contenu de ce qui est appris ; il s'agit de tout ce qui peut être la résultante d'un cheminement en termes d'acquisition. Il constitue une conception particulière qui apparaît dans nombre des unités analysées.

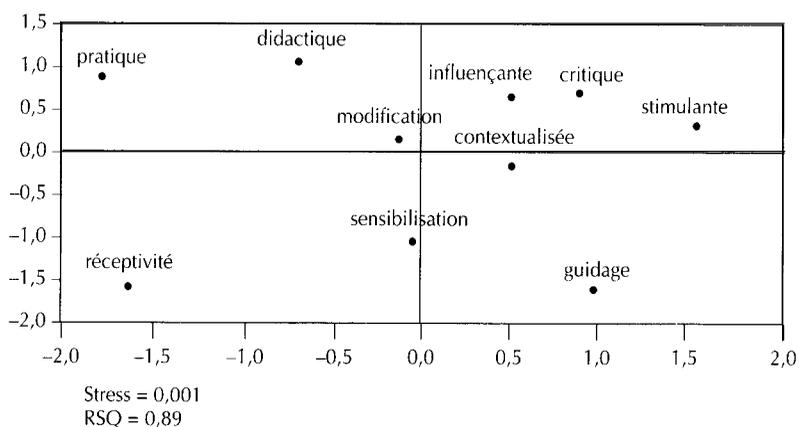
Le second correspond à une suite d'opérations ordonnées en fonction d'un but et on le rencontre à quelques reprises dans certaines unités ou à travers la manière d'aborder les contenus. Enfin, le troisième implique des modalités dans lesquelles l'apprenant est actif dans l'élaboration même des apprentissages qu'il effectue. La tendance dominante des programmes est une forte centration sur l'apprentissage-produit, avec quelques propositions de l'ordre de la construction. Dans la plupart des cas, cependant, on vise à installer une combinaison de modes, mais toujours avec une prévalence de l'apprentissage-produit. Ces résultats descriptifs très probants n'impliquent pas d'analyses statistiques supplémentaires, dont l'apport serait moindre, compte tenu du nombre réduit de catégories et de la prédominance de l'une de celles-ci. Globalement, c'est là un résultat fort compatible avec la tendance pragmatique et praxique des analyses précédentes concernant les verbes.

iii) *L'intervention.* L'analyse faite à partir de l'indicateur intervention fait ressortir ce que valorisent les rédacteurs des programmes pour transformer les situations et les conduites des acteurs sociaux concernés. L'examen préliminaire des données initiales permettait de distinguer dix formes différentes d'intervention (de guidage, contextualisée, de modification, stimulante, influençante, critique, didactique, de réceptivité, de sensibilisation, pratique). Les fréquences d'apparition des énoncés comportant l'une ou l'autre de ces perspectives montrent que les rédacteurs des programmes combinent deux à trois de ces dix catégories, de sorte que l'analyste se devait de relever systématiquement toutes les indications incluses dans les énoncés étudiés. L'intervention de « guidage » et de « réceptivité » prédominent, mais surtout la seconde. Les résultats de l'analyse multidimensionnelle (figure 2) permettent de voir s'imposer une certaine organisation des positions dans le champ représentationnel.

La première dimension (suivant l'axe horizontal à la figure 2) est définie, à un pôle, par une valorisation de l'intervention pratique et de réceptivité, tandis qu'à l'autre pôle l'intervention stimulante est privilégiée. Là encore, le pragmatisme et l'action initiatrice sont valorisés. La seconde dimension (suivant l'axe vertical) se présente avec un pôle défini par l'intervention de guidage, de réceptivité et de sensibilisation. Il semble que les rédacteurs de programmes ont toujours

l'idée d'une direction précise à donner à la personne, mais en lui offrant une sorte de compensation, par une attention particulière accordée à sa réceptivité et à sa sensibilité. À l'autre pôle, l'intervention est didactique, c'est-à-dire qu'elle souscrit à une vision incluant les dimensions du savoir qui ne semblaient pas capitales dans les résultats précédents de l'analyse.

Figure 2
COMPOSANTE : L'INTERVENTION



- iv) *Les savoirs.* En ce qui concerne les savoirs, ils sont répertoriés dans les programmes en différents types : théoriques, axiologiques, sociologiques, psychopédagogiques, didactiques, pédagogiques, psychologiques. Ils constituent une sorte de catégorisation spontanée qui émerge des données. Les analyses ont porté sur tous les aspects de chaque programme, étant donné la dissémination de l'indicateur « savoir » à tous ses niveaux. Les résultats montrent que les savoirs théoriques sont privilégiés (31 %), suivis des savoirs didactiques (26%), puis pédagogiques (17%), axiologiques (11 %), psychologiques (7 %), psychopédagogiques (5 %) et sociologiques (3 %). On peut regrouper ces données en deux options principales prises par les rédacteurs des programmes pour définir le savoir rattaché à l'action éducative : les disciplines (savoirs théoriques, psychologiques et sociologiques = 41 %) et les pratiques d'intervention (savoirs didactiques, pédagogiques,

axiologiques, psychopédagogiques = 59 %) ; une troisième option s'ajoute si l'on interprète les deux premières comme une tendance à distinguer entre théorie et pratique⁴.

- v) *La chaîne formateur-formé-client et la personne visée.* L'examen des interrelations définies par les énoncés des programmes s'est fait à l'aide des deux indicateurs définis précédemment, à savoir la chaîne formateur-formé-client et la personne visée. En ce qui concerne la chaîne, elle a fait l'objet d'une analyse qui permet de dégager qui sont les personnes ultimement visées par les concepteurs (le client au bout de la ligne, le formé ou le formateur). Cette chaîne est toujours implicite à partir du moment où les programmes s'adressent à des formateurs et intervenants. C'est évidemment le formé qui est le plus visé (39 %), suivi de l'amalgame formateur-formé (24%) et du formateur lui-même (21 %). Par contre, le couple formé-client (15 %), le client (1 %) et la chaîne complète (1 %) sont très peu ciblés. Cet indicateur est révélateur du degré d'intégration que font les rédacteurs des programmes de l'action éducative prônée dans la formation. Si la complexité des interrelations qui interviennent dans l'action éducative, au sens de la multiplicité des relations et interactions en cause, devait rester toujours en toile de fond mais aussi à l'avant-scène du programme, il est clair que les rédacteurs des programmes analysés ont opté pour un découpage limité à la seule formation directe pour le formé qu'ils visent. Ce choix est en accord avec l'engagement pragmatique mis en évidence par les résultats obtenus pour les indicateurs précédents. En ce qui concerne, maintenant, la personne visée, qui constituait le deuxième indicateur de l'interrelation, on constate une orientation forte (50%) sur le rôle professionnel et les aspects généraux (35%), tandis que la personne en tant que telle est peu apparente (15%) dans les programmes analysés. La visée reste pragmatique encore une fois. C'est l'action future qui retient l'attention. Cela révèle une vision tournée du côté du professionnel dont le rôle a tendance à être séparé des aspects personnels, interpersonnels et des valeurs.

4. Tout effort de traduction du concept de savoir en typologies ne peut faire l'économie des débats actuels sur la question des savoirs ([atour, 1996). Aussi doit-on souligner le problème posé par la distinction théorie/pratique. La position de Latour est de nier cette dichotomie, tout savoir étant par définition théorique.

Ce professionnel doit réaliser des actes standardisés répondant à des normes précises en dehors des influences du privé, des options personnelles, des émotions et des sentiments.

À ce stade de présentation des résultats de l'analyse des programmes, une tendance générale peut être dégagée : ces programmes valorisent l'action, c'est-à-dire l'acte professionnel, empruntant cela à une perspective pragmatique. Cependant, un peu d'attention est accordée ici et là à la personne et à son développement. Cette centration restreinte sur la personne peut vraisemblablement être interprétée comme la façon qu'ont les auteurs des programmes de montrer la soumission de ceux-ci à un idéal humaniste, en tentant ainsi de satisfaire aux exigences de cette norme courante en éducation.

vi) *L'orientation des programmes.* La dernière partie de l'analyse était consacrée au dernier indicateur, à savoir l'engagement général des rédacteurs des programmes, qui peut être d'ordre descriptif, prescriptif ou normatif. Il va de soi que certaines combinaisons pouvaient apparaître. La position principale est toutefois descriptive (41 %) pour un grand nombre de rédacteurs et normative (19 %) ou une combinaison des deux (18%) ou, enfin, prescriptive (13 %). Ces options concordent assez bien avec l'idée du professionnel qui doit fonctionner suivant un canevas établi.

En considérant l'ensemble des résultats obtenus, on peut dire que les conceptions de l'action éducative sous-jacentes aux programmes analysés, compte tenu des indicateurs utilisés, sont essentiellement guidées par la vision d'un professionnel type qui doit assumer son rôle avec conscience et compétence. La formation, à cette fin, se situe à trois paliers différents : les connaissances générales, les actions spécifiques à mener (visées pratiques) dans un modèle d'interrelations centré sur le professionnel à former. Derrière la dimension descriptive du programme, révélée dans ses différentes dimensions, se cache une exigence normative. On semble donner à l'individu le libre choix de la manière de se former, ce qui s'avère plus conforme aux options générales et aux pressions normatives actuelles qui sont de courant humaniste. Les auteurs de programmes utilisent un discours en apparence plus recevable, dans lequel l'individu doit occuper une position centrale ; mais, dans les faits révélés par les programmes de formation, on vise des résultats, des produits. La visée dominante des programmes est ordonnée à un apprentissage-produit à évaluer.

Par conséquent, le message véhiculé par les programmes sur l'action éducative se résume ainsi. Cette action est avant tout une pratique, relativement désincarnée de l'intervenant et de sa clientèle comme personnes, même si les programmes de formation leur accordent une certaine attention dans la foulée du courant humaniste. L'action éducative est régie par des « protocoles » de fonctionnement dictés principalement par des standards et des normes que l'on tente de transposer en descriptions d'opérations. L'intervenant l'entreprend pour conduire sa clientèle à produire les résultats escomptés. Elle repose surtout sur des savoirs disciplinaires et sur des modes de fonctionnement. Les programmes de formation servent à introduire l'intervenant à ces connaissances disciplinaires et pratiques, en s'occupant de lui, mais pour mieux lui faire adopter ce rôle prescrit comme acteur de l'éducation.

En décrivant ainsi les représentations sociales de l'action éducative, nous avons pu montrer comment les significations sociales circulent actuellement dans les groupes qui ont la responsabilité d'élaborer les programmes de formation à l'éducation non formelle. Cela nous donne des indications sur la façon dont la conceptualisation de l'action éducative peut être définie par des critères purement formels et opérationnels. Cependant, un deuxième volet de notre démarche d'analyse des programmes a permis de faire intervenir d'autres critères qui appartiennent au domaine de l'éthique et il en est question ci-dessous.

3. LES ÉLÉMENTS D'UN MODÈLE DE FORMATION ÉTHIQUE À L'ACTION ÉDUCATIVE

Dans ce deuxième volet de l'analyse, nous cherchions à circonscrire l'idéal éthique qui sous-tend les visées des programmes, de manière à pouvoir repérer les meilleurs cas parmi eux et à en dégager les éléments d'un modèle de formation éthique à l'action éducative. Les programmes analysés dans cette partie de la démarche sont exclusivement ceux de prévention du sida, qui constituaient la part la plus considérable de l'échantillon de programmes. En neutralisant ainsi les variations des domaines d'intervention, l'analyse pouvait être concentrée sur les aspects autres des programmes.

Quelques remarques générales s'imposent, afin de préciser la démarche adoptée dans cette partie de l'étude. D'abord, l'analyse a

été effectuée à l'aide de deux séries de critères. La première est reliée aux fins poursuivies par les programmes et l'autre, à la crédibilité de ces programmes.

Les finalités suivantes constituent le premier groupe de critères d'analyse : la responsabilité, l'autonomie et l'efficacité⁵. La responsabilité est définie ici comme la capacité de s'engager en faveur des personnes considérées individuellement du point de vue de la demande démocratique à l'origine du programme (plus d'éducation, de santé, de justice, etc.). L'autonomie est la capacité personnelle et professionnelle de contribuer à la réalisation de la demande démocratique. L'efficacité désigne l'instrumentation pertinente aux actions ciblées par le programme. Cela veut dire, dans le contexte d'un programme de formation d'éducateurs, que la formation doit viser leur action autonome encadrée par une éthique de la responsabilité. La présence d'éléments de responsabilité a pour conséquence de situer l'autonomie dans un registre éthique, tandis que son absence serait l'indice que l'autonomie se situe dans un registre technique. Dans le premier cas, l'autonomie renvoie à la capacité d'agir en faveur d'une tierce personne ; dans le second cas, l'autonomie renverrait à la capacité de gérer un processus, ce qui implique un déplacement de la finalité vers la dépendance des personnes à l'égard des institutions. On pourrait dire que l'efficacité est primordiale à la réussite des interventions et que, par conséquent, l'autonomie en dépend et que la responsabilité est périphérique. Tel n'est pas le cas. La responsabilité est fondamentale dans la détermination de l'attitude, de l'engagement et de la volonté d'aider une tierce personne. L'autonomie est une forme d'efficacité distincte de l'instrumentation ; elle encadre celle-ci et elle détermine le type d'usage qui en est fait. Finalement, l'efficacité n'est pas secondaire ou absente ; elle a de l'importance au même titre que les autres finalités. Simplement, l'exercice de l'efficacité en tant que telle ne

5. Il n'est pas sûr que la responsabilité doive être l'élément le plus présent dans les objectifs et les contenus d'un programme de formation d'intervenants pour que celui-ci satisfasse à l'idéal libéral. On peut penser que l'autonomie, telle qu'elle est définie, serait l'élément le plus important, à condition que la responsabilité soit présente en contrepoint. Cela peut s'expliquer par le fait que les critères renvoient à une théorie ou à une politique de l'éducation, tandis qu'un programme renvoie à une théorie ou à une politique du curriculum. Dans le premier cas, la responsabilité doit être prépondérante puisque l'on définit les valeurs d'une forme éducative. Dans le second cas, on cherche à opérationnaliser la politique dans un programme et il se peut que l'autonomie soit alors l'élément central de la réalisation de l'idéal de responsabilité.

garantit pas l'engagement et peut se limiter à la gestion d'un processus indépendamment des effets de justice et de bien-être recherchés (une efficacité instrumentale).

La deuxième série de critères d'analyse, empruntée à Rawls (1987) et à Nozick (1993), a été utilisée pour établir un indice de crédibilité des programmes de formation. La crédibilité permet de décrire la relation entre les contenus des programmes et des finalités extérieures aux programmes. Selon Rawls, il faut considérer les projets (ou programmes) du point de vue de leur économie, de leur inclusivité et de leur vraisemblance. L'économie peut se traduire ainsi : l'option qui réalise une finalité de la meilleure manière en économisant au maximum les moyens (ou, si les moyens sont fixés, qui atteint la finalité avec un taux maximal de réussite). L'inclusivité signifie qu'un projet doit être préféré à un autre si sa réalisation poursuit toutes les finalités visées par l'autre projet, plus une ou plusieurs autres. Quant à la vraisemblance, elle s'interprète de la manière suivante : si des projets sont comparables du point de vue de l'économie et de l'inclusivité, il se peut que certaines finalités aient plus de chances d'être réalisées par un projet plutôt que par un autre et qu'en même temps les finalités restantes n'aient pas moins de chances d'être atteintes. L'inclusivité ainsi définie peut être considérée comme un critère de crédibilité sur le plan rationnel. La vraisemblance peut être considérée comme un critère de décision sur le plan rationnel. Selon Nozick, à qui nous empruntons ce découpage, une théorie de la rationalité appliquée à des énoncés tels les objectifs et les contenus des programmes appelle en effet deux choses : une analyse des composantes intellectuelles de ceux-ci, établissant leur crédibilité plus ou moins grande du point de vue d'une logique argumentative, et une analyse des composantes pratiques des énoncés, du point de vue de leur utilité dans un processus de décision, toujours selon une logique argumentative.

Pour l'analyse, nous avons considéré que l'inclusivité manifeste la crédibilité du programme au regard des finalités. Nous nous en sommes tenus à l'examen de la congruence (articulation des contenus et des objectifs) et de la crédibilité sur le plan de l'inclusivité (la présence des finalités dans les contenus et les objectifs)⁶.

6. Le critère d'économie est laissé de côté dans le cadre de ces analyses puisqu'il exige, pour être discuté, une évaluation des résultats des programmes. Le critère de vraisemblance sera appliqué dans une partie ultérieure de ce travail, lorsqu'il y aura comparaison avec les programmes de formation d'enseignants.

3.1. LA DÉMARCHE D'ANALYSE

Pour l'analyse des dix programmes de prévention du sida, les énoncés d'objectifs et de contenus ont été résumés afin de les généraliser. Par exemple, un objectif du genre « comprendre les attitudes des personnes atteintes du sida » est devenu « comprendre les attitudes des personnes visées dans le domaine d'intervention ». Un contenu du genre « connaissance des réseaux de prévention, des ressources du milieu des affaires sociales et des moyens de réaliser les objectifs de prévention » pouvait devenir « connaissances des ressources facilitant l'action professionnelle de l'intervenant ». Donner ainsi une portée plus générale aux énoncés d'objectifs et de contenus permettait de constituer une base de comparaison éventuelle pour des programmes de formation couvrant une variété de domaines, y compris celui de l'enseignement. Ces traductions ne sont pas parfaites, bien que nous ayons visé la constance. En fait, il n'est pas nécessaire qu'elles soient parfaites, car le but de cette étape n'est pas d'évaluer tel ou tel programme, mais d'identifier des types d'objectifs et de contenus révélateurs des visées d'un programme, de sa cohérence ou de ses lacunes du point de vue de l'idéal de formation.

Les étapes ensuite franchies sont les suivantes. D'abord, partant de l'analyse initiale des programmes de formation d'intervenants, il s'agissait de vérifier si tous les types d'objectifs (acquisition de connaissances factuelles générales, travail sur soi, développement des habiletés pédagogiques) et tous les types de contenus (connaissances scientifiques, instrumentales, pédagogiques-pratiques, connaissance de soi) sont représentés dans chacun des programmes et si le contenu de chacun croise ses objectifs. Cette première étape permet de définir la congruence d'un programme. La deuxième étape a consisté à vérifier si toutes les finalités choisies comme critères d'analyse (responsabilité, autonomie, efficacité) sont présentes dans les objectifs et dans le contenu du programme ; puis il s'agissait de déterminer leur ordre de priorité. Cette seconde étape permettait d'établir l'inclusivité du programme et, par conséquent, sa crédibilité sur le plan éthique.

Un score de congruence a par la suite été attribué au programme. La description des programmes montrait trois types d'objectifs et quatre types de contenus. Si tous les objectifs étaient évoqués dans chacun des types de contenus du programme, cela donnerait douze éléments. Le score maximal de congruence était donc de 12.

Un programme ne comportant pas tous les types d'objectifs ou dont les contenus ne reprennent pas tous les types d'objectifs aurait alors un score plus faible.

Le score de crédibilité des programmes a ensuite été calculé pour chacun. La description des programmes comporte en tout sept éléments, c'est-à-dire trois types d'objectifs et quatre types de contenus. Si chacune des trois finalités est présente dans ces sept éléments, nous obtenons un score maximal de 21 par l'addition des occurrences des trois finalités.

Une fois ces scores établis, la synthèse consistait à ordonner les dix programmes du score le plus élevé au plus faible, afin d'identifier les caractéristiques des programmes qui satisfont le plus au critère d'inclusivité tel qu'il a été défini plus haut. Les meilleurs programmes de ce point de vue (meilleurs scores) ont contribué à définir le modèle de formation éthique, en construisant une synthèse de leurs composantes. Ce modèle peut être traité comme un ensemble d'éléments de base d'une hypothèse de formation professionnelle fondée sur la responsabilité éthique, un idéal type de programme de formation à l'éducation.

3.2. LES RÉSULTATS

Des résultats intermédiaires ont été produits pendant cette démarche. Les principaux sont montrés au tableau 1. Les dix programmes analysés y sont ordonnés d'abord selon les finalités autonomie-responsabilité-efficacité qu'ils manifestent individuellement.

Les cinq premiers programmes du tableau 1 poursuivent les trois finalités désignées (autonomie-responsabilité-efficacité), tout en ayant les scores les plus élevés de congruence et de crédibilité. Ces programmes ont donc été retenus parce que ce sont eux qui ont le mieux manifesté des caractéristiques positives du point de vue de l'ensemble des critères éthiques appliqués.

Les énoncés généraux qui décrivent ces cinq programmes ont ensuite été réunis. Les résultats de cette opération sont la formulation du modèle d'une formation articulée à des enjeux éthiques en éducation. Les principales composantes de ce modèle sont présentées ci-dessous selon les catégories utilisées pour décrire un programme de

formation (les quatre types de contenus et les trois types d'objectifs de formation).

Tableau 1
CLASSEMENT DES PROGRAMMES SELON LES PRIORITÉS DES FINALITÉS,
LES SCORES DE CONGRUENCE ET DE CRÉDIBILITÉ

Programme A : autonomie R : responsabilité E : efficacité	Principe directeur (sur 12)	Score de congruence (sur 21)	Score de crédibilité
1	ARE	12	21
2	ARE	11	19
3	ARE	7	17
4	AER	10	18
5	AER	7	17
6	EA	7	11
7	EA	6	11
8	EA	5	11
9	E	6	5
10	E	3	4

i) *Les objectifs de formation* sont les suivants :

- quant à l'acquisition de connaissances : maîtriser le domaine d'intervention sous ses différents aspects ; connaître les facteurs de modification positive des conduites et comportements que l'intervention vise à susciter ;
- quant au travail sur soi : développer le sens de l'engagement et le respect des personnes ciblées par l'intervention, poser des gestes professionnels de manière responsable et éclairée ; développer la capacité de se perfectionner et d'avoir une action débordant le cadre étroit de l'intervention en tenant compte de son contexte ; développer sa capacité d'analyse critique ; comprendre son rôle vis-à-vis de toutes les personnes concernées par le domaine d'intervention, ainsi que la portée et le sens de son action en faveur des personnes visées ; développer une attitude positive du point de vue des aspects personnels et interpersonnels de l'intervention ; réfléchir sur sa capacité personnelle d'agir en tenant compte de ceux-ci ;

- quant au développement d'habiletés : accroître ou développer sa capacité d'adapter ses interventions aux personnes et à leurs besoins, de tenir compte des facteurs qui influencent leurs comportements négativement (source d'un problème) ou positivement (source de changement) ; maîtriser les indications et les stratégies permettant de développer la qualité des interventions ainsi que les attitudes positives tant chez les personnes visées que chez ses pairs ; exercer ses habiletés de planification, d'organisation et de réalisation de stratégies d'information et de communication ; intégrer son expérience à des techniques d'aide et de résolution de problèmes ; développer des pratiques de formation continue.
- ii) *Les éléments de contenu* de cette formation seraient les suivants :
- connaissances scientifiques : aspects scientifiques, psychosociaux, sociaux, légaux, éthiques, humains et interpersonnels du domaine d'intervention ; la clientèle (ses besoins, son entourage et son contexte) ;
 - connaissances pédagogiques : les paramètres d'une intervention efficace et éducative (les types, les buts et les moyens) ; les dimensions éthiques, psychologiques et interpersonnelles de la relation d'aide intégrées à l'intervention ; les stratégies pouvant entraîner une modification des attitudes et des comportements chez la population visée par le domaine d'intervention ;
 - connaissances instrumentales : facteurs liés au succès de l'intervention et motivations individuelles des personnes ciblées ; facteurs pouvant entraîner une modification des comportements visés ; moyens d'intervention existants et à développer ; approches pertinentes selon le milieu ; avantages d'une approche multidisciplinaire ; ressources disponibles ;
 - connaissance de soi : sens accordé à son propre comportement et à l'intervention ; ses attitudes, ses représentations et ses besoins personnels et professionnels en relation avec la qualité de l'intervention ; son rôle professionnel sur le plan des valeurs et des conduites ; les obstacles personnels, ses ressources personnelles et professionnelles.

4. L'ACTION ÉDUCATIVE DANS LA PERSPECTIVE DE LA RESPONSABILITÉ ÉTHIQUE

En examinant les résultats obtenus grâce au premier volet de la recherche, on peut en venir à la conclusion que l'action éducative semble séparée de la responsabilité éthique dans l'ensemble des programmes de formation soumis à l'analyse des représentations sociales. Les résultats de cette première partie de l'étude montrent en effet l'action éducative comme une pratique relativement désincarnée de l'intervenant et de sa clientèle comme personnes. Celle-ci vise l'opérationnalisation et la reproduction de savoirs et de modes de fonctionnement qui sont véhiculés par des protocoles d'intervention selon des normes en vigueur. Le rôle de l'intervenant est d'entreprendre l'action afin de conduire sa clientèle à des résultats prédéterminés. Or, dans cette première phase de l'étude, nous avons devant nous des programmes élaborés par une diversité de personnes dans des contextes et des domaines d'intervention variés, répondant à des besoins et à des intérêts multiples. Les auteurs de ces programmes appartiennent à des groupes disparates d'un côté, mais ils sont tous engagés dans la conception de programmes de formation d'intervenants en éducation. On peut supposer que les tendances lourdes de ces programmes reflètent, à cet égard, les consensus fondamentaux de ces groupes. On doit toutefois constater une coupure récurrente entre les valeurs associées aux intentions affirmées dans les contenus qui, loin d'être articulés de manière congruente aux objectifs, leur sont superposés et reflètent souvent des pratiques courantes. L'action éducative telle qu'elle se reflète dans les représentations sociales est la conception dominante de l'ensemble des programmes analysés. Appelons cette conception « maison » : elle combine aléatoirement, sous le mode du bricolage, des valeurs et des pratiques. Elle est de nature sociologique, c'est-à-dire issue de la « vie sociale » des programmes de formation.

Dans le deuxième volet de la démarche, nous avons une construction concentrée probablement sur le système de valeurs ou idéologique constitutif des représentations sociales des programmes, qui met en évidence les aspects éthiques de la formation, en recourant aux programmes qui véhiculent le plus et le mieux les valeurs d'un idéal démocratique. Au contraire de l'action éducative définie par les représentations sociales dégagées des programmes, ce modèle ne reflète pas les points en commun. Il n'est pas le produit d'un consensus

général, mais un idéal accompli plus pleinement par certains programmes, ceux qui satisfont à l'exigence de congruence et dont les contenus sont les mieux articulés aux objectifs. Appelons donc cette conception « idéal⁷ », liant de manière réfléchie des valeurs et des pratiques. Elle est de nature politique, c'est-à-dire issue d'une volonté qui est, dans ce cas-ci, celle de donner une orientation éthique à l'action éducative.

Les résultats obtenus dans ce deuxième volet de l'étude, lorsqu'on les examine en complémentarité avec ceux du premier volet, enseignent que les formations qui adhèrent davantage aux critères éthiques modulent aussi la conception de l'action éducative qu'ils véhiculent comme objet de formation. Selon le modèle présenté, qui installe des perspectives éthiques dans la formation, l'action éducative devient une pratique qui intègre la connaissance de soi et des personnes visées par l'intervention. Elle fait appel à des savoirs disciplinaires et à des modes d'intervention, mais ne se limite pas à leur reproduction ; elle en favorise la synthèse dans une action finalisée et réfléchie dont les résultats découlent de l'interaction entre les personnes. Le rôle de l'intervenant est alors d'agir comme partenaire des personnes visées.

Dans ce qui précède, l'élément clé à considérer dans une problématique de professionnalisation est, en définitive, le statut accordé au rôle de l'intervenant à former. Soit que celui-ci écope d'un rôle prédéfini socialement dans un programme de formation « maison », ce rôle lui étant au départ étranger et la formation le lui faisant simplement endosser du mieux possible pour atteindre l'idéal professionnel visé. Soit que l'on favorise d'abord, notamment par les objectifs de travail sur soi et le contenu de connaissance de soi d'un programme de type « idéal », une réflexion critique serties de l'analyse politique de l'éducation sur le plan des valeurs et d'une introspection des dimensions personnelles et interpersonnelles. Cette dernière permet, entre autres, de vérifier dans quelle mesure le « formé » est déjà porteur d'un rôle qu'il se construira plus complètement pendant sa formation et, par la suite, dans l'exercice de sa profession. Le choix à ce niveau est déterminant. Il a un impact considérable sur toutes les dimensions

7. Il faut ici distinguer l'idéal de l'utopie. Le premier permet de légitimer une pratique sur le plan axiologique ; il détermine des aspirations et des actions. La seconde permet d'explorer des solutions alternatives dans un registre narratif ; elle supporte une morale et une réflexion.

de la formation, notamment sur la définition de l'idéal professionnel et sur la façon de former inhérente à la poursuite de cet idéal.

Toutefois, les personnes ne sont pas des blocs de cire à modeler. Ce sont des êtres de liberté qui exercent des choix conscients, notamment des choix professionnels. Par conséquent, la formation devrait se donner une prise sur cette dimension et permettre à la personne formée de prendre une décision à cet égard. Souhaite-t-elle s'approprier un rôle éducatif en pleine conscience des valeurs en cause ? refuser ce rôle ? entrer dans un processus de changement personnel pour le développer ? La décision à ce niveau est fondatrice de tout le reste d'une professionnalisation réelle en éducation : comment l'intervenant intégrera les savoirs, tant dans l'apprentissage pendant sa formation que dans l'action éducative qui s'ensuivra ; par exemple, quel sens et quelle crédibilité accordera-t-il aux actions du formateur, comment construira-t-il la relation éducative pour lui en tant que « formé », puis en tant qu'éducateur, etc. ?

Ces remarques montrent clairement notre option en faveur d'une formation éthique en éducation. Sans les exclure, elle ne peut avoir pour objet premier la maîtrise de savoirs disciplinaires et pédagogiques, la maîtrise des processus d'intervention (ou d'enseignement) dans un contexte de reproduction de la culture. Cette position n'est pas entièrement nouvelle. Bruner (1983), par exemple, juge inséparables la responsabilité de l'intervenant (ou de l'enseignant) sur le plan épistémique et sa responsabilité sur le plan éthique : il doit être un modèle d'efficacité, de connaissance tout en favorisant l'adhésion à des valeurs.

CONCLUSION

Notre exploration des programmes de formation d'intervenants en éducation non formelle ne se limite pas aux aspects qui ont été présentés ici. Nous avons mis en évidence ceux qui nous semblaient les plus pertinents et les plus fondamentaux pour traiter la question de la professionnalisation de l'enseignant à partir d'un point de vue différent, celui d'une plate-forme d'idées et d'expériences peu exploitées émanant de l'éducation non formelle.

Le mouvement de professionnalisation installé au Québec et ailleurs dans le monde de l'enseignement tend à tenir pour acquis que la profession doit se définir à partir de l'acte d'enseigner. Dans le

processus d'élaboration des programmes de préparation à l'enseignement, le débat semble se maintenir dans l'examen des mérites respectifs de la culture et de la pédagogie et de leur degré relatif d'insertion dans les programmes comme objet de formation des enseignants en vue de leur professionnalisation.

Notre point de vue permet d'aborder le sujet autrement. Des arguments sérieux militent, en effet, en faveur de l'action éducative comme base de discussion de la professionnalisation en éducation. Et, selon les résultats de nos travaux, il appert que l'action éducative ne saurait être dissociée de la responsabilité éthique. Si cette dernière n'est pas inhérente à l'action éducative que l'on veut développer chez les intervenants d'éducation, on met alors le cap sur une formation plutôt technique, celle où les procédés d'application engendrés d'avance par le domaine pour des catégories de cas n'ont qu'à être sus et appliqués par les intervenants, en fonction des résultats à produire et à évaluer. Une orientation nette de l'action éducative en faveur de la responsabilité éthique modifie cette tendance. Elle y parvient en mettant l'accent sur l'intervenant, sans éliminer pour autant ses objets d'apprentissage. Elle propose un cadre différent pour déterminer son futur agir professionnel. Elle lui signifie qu'il lui revient de fonder le caractère professionnel de son action dans la relation éducative avec autrui et non de subsumer ses actions à un idéal professionnel défini par un cadre réglementaire qui, dans ce cas-ci, opérera de manière aliénante.

Cette recherche fournit ainsi des indications relativement concrètes sur l'action éducative représentée comme objet de formation dans des programmes destinés à des acteurs de l'éducation. Elle permet aussi de proposer un canevas de base pour des programmes de formation à l'éducation qui satisfont à des exigences éthiques reliées à un idéal professionnel donnant une signification particulière à l'action éducative prise comme objet de formation. Enfin, elle conduit à introduire la question suivante dans le débat sur la professionnalisation des enseignants : dans quelle mesure et comment l'action éducative et la responsabilité éthique se reflètent-elles dans leur formation ? Cette question est pertinente si l'on admet que ce sont là deux dimensions essentielles de la formation d'un enseignant professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.C. (1994). «Méthodologie de recueil des représentations sociales», dans J.C. Abric, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses universitaires de France, p. 59-82.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*, Paris, Presses universitaires de France.
- CEFA (1981). *L'éducation des adultes au Québec. Hypothèses de solutions. Document de travail*. Québec, Gouvernement du Québec, Commission d'étude sur la formation des adultes.
- CSE (1991). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation. Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- CSE (1993). *Le défi d'une réussite de qualité. Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Collin.
- Doise, W., A. Clémence et F. Lorenzi-Cioldi (1992). *Représentations sociales et analyses de données*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Dumont, F. (1997). *Raisons communes*, Montréal, Boréal.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*, New York, Teachers College Press.
- Garnier, C. et L. Sauvé (1998). «Action éducative : quelques relations entre parents et enseignants. Une perspective ethnographique », dans M. Hardy, Y. Bouchard et G. Fortier (dir.), *L'école et les changements sociaux*, Montréal, Editions Logiques, p. 541-563.
- Ghiglione, R., G. Kekenbosch et A. Landré (1995). *L'analyse cognitivo-discursive*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Goodlad, J.I. (1990). « The occupation of teaching in schools », dans J.I. Goodlad (dir.), *The moral dimensions of teaching*, San Francisco, Josey-Bass, p. 3-34.
- Jodelet, D. (1989). « Représentations sociales : un domaine en expansion », dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France, p. 31-61.
- Kimball, B.A. (1986). *Orators & philosophers : a history of the idea of liberal education*, New York, Teachers College Press.
- Kruskal, J.B. et M. Wish (1978). *Multidimensional scaling*, Beverly Hills, Sage Publications Inc.
- Latour, B. (1996). « Sur la pratique des théoriciens », dans J.M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 131-146.

- Lewis, P. (1992). *La révision des programmes de formation à l'enseignement. Commentaires sur les orientations proposées par le ministère de l'Éducation du Québec en adaptation scolaire, en éducation préscolaire et enseignement primaire et en matière d'insertion professionnelle*, Québec, Conseil des universités.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*, Québec, ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, ministère de l'Éducation.
- Noffke, S. (1997). « Professional, Personal, and Political Dimensions of Action Research », dans M.W. Apple (dir.), *Review of Research in Education*, 22, Washington, American Educational Research Association, p. 305-343.
- Nozick, R. (1993). *The Nature of Rationality*, Princeton (NJ), Princeton University Press.
- OCDE (1994). *La qualité de l'enseignement*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice*, Paris, Éditions du Seuil.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*, Cambridge, Basic Books.
- Strike, K.A. (1990). « The Legal and Moral Responsibility of Teachers », dans J.I. Goodlad *et al.*, *The Moral Dimensions of Teaching*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 20-27.
- Shulman, L.S. (1990). *Paradigms and Programs*, New York, Macmillan Publishing Company.
- Trousson, A. (1992). *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*, Paris, Hachette et Centre national de documentation pédagogique.
- Vergès, P. (1984). « Une possible méthodologie pour l'approche des représentations économiques », *Communication Information*, IV(2-3), p. 375-396.
- Wagner, S. et M. Turgeon (sous presse). « La scolarisation de l'éducation des adultes au sein du réseau scolaire du Québec et son impact sur la formation des formateurs », dans N. Tremblay *et al.*, *L'éducation des adultes. Enjeux contemporains*, Bruxelles, De Boeck.