Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement

Regards croisés

COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

Sous la direction de
CHRISTIANE GOHIER

Presses de l'Université du Québec

Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096
Courriel : puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Diffusion / 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
AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE
PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

SUISSE
SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers,
CH-1211 Genève 3
Suisse

DANGER
LE PHOTOCOPILLAGE TUE LE LIVRE

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 ».

Collection ÉDUCATION-RECHERCHE

Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement

Regards croisés

Sous la direction de
CHRISTIANE GOHIER

2007

Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Catalogage avant publication de Bibliothèque
et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre :

Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés

(Collection Éducation-recherche ; 27)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-1511-6

1. Enseignants - Québec (Province) - Attitudes. 2. Identité professionnelle - Québec (Province). 3. Directeurs d'école - Québec (Province) - Attitudes. 4. Professeurs de sciences de l'éducation - Québec (Province) - Attitudes. 5. Enseignement - Pratique - Québec (Province). 6. Enseignants - Attitudes. I. Gohier, Christiane, 1952- . II. Collection.

LB2832.4.C3A37 2007 371.1009714 C2007-941298-X

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

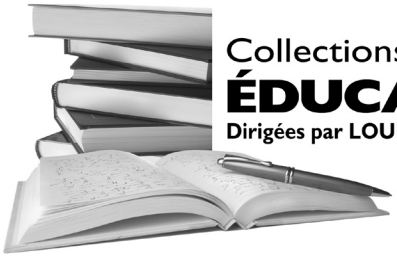
La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INFO 1000 MOTS
Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2007 9 8 7 6 5 4 3 2 **1**

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2007 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 4e trimestre 2007
Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada



Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux nouvelles collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction **Acteurs de la profession enseignante : questions d'identités** 1
Christiane Gohier

Les enseignants 3

Les enseignants associés et les superviseurs de stage 6

Les directions d'établissement 6

Les regards croisés des acteurs sur leurs identités 7

Partie 1
Les enseignants 9

Chapitre 1 **Les qualités et les compétences de l'enseignant en formation au préscolaire et au primaire : points de vue des formateurs** 11
Marta Anadón, Christiane Gohier et Jacques Chevrier

1. Cadre théorique 13
2. Méthodologie 15
3. Résultats 17
   3.1. Les traits et les qualités qui caractérisent un « bon enseignant » 18
   3.2. Les compétences maîtrisées et à développer chez les futurs enseignants 26
   3.3. Les points de vue des directeurs d'établissements scolaires 31

Conclusion 32

Bibliographie 33

Chapitre 2 **Nouvelles configurations éducatives : quels effets sur les pratiques d'enseignement et quelles conséquences sur les transformations identitaires des enseignants ?** 37
Philippe Maubant

1. Les nouvelles configurations éducatives en émergence : de quoi parle-t-on ? 41
   1.1. Les objectifs explicites et implicites de ces nouvelles configurations éducatives 41
   1.2. De quelques raisons de l'essor de ces nouvelles configurations éducatives 44
   1.3. Pourquoi être partenaire ? 45
   1.4. Le partenariat comme expression symbolique de l'affirmation des identités individuelles et comme instrument de l'abandon des ambitions d'une identité collective 51
   1.5. Le retour des valeurs de l'éducation populaire . . 52
2. Des effets de la prégnance des modèles sociopolitiques constitutifs des réformes éducatives sur les représentations des pratiques enseignantes 55
   2.1. De la délicate question de l'analyse des pratiques enseignantes 55
   2.2. L'enseignant du primaire, un accompagnateur de l'éducation des enfants 57
   2.3. L'enseignant : le chef d'orchestre de l'intervention éducative 60

Quelques éléments de conclusion... 62

Bibliographie 63

Chapitre 3 **Se « mettre en mots » ou se bricoler une histoire pour qu'elle prenne sens : le discours identitaire d'enseignants du secondaire** 67
Stéphane Martineau et Annie Presseau

1. Problématique 69
2. Cadre de référence 71
   2.1. Une crise des institutions 72
   2.2. Le social traversé de logiques multiples 74
   2.3. Les conséquences pour l'identité professionnelle des enseignants 75

2.4. La mise en récit de soi 76
2.5. La question du sens 77

3. Méthodologie 77

4. Présentation et discussion des résultats 78
4.1. L'identité professionnelle au regard de la crise de l'institution scolaire 78
4.2. L'identité professionnelle au regard de l'action dans des logiques multiples 80
4.3. La construction du sens de sa pratique 82

Conclusion 83

Bibliographie 84

Chapitre 4 **Le sens de la profession comme composante de l'identité professionnelle du personnel enseignant du primaire et du secondaire** 89
France Jutras, Georges A. Legault et Marie-Paule Desaulniers

1. L'identité professionnelle enseignante 92
1.1. L'identité de la profession 92
1.2. La construction de l'identité professionnelle enseignante 94

2. Le cadre de référence sur la construction de l'identité professionnelle 96

3. Le problème et l'objectif de recherche 97

4. La méthode 98
4.1. La population et l'échantillon 98
4.2. Le questionnaire 99
4.3. La stratégie d'analyse des données de la question ouverte 100

5. Les résultats 101
5.1. Les professions qui font écho à l'enseignement 102
5.2. Les transactions identitaires 105

Conclusion 108

Bibliographie 110

Chapitre 5 **Parcours identitaires et pratiques du personnel enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire** 113
Diane Gérin-Lajoie

1. Le rôle du personnel enseignant dans les écoles situées en milieu francophone minoritaire 116
2. L'étude sur laquelle se fonde la présente analyse 118
   2.1. Le cadre théorique de l'étude 118
   2.2. Le cadre méthodologique de l'étude 120
3. Discussion des résultats 122
   3.1. Quelques mots sur les enseignantes qui ont participé à l'étude 122
   3.2. Les résultats de l'étude 125

Conclusion 132

Bibliographie 133

Chapitre 6 **Construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes : dispositifs de formation présents et souhaités selon les acteurs responsables de la formation des maîtres au préscolaire et au primaire** 137
Jacques Chevrier, Christiane Gohier, Marta Anadón et Sophie Godbout

1. Problématique 139
2. Méthodologie 144
3. Résultats 145
   3.1. Dispositifs reliés aux cours 146
   3.2. Dispositifs reliés aux stages 148
   3.3. Dispositifs reliés au programme de formation 151

Discussion des résultats et conclusion 157

Annexe I – Dispositifs présents et souhaités en lien avec les cours dans la formation des enseignantes au préscolaire et au primaire 160

Annexe II – Dispositifs présents et souhaités en lien avec les stages dans la formation des enseignantes au préscolaire et au primaire 161

Annexe III – Dispositifs présents et souhaités en lien avec le programme de formation des enseignantes au préscolaire et au primaire 162

Bibliographie. 164

Partie 2
Les enseignants associés et les superviseurs de stage 169

Chapitre 7 **Des enseignants associés explicitent leurs savoirs d'expérience : une occasion de consolidation de leur identité de formateur** 171
Colette Gervais

1. Contribution à la formation d'un stagiaire 173
2. Le cadre méthodologique de l'étude initiale 174
3. Un processus d'explicitation des savoirs. 176
   3.1. Une expérience qui peut se communiquer 176
   3.2. Un accompagnement qui se transforme 177
4. Posture identitaire de l'enseignant associé 179
5. Des composantes identitaires lors de l'explicitation . . . 180
   5.1. Une expertise reconnue et valorisée 180
   5.2. Un sentiment d'appartenance à la communauté des formateurs 181

Conclusion 182

Bibliographie. 183

Chapitre 8 **Le superviseur de stage : une identité confirmée** 187
Enrique Correa Molina

1. Problématique 189
   1.1. Les formateurs de terrain. 190
   1.2. L'entretien de supervision 192
   1.3. Le problème 193
2. Cadre méthodologique 195
   2.1. L'argumentation pratique 196

3. Résultats 197
3.1. Un rôle de formateur 198
3.2. Le savoir expérientiel comme ressource chez le superviseur 198
3.3. D'autres ressources qui contribuent à remplir le rôle de formateur du superviseur 200
4. Discussion 201
Conclusion 202
Bibliographie 203

Partie 3
Les directions d'établissement 207

Chapitre 9 **L'identité professionnelle du directeur d'établissement : de la décentralisation à la convergence** 209
Marjolaine St-Pierre
1. La multiréférentialité du concept d'identité professionnelle 212
2. La formulation de l'identité professionnelle en contexte de décentralisation 214
3. Les facteurs de décentralisation et la modification de l'identité professionnelle 216
4. Les effets de la décentralisation et la construction de l'identité professionnelle 218
4.1. Effet 1 : l'importance de la gestion participative 219
4.2. Effet 2 : l'enjeu de la réussite éducative 220
4.3. Effet 3 : la prescription de formation initiale et continue 220
4.4. Effet 4 : la prédominance des compétences 221
5. Émergence d'un réseau conceptuel à la base de la construction identitaire professionnelle du directeur d'établissement 225
Conclusion 227
Bibliographie 229

Chapitre 10 **Construction de l'identité professionnelle : le cas des chefs d'établissements scolaires en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick** 233
Yamina Bouchamma

1. Problématique 235
2. Cadre conceptuel. 238
   2.1. L'identité professionnelle : une composante de l'identité globale. 238
   2.2. Identification et identisation 239
   2.3. Éléments autour desquels s'articule la profession du gestionnaire. 239
3. Méthodologie. 242
4. Résultats 243
   4.1. Rapport avec les enseignants et les enseignantes : identification et identisation 243
   4.2. Rapports avec les autres chefs d'établissements scolaires 245
   4.3. Rapports avec l'Association syndicale des enseignants et des enseignantes (AEFNB) . . . 246
   4.4. Rapports avec l'Association des directeurs des écoles fransaskoises (ADEF) 246
   4.5. Rapport avec le district. 247
   4.6. Rapport avec les élèves. 247
   4.7. Rapport avec le travail 248

Discussion et conclusion 250

Bibliographie. 252

Chapitre 11 **Représentations de directions d'établissement scolaire quant à leur rôle dans des contextes de changements complexes**. 257
Lorraine Savoie-Zajc, Reinelde Landry et Louise Lafortune

Contexte général de l'école en changement 259

1. Position de la direction d'établissement dans l'école en changement. 259
2. L'identité professionnelle et la dynamique de changement en éducation. 260
   2.1. Le concept d'identité professionnelle 261
   2.2. Identité professionnelle de la direction d'établissement 262

2.3. La direction d'établissement et le processus de changement 264

3. Analyse de métaphores : méthode de recherche 265
3.1. Échantillon 266
3.2. La métaphore au cœur de la représentation du rôle de directions d'établissement dans un contexte de changements complexes. . . . 267

4. Présentation des données. 267
4.1. La direction au cœur de la prise de décision 271
4.2. La collaboration 271
4.3. L'harmonisation de la diversité 271
4.4. Le développement d'une vision 271
4.5. Réactions à l'égard de l'environnement turbulent 272
4.6. Réactions devant l'urgence, le danger 272
4.7. Assurer la stabilité, la sécurité, la persévérance 272
4.8. Relation de pouvoir et d'influence 273

5. Discussion des résultats 273
5.1. Représentations et tensions sous-jacentes à la responsabilité de la mise en œuvre d'innovations pédagogiques 273
5.2. Identité professionnelle et représentation du rôle de la direction d'établissement dans le processus de changement et la mise en œuvre d'innovations pédagogiques 275
5.3. Dimension affective et processus de changement : vers le développement d'une compétence émotionnelle 276

Conclusion : propositions de soutien aux plans opérationnels et psychologiques 277

Bibliographie. 278

Chapitre 12 **Les rôles d'acteurs de la profession enseignante : regards croisés**. 283
Christiane Gohier, Marta Anadón et Jacques Chevrier

1. Identité professionnelle et rôle d'acteurs de la profession enseignante 285

2. Une recherche sur le rôle d'acteurs de la profession enseignante 288

3. Le rôle des professeurs, superviseurs de stage, enseignants associés et directeurs 290
3.1. Rôle du professeur. 290
3.2. Rôle du superviseur de stage. 291
3.3. Rôle de l'enseignant associé. 295
3.4. Rôle du directeur d'établissement 298

4. Des rôles semblables ou différents ? 301

Conclusion. 308

Bibliographie. 309

Notices biographiques 311

INTRODUCTION[1]

Acteurs de la profession enseignante

Questions d'identités

Christiane Gohier
Université du Québec à Montréal
gohier.christiane@uqam.ca

1. Je remercie Pauline Provencher pour sa disponibilité, sa rigueur et son travail de profesionnelle de recherche.

Dans la double mouvance de la réforme québécoise des programmes d'études et du mouvement de professionnalisation de l'enseignement, l'identité des acteurs de la profession enseignante est en voie de transformation. Cet ouvrage est né du désir de mieux cerner l'identité de certains de ces acteurs, dont, au premier chef, l'enseignant[2], et d'autres intervenants qui gravitent autour de lui et ont une influence sur sa formation ou son insertion professionnelle, comme les professeurs, les superviseurs de stage, les enseignants associés et les directeurs d'établissement.

Depuis une dizaine d'années, la question de l'identité professionnelle de l'enseignant et du futur enseignant fait partie de recherches que je poursuis avec mes collègues Marta Anadón et Jacques Chevrier[3]. L'un des volets de cette recherche, dont nous rendons compte ici sous trois angles d'analyse, porte sur le point de vue d'acteurs de la profession quant à la construction identitaire des futurs maîtres. En demandant à des collègues ayant contribué, par leurs travaux sur l'un ou l'autre de ces acteurs, à la compréhension de la question identitaire de s'associer à cet ouvrage, nous proposons une étude qui mise sur la complémentarité, celle des acteurs de la profession enseignante et celle des chercheurs qui font une analyse de leur pratique.

Les 12 chapitres de l'ouvrage sont rassemblés selon la catégorie d'acteur analysée et offrent une diversité de points de vue et d'angles d'analyse sur la question identitaire. On trouvera d'abord des textes sur les enseignants, puis sur les enseignants associés, les superviseurs de stage et les directeurs d'établissements.

LES ENSEIGNANTS

Dans « Les qualités et les compétences de l'enseignant en formation au préscolaire et au primaire : point de vue des formateurs », Marta Anadón, Christiane Gohier et Jacques Chevrier rendent compte de résultats d'une recherche portant sur la construction de l'identité professionnelle du futur enseignant selon des superviseurs de stage, des enseignants associés, des professeurs de didactique et de psychopédagogie et des directeurs d'établissement. Dans ce chapitre, l'analyse porte sur les qualités du bon enseignant et sur les compétences acquises ou à acquérir par le futur enseignant du préscolaire et du primaire. Il ressort que chez tous les acteurs,

2. Le masculin est utilisé dans ce texte au sens générique pour désigner toute personne, sans distinction de sexe.

3. L'équipe de recherche était initialement constituée de messieurs Yvon Bouchard et Benoît Charbonneau.

les qualités d'ordre personnel, comme la sensibilité et la capacité d'écoute, sont mentionnées davantage que celles d'ordre pédagogique. Les futurs enseignants, s'ils maîtrisent plusieurs compétences, auraient par ailleurs à en développer ou peaufiner d'autres, dont les compétences culturelle et langagière.

Philippe Maubant, quant à lui, soulève la question des « Nouvelles configurations éducatives : quels effets sur les pratiques d'enseignement et quelles conséquences sur les transformations identitaires des enseignants ? ». L'auteur décrit les transformations de l'organisation et de la pratique de l'enseignement induites par les réformes éducatives, dans deux contextes sociopolitiques différents, ceux de la France et du Québec, qui conduisent par ailleurs au même mot d'ordre, celui de partenariat entre les divers acteurs de la profession enseignante. Il présente ensuite quelques résultats d'une recherche visant à mettre au jour les pratiques d'enseignants du primaire québécois dans le contexte de la mise en œuvre de la réforme en éducation. Sur le plan identitaire, ces pratiques révèlent une adhésion à la mission de socialisation de l'école et à la pédagogie favorisant la centration sur l'enfant, par l'importance accordée aux relations socioaffectives. L'auteur émet l'hypothèse que les enseignants, bien qu'ils favorisent les partenariats avec d'autres acteurs, veulent conserver le leadership dans l'activité éducative.

C'est également dans le contexte des réformes éducatives et surtout de crise des institutions que Stéphane Martineau et Annie Presseau situent leur réflexion qui a pour intitulé « Se "mettre en mots" ou se bricoler une histoire pour qu'elle prenne sens : le discours identitaire d'enseignants du secondaire ». Après avoir décrit la situation de crise – des savoirs et des valeurs – qui caractérise les sociétés occidentales, dont les institutions scolaires ne sont pas exemptes, les auteurs s'interrogent sur l'identité professionnelle d'enseignants du secondaire québécois. En postulant que la construction de sens s'élabore dans le récit, ils rendent compte de résultats d'une recherche menée auprès d'enseignants selon différentes composantes de la construction identitaire. Cette identité est constituée d'un amalgame de traits de la personnalité, de savoirs d'expérience et d'attitudes et la référence au processus enseignement/apprentissage semble prendre le pas sur l'identification à la discipline.

Ces résultats concordent avec ceux que livrent France Jutras, Georges A. Legault et Marie-Paule Desaulniers dans « Le sens de la profession enseignante comme composante de l'identité professionnelle du personnel enseignant du primaire et du secondaire ». Dans ce chapitre, les auteurs rendent compte de l'analyse d'une des questions posées dans le cadre d'une enquête par questionnaire réalisée auprès du personnel enseignant

du primaire et du secondaire au Québec. Cette question porte sur l'identification d'une profession qui offre des similitudes avec l'enseignement. Les réponses à cette question permettent aux auteurs de dégager le sens qu'attribuent symboliquement les enseignants à leur profession. C'est le modèle psychosociologique de Dubar et le concept de transaction identitaire qui servent de toile de fond à l'analyse. Les professions de relation d'aide sont souvent mentionnées, l'intervention éducative étant considérée principalement comme une intervention individuelle visant le développement global de l'enfant. Trois zones de transaction identitaire sont relevées par les auteurs.

Diane Gérin-Lajoie se penche, pour sa part, sur les « Parcours identitaires et pratiques du personnel enseignant dans les écoles de langue française en milieu minoritaire ». Il s'agit de comprendre la façon dont le personnel enseignant vit son expérience au quotidien, au long de sa trajectoire identitaire personnelle et professionnelle. Une étude ethnographique qu'elle a conduite auprès d'enseignantes en milieu francophone minoritaire dans un contexte majoritaire anglophone lui permet de formuler certains constats qu'elle qualifie elle-même d'étonnants au regard de l'identité de ces enseignantes, entre autres que leur identité personnelle n'influence pas leur identité professionnelle. L'identité linguistique de celles-ci n'est en effet pas réinvestie dans leur pratique enseignante, en tant qu'agents de reproduction linguistique et culturelle. La langue est considérée comme un moyen de communication et la culture est vue sous un angle folklorique, non actualisée et dépolitisée.

Jacques Chevrier, Christiane Gohier, Marta Anadón et Sophie Godbout ont pour objet d'analyse la « Construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes : dispositifs de formation présents et souhaités selon les acteurs responsables de la formation des maîtres au préscolaire et au primaire ». Les résultats d'une recherche auprès de divers intervenants de la formation, superviseurs de stage, enseignants associés, professeurs de didactique et psychopédagogie et directeurs d'établissement, portent ici sur les dispositifs présents dans le programme de formation ou souhaitables selon les divers acteurs. Ils sont mis en lien avec différents sentiments propres à la construction identitaire, d'appartenance, de contiguïté, de singularité, de valeur de soi, de compétence et de direction de soi. Ces dispositifs sont regroupés en trois catégories, selon qu'ils concernent les cours, les stages ou l'ensemble du programme de formation. Ils contribuent à la représentation de la profession et à la représentation de soi des futures enseignantes. Bien que certains dispositifs soient récurrents, autant du côté de la formation pratique que théorique, ils diffèrent selon les acteurs et la position qu'ils occupent par rapport aux futures enseignantes. Les résultats concordent avec les travaux antérieurs sur le sujet.

LES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS ET LES SUPERVISEURS DE STAGE

Dans le chapitre intitulé « Des enseignants associés explicitent leurs savoirs d'expérience : une occasion de consolidation de leur identité de formateur », Colette Gervais rend compte des résultats d'une étude utilisant l'approche de l'argumentation pratique portant sur l'explicitation des savoirs des enseignants associés à leurs stagiaires. L'explicitation de la pratique contribue à la formalisation des savoirs d'expérience et a une fonction d'intelligibilité et de légitimation de la pratique. L'identité des enseignants associés, en tant qu'enseignants et que formateurs, se trouve à la fois confortée et transformée par cette expérience qui les fait évoluer d'une posture qui vise la transmission de l'expertise de la pratique à une autre qui mise sur le partage d'une pratique réflexive.

« Le superviseur de stage : une identité confirmée ». Telle est la conclusion formulée par Enrique Correa Molina en se basant sur des entrevues réalisées auprès de superviseurs à partir des entretiens que ces derniers ont avec les stagiaires après les phases d'observation en classe. L'auteur s'interroge sur les ressources qui permettent aux superviseurs de stage de s'identifier comme formateur. Elles sont de divers ordres, allant de la formation à l'expérience d'enseignement et à d'autres aptitudes émanant de l'exercice même de la supervision. La pratique de la supervision requiert entre autres certaines qualités, dont la capacité d'adaptation, de communication, d'auto-analyse et d'ouverture empreinte de sensibilité, qui contribuent à forger et à confirmer l'identité professionnelle des superviseurs en tant que formateurs.

LES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT

Dans un chapitre intitulé « L'identité professionnelle du directeur d'établissement : de la décentralisation à la convergence », Marjolaine St-Pierre aborde la question de la transformation de l'identité professionnelle du directeur, dans le contexte de la réforme scolaire québécoise qui souscrit aux principes de la décentralisation administrative. Le directeur doit désormais concilier les approches fonctionnaliste et interactionniste dans l'exercice d'une tâche complexe et assurer une gestion participative. L'auteure propose un modèle de l'identité professionnelle du directeur d'établissement constitué de la mise en réseau de quatre aspects de l'identité, soit le politique, le temporel, l'éducatif et le professionnel.

Yamina Bouchamma traite également de la transformation de l'identité des directeurs d'établissement. Dans la « Construction de l'identité professionnelle : le cas des chefs d'établissements scolaires en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick », elle expose les résultats d'une recherche exploratoire auprès de cette population, qui présente des spécificités compte tenu du contexte minoritaire linguistique dans lequel elle œuvre. L'auteure rend compte d'entrevues qui ont permis de mettre au jour la relation des directeurs avec différents partenaires, dont les enseignants, les pairs, les associations syndicales, le rapport avec le district et avec les élèves. Elle constate, comme Marjolaine St-Pierre, que la gestion autocratique des directeurs est remplacée par une gestion participative, mais que certains ont de la difficulté à remplir ce mandat et vivent un certain isolement dans leur mode de gestion. Identification et singularisation sont les deux modes constitutifs de l'identité.

Lorraine Savoie-Zajc, Reinelde Landry et Louise Lafortune explorent, pour leur part, les « Représentations de directions d'établissement scolaire quant à leur rôle dans des contextes de changements complexes ». En se fondant sur des données issues de deux recherches, l'une menée au Québec, l'autre en France et en Suisse, auprès de directions d'établissement quant à la représentation de leurs rôles en contexte de changement, sous forme de métaphores, elles proposent huit dynamiques qui teintent les rôles joués. Certaines de ces dynamiques font émerger l'aspect affectif du travail des directions qui, dans tous les cas, est ressenti comme hautement complexe. L'identité, plurielle, des directeurs d'école est constituée de l'interaction entre trois composantes principales désignées comme les rôles de gestionnaire, de pédagogue et de stratège.

LES REGARDS CROISÉS DES ACTEURS SUR LEURS IDENTITÉS

Le dernier chapitre intitulé « Les rôles d'acteurs de la profession enseignante : regards croisés » que je signe avec Marta Anadón et Jacques Chevrier porte sur le regard que posent les différents acteurs sur leur propre identité professionnelle et sur celle des autres acteurs au regard de l'identité des futurs enseignants, particulièrement quant aux rôles qu'ils jouent dans la formation de ces derniers. Il ressort de l'analyse que les superviseurs de stage, les enseignants associés, les professeurs de didactique et pédagogie et les directeurs d'établissement s'attribuent des rôles assez similaires dans l'accompagnement et le soutien des étudiants. Par ailleurs, si les rôles autoattribués et allo-attribués par les autres acteurs sont

assez concordants, ils montrent parfois certains écarts dans les attentes des acteurs. La prise de conscience de ces écarts pourrait contribuer à améliorer la collaboration entre ces intervenants.

La question de l'identité, et en l'occurrence de l'identité professionnelle, est une question fort complexe qu'on ne saurait traiter ni exhaustivement ni définitivement. Cet ouvrage se veut toutefois une contribution à la thématisation de cette question par des réflexions et recherches récentes dans le contexte de mutation sociétale, éducative et professionnelle que connaît le monde de l'enseignement aujourd'hui.

PARTIE 1

LES ENSEIGNANTS

CHAPITRE 1

Les qualités et les compétences de l'enseignant en formation au préscolaire et au primaire

Points de vue des formateurs[1]

Marta Anadón
Université du Québec à Chicoutimi
marta_anadon@uqac.ca

Christiane Gohier
Université du Québec à Montréal
gohier.christiane@uqam.ca

Jacques Chevrier
Université du Québec en Outaouais
jacques.chevrier@uqo.ca

1. Cette recherche a été subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH nº 410-2003-0979). Nous remercions les assistants qui ont collaboré à différentes étapes de cette recherche : Karen Arsenault, Corina Borri, Sophie Godbout, Diane Léger, Isabelle Longpré Moreault, Véronica Leuprecht, Marie-Andrée Pedneault et Annick Robertson.

Résumé

Quelles sont les qualités d'un bon enseignant ? Quelles sont les compétences que maîtrisent les futurs enseignants à la fin de la formation initiale ? Quelles sont celles qui leur font défaut ? Telles étaient les questions qui ont orienté cette étude. Les auteurs présentent donc les résultats de cette recherche menée auprès de 23 enseignants associés, 13 superviseurs de stage, 12 professeurs de didactique et psychopédagogie et 12 directeurs d'établissements scolaires, tous engagés dans la formation des enseignants du baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire provenant de quatre universités du réseau de l'Université du Québec et des écoles primaires associées.

Mettre au jour les représentations des qualités et des compétences de l'enseignant que les formateurs véhiculent se justifie, car le rôle de l'enseignant a une importance centrale. La vision que le maître en formation élabore de sa fonction et de ce que l'on considère comme étant un bon enseignant a une influence sur son activité professionnelle, sur les rapports qu'il entretient avec l'élève, sur les interactions qu'il établit et sur la qualité de son travail.

L'identité professionnelle de l'enseignant est en lien avec les idées et croyances que la communauté en général, les acteurs de la formation et les mêmes enseignants entretiennent du travail qu'ils effectuent et des compétences exigées par la profession. En effet, les identités se construisent dans des espaces sociaux d'interaction, par des identifications et attributions, à partir desquelles l'image de soi se configure sous la reconnaissance de l'autre (Anadón, Bouchard, Gohier et Chevrier, 2002).

Cela suppose une dynamique de développement identitaire qui passe par une interaction avec l'autre. Le regard de ces « autres » devient donc essentiel à la compréhension du processus de construction identitaire (Dubar, 1996). Actuellement, au Québec, dans un contexte de réforme tant du système éducatif que de la formation des enseignants, la question de la spécification des traits ou des caractéristiques de la profession enseignante et celle des représentations que les acteurs de la formation élaborent des compétences acquises pendant la formation initiale et de celles qui restent à développer constituent des enjeux majeurs pour la formation et pour le développement d'une identité professionnelle.

Même si les tenants de l'approche par compétences (Harris, Guthrie, Hobart et Lundberg, 1995 ; Perrenoud, 1999) s'entendent pour dire que les compétences acquises en cours de formation ne seront vraiment maîtrisées que de façon progressive au cours de la carrière, il semble pertinent de se demander quelles compétences les acteurs de la formation reconnaissent chez les stagiaires en fin de formation et quelles sont celles qui leur font défaut. Ici, le terme compétence est employé dans un sens large, en faisant référence à tous les savoirs, habiletés et attitudes professionnelles que le futur enseignant a appris et développés pendant les quatre années de sa formation (Le Boterf, 2002).

L'objectif général du présent chapitre est donc de mettre au jour les représentations que les formateurs des deux milieux de formation universitaire et de pratique et les directeurs d'établissements scolaires ont des qualités du bon enseignant et des compétences acquises et à développer chez les futurs maîtres afin de mieux comprendre la construction de l'identité professionnelle des enseignants au préscolaire et au primaire en formation.

1. CADRE THÉORIQUE

Les études sur l'identité sont multiples (Tap, 1980, 1996), selon les principales dimensions personnelle, sociale, culturelle, professionnelle qui configurent ce concept. Toutefois, en ce qui concerne l'identité professionnelle, les études (Dubar, 1996 ; Sikes, Maesor et Woods, 1985) soutiennent qu'elle

se construit sur des significations sociales, c'est-à-dire sur les images et représentations que la profession prend dans un contexte social et dans un moment donné, ainsi que sur la réaffirmation des pratiques professionnelles culturellement acceptées et qui continuent d'avoir du sens. En effet, la dimension professionnelle de l'acte ou de l'intervention éducative renvoie à la question de l'identité professionnelle et de sa construction.

Nos travaux sur cette question ont conduit à l'élaboration d'un modèle de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et du futur enseignant et à sa définition. Sans reprendre tous les éléments de ce modèle qui ont été exposés dans d'autres écrits, plus particulièrement dans Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (1997, 1999, 2000, 2001), il est utile d'en rappeler les principales composantes. Selon notre perspective théorique, l'identité professionnelle se construit sur l'image que chaque individu a de lui-même comme professionnel de l'enseignement, sur sa manière particulière d'être enseignant, ses valeurs, sa propre histoire de vie, ses désirs, ses savoirs, ses peurs et le sens qu'a, dans sa propre vie, le fait d'être enseignant. Elle se construit aussi dans les relations que chaque enseignant entretient avec ses collègues, les acteurs scolaires, la direction et autres groupes sociaux (Anadón, Bouchard, Gohier et Chevrier, 2001).

En effet, la conception de l'identité professionnelle qui sous-tend notre modèle considère cette identité comme formée par une dimension sociale et une autre psycho-individuelle, s'intégrant à l'identité globale de la personne (Gohier et Anadón, 2000). S'appuyant sur des présupposés théoriques issus aussi bien de perspectives psychologiques (Marcia, 1993 ; Marcia et Archer, 1993 ; Tap, 1980 ; Winnicot, 1975) que sociologiques (Dubar, 1996 ; Dubar et Trepier, 1998) et psychosociologiques (Camilleri, 1990 ; Howard et Callero, 1991 ; Lipiansky, 1992) ainsi que sur des travaux explorant certains aspects de l'identité professionnelle de l'enseignant (Abraham, 1972 ; Nias et Groundwater-Smith, 1988), ce modèle théorique pose que l'identité professionnelle se construit dans des conditions relationnelles impliquant pour la personne congruence (au sens humaniste de sentiment d'être soi) et contiguïté avec l'autre (c'est-à-dire un sentiment de confiance à l'autre, quel que soit cet autre, parent, pair, formateur…) et passe par les mécanismes d'identification et d'identisation (Tap, 1980). Les mécanismes d'identification font référence à la possibilité de se reconnaître dans différents groupes d'appartenance, donc aux éléments plus sociaux de l'identité, ici professionnelle, par exemple la connaissance de la profession, laquelle est constituée de divers éléments, soit le rapport au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues et au corps enseignant ainsi qu'à l'école comme institution sociale.

Pour sa part, l'identisation fait davantage référence au besoin qu'a la personne de se singulariser, et renvoie aux éléments psycho-individuels de l'identité, soit au rapport à soi et à la connaissance de soi, ici, entre autres exemples, aux croyances, aux attitudes, aux valeurs éducatives prônées par la personne en cohérence avec ses valeurs personnelles.

Ainsi, notre modèle, par-delà la formation à la socialisation professionnelle, considère l'identité professionnelle comme un construit personnel et social à la jonction des processus d'identisation et d'identification (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). L'identité professionnelle est donc tributaire à la fois de la représentation que l'enseignant a de lui comme personne (identisation) et de celle qu'il a des enseignants et de la profession (identification) et évidemment de la représentation de ses compétences ainsi que des références collectives des compétences associées à la profession. Ces représentations portent sur les rapports à soi-même, au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues et à la société.

L'intérêt de mettre au jour les représentations des qualités et des compétences de l'enseignant que les formateurs véhiculent se justifie, car le rôle de l'enseignant a une importance centrale. La vision que le maître en formation élabore de sa fonction et de ce que l'on considère comme étant un bon enseignant a une influence sur son activité professionnelle, sur les rapports qu'il entretient avec l'élève, sur les interactions qu'il établit et sur la qualité de son travail.

2. MÉTHODOLOGIE

L'approche retenue dans le cadre de cette étude est de type qualitatif. Les données ont été recueillies pendant les mois de mars, avril et mai de l'année 2004, par entrevues semi-dirigées dont le protocole a été organisé autour de plusieurs dimensions de l'identité professionnelle (caractéristiques essentielles à la profession, compétences, motivations, habiletés, savoirs, attitudes, dimension éthique, etc.). Les questions portant sur trois thèmes seront traitées ici : 1) les traits ou qualités qui caractérisent un « bon enseignant » ; 2) les compétences maîtrisées par les futurs maîtres en fin de formation ; 3) les compétences qui restent à développer pendant l'exercice professionnel.

Ces thèmes ont été choisis car ils permettaient d'aborder, pendant l'entrevue, la dynamique des acteurs de la formation. Ces acteurs interagissent entre eux et sont ainsi soumis à un mouvement d'influences réciproques. Ces interactions déterminent une image de l'enseignant et

des compétences requises pour l'exercice de la profession. Nous voulions donc savoir comment chaque acteur se représente l'enseignant, ses qualités et ses compétences.

Les formateurs qui se sont investis dans cette étude sont des enseignants associés qui accueillent les futurs enseignants dans leurs classes lors des stages de formation pratique, des superviseurs ou conseillers de stage, engagés par l'université pour évaluer, avec les enseignants associés, les stages et offrir les cours de formation pratique. Enfin, ce sont des professeurs d'université qui donnent des cours en didactique et en pédagogie, car ils ont pour objet les savoirs au cœur de l'expérience d'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire les approches, les méthodes, les moyens, les ressources et les techniques reliés à l'enseignement/apprentissage, à l'évaluation et à la gestion de classe. Nous avons aussi interviewé des directeurs d'école, même s'ils n'interviennent pas directement sur le plan de la formation, ils ont un regard significatif sur la question. Comme représentants de l'institution scolaire, ils jouent en effet un rôle important dans le sentiment d'affirmation professionnelle des futurs enseignants.

L'échantillon de la recherche a été constitué de 23 enseignants associés, 13 superviseurs de stage, 12 professeurs de didactique et psychopédagogie et 12 directeurs d'établissements scolaires, tous engagés dans la formation des enseignants du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire provenant de quatre universités du réseau de l'Université du Québec et des écoles primaires associées.

Les 60 entrevues ont été soumises à une analyse inductive. En d'autres termes, plutôt que de partir d'une connaissance toute faite des attributs d'un enseignant et des compétences établies théoriquement, il a semblé préférable de partir des discours des formateurs afin de dégager, par induction et réflexion, les représentations à la base du travail enseignant et de l'identité professionnelle. Une lecture attentive des entretiens effectués avec les différents acteurs a permis de faire un premier découpage des extraits des discours relatifs aux trois volets de l'étude : qualités d'un bon enseignant, compétences acquises ou maîtrisées par les stagiaires, compétences à développer ou non maîtrisées par les stagiaires. Chacun de ces extraits a été compilé à partir de différents codes émergents de leur contenu, c'est-à-dire que les passages significatifs ont été regroupés en codes, et cela pour chaque type d'acteur[2]. Dans un deuxième moment, à la suite du découpage et de la compilation des entretiens des différents acteurs, deux grandes dimensions sont apparues : les catégories liées (1) à des traits/qualités personnels et (2) les catégories liées à des traits/qualités

2. Ce premier traitement a été réalisé avec le logiciel Atlas.ti.

pédagogiques. Puis, des sous-catégories ont émergé dans chacune de ces grandes catégories de départ. Ainsi, ces sous-catégories ont pris forme en regroupant différents codes ayant une même unité de signification. Pour valider le travail de codification et de catégorisation, nous avons établi, au fur et à mesure de l'avancement de l'analyse, des liens entre les codes, formant ainsi des catégories (Boutin, 2000 ; Van der Maren, 1996). Un lexique présentant la définition des sous-catégories à l'intérieur des catégories a également été produit.

Dans le but de contrôler les biais possibles, des codages intracodeurs et intercodeurs ont été réalisés à différents moments, tout au long du processus d'analyse. Afin de donner un sens plus large aux données, une synthèse des regroupements des catégories a été effectuée sous la forme de tableaux résumés pour chacun des trois principaux thèmes de la recherche et pour chacun des répondants. Cette technique est recommandée par Miles et Huberman (1991).

3. RÉSULTATS

Les résultats de l'analyse seront présentés en trois sections[3]. Dans la première, nous indiquerons les traits et qualités qui caractérisent un « bon » enseignant tels qu'ils se dégagent de l'analyse des discours de trois types de formateurs ; la deuxième s'attarde aux compétences acquises et à développer par les maîtres en formation, telles que relevées par les répondants ; la troisième est centrée sur l'analyse des discours des directeurs d'établissements. Ces résultats portent sur les points de vue exprimés par l'ensemble des formateurs (enseignants associés, superviseurs de stage et professeurs universitaires confondus), seuls les directeurs d'établissements scolaires seront traités individuellement. Nous avons cru pertinent de traiter les directeurs d'établissement de façon individuelle car ils n'interviennent pas directement dans la formation. Cependant, en tant que futurs employeurs, les représentations et les attentes qu'ils ont à l'égard des futurs maîtres ont une influence certaine sur le sentiment d'affirmation professionnelle.

3. Le matériel qualitatif met en cause la qualité des entités et le processus de compréhension et de construction de sens qui n'est pas examiné ou mesuré expérimentalement en termes de quantité, d'intensité, de fréquence ou de dénombrement. C'est en respectant ce principe que les résultats seront présentés.

3.1. Les traits et les qualités qui caractérisent un « bon enseignant »

Comme nous l'avons déjà dit, les propos des formateurs ont été organisés en deux grandes dimensions : les traits ou qualités qui se rapportent à la personne, c'est-à-dire aux facteurs non cognitifs tels que les attitudes, les aptitudes, la personnalité, les talents divers, l'entrain, la vivacité, l'amour des enfants et ceux qui définissent les qualités pédagogiques comme les connaissances, les habiletés, les compétences ou les savoir-faire.

L'analyse des discours des différents acteurs, en ce qui a trait au développement de l'identité professionnelle, permet de constater que, de façon générale, des qualités personnelles sont mentionnées comme premier élément favorisant ce développement. Bien que généralisée, cette tendance est plus marquée chez les enseignants associés et les superviseurs de stage.

En effet, les traits que les formateurs ont choisis pour mettre en évidence ce qui caractérise un bon enseignant se rapportent à des qualités qui lui confèrent une personnalité particulière. Les propos analysés ont été regroupés en quatre catégories : amour des enfants, capacité relationnelle, compétence éthique et qualités exceptionnelles de la personne. Parmi ces traits, le plus saillant est l'amour de l'enfant. Les extraits suivants illustrent ce propos.

> *Un bon enseignant est quelqu'un qui aime les enfants* […] (RM1 : 1395)[4] ; […] *enseigner au primaire c'est premièrement, aimer les enfants* (RM2 : 532) ; […] *il faut avoir un amour inconditionnel pour l'enfant* […] (MM3 : 413) ; […] *il faut avoir la passion, pas du métier, la passion des enfants, aimer les enfants*. (MP1 : 545) ; [un bon enseignant] *c'est quelqu'un qui aime les enfants, qui aime les jeunes et qui a le goût d'interagir avec eux et qui veut vraiment leur bien* (MS3 : 797). *C'est quelqu'un qui croit aux enfants* […] (OM1 : 815).

L'amour des enfants se traduit par certaines qualités : *respecter les enfants, savoir répondre à ses besoins, avoir de l'empathie, croire aux enfants*, qualités qui relèvent plutôt des caractéristiques particulières de la personne que d'une compétence professionnelle apprise et développée. Toutefois, il ne faut pas seulement aimer les enfants, selon les répondants, il faut aussi *avoir un équilibre personnel, être bien dans sa peau, avoir une sensibilité à l'enfant*.

4. Le code renvoie au sujet et il est précédé de l'extrait de l'entrevue cité.

Par ailleurs, *être sensible à l'enfant*, *être à l'écoute des enfants*, *être centré sur les enfants*, *être empathique* (comprendre les enfants, se mettre à la place des enfants, être chaleureux, se sentir comme le parent, croire aux enfants) sont les éléments qui définissent, selon les répondants, la capacité relationnelle d'un bon enseignant. Il est intéressant de souligner que les acteurs font référence à la *connaissance de l'enfant*, en mettant en évidence une préoccupation pour les expériences d'apprentissage et savoirs propres à cette étape et pour le développement d'habiletés et concepts pendant la scolarisation. En outre, les discours dénotent une préoccupation d'établir une action pédagogique sur la confiance et l'équité. À cet effet, les propos d'une enseignante sont éloquents : *Avoir confiance en l'enfant* […] *cela permet aux enfants de se dépasser* […] *Alors s'ils sentent qu'on leur fait confiance, ils vont continuer* […] et, elle ajoute : *aussi la relation avec eux* […] *de confiance afin d'établir un climat de classe intéressant* (RM1 : 1450-1457). En ce sens, les interviewés montrent une préoccupation pour l'organisation d'un climat de classe motivant où l'enseignant est maître d'œuvre. Créer, innover, dynamiser, organiser, se remettre en question et s'actualiser sont des verbes utilisés par les répondants. [L'enseignant] *doit être dynamique et de bonne humeur* (CM1 : 601-602) et […] *doit avoir une grande capacité d'organisation* (RM4 : 1021).

Dans cette dimension personnelle, les discours des acteurs soulignent l'engagement personnel de l'enseignant, sa force de caractère, sa volonté et son ouverture à la recherche de nouvelles connaissances lui permettant de développer une bonne pratique pédagogique. Ces éléments confirment l'importance des attributs liés à des aptitudes et des habiletés personnelles dans la représentation du bon enseignant au préscolaire et au primaire. Ce qui prévaut, c'est l'effort personnel ; l'enseignant doit trouver des solutions aux problèmes, doit innover, motiver et gérer sa classe. Le rôle de l'enseignant semble être défini par une action individuelle, ce qui porte à croire que la question d'une identité professionnelle collective n'aurait pas lieu de se poser. Nous y reviendrons.

Comme on le sait, l'enseignement ne peut se réduire à une tâche purement cognitive, des facteurs d'ordre affectif, relationnel et éthique le traversent (Lessard et Tardif, 2003). L'importance de la relation que l'enseignant établit avec les apprenants n'est plus à démontrer, elle est la base du rapport enseignement/apprentissage. Cependant, ce qui est étonnant à la lecture des données, c'est que la capacité relationnelle est définie par des éléments considérés comme constitutifs de la personne, en quelque sorte par des qualités innées. Ainsi, la capacité relationnelle est, comme la plupart des autres traits caractérisant la profession, une qualité personnelle, une disposition de la personne ; elle ne se développe presque pas pendant la formation. Quand elle est perçue comme une compétence à développer, on

se centre fondamentalement dans les compétences langagières, c'est-à-dire dans le savoir bien communiquer à l'oral et à l'écrit. Dans l'enseignement, la capacité relationnelle suppose le dialogue et l'accompagnement, elle fait référence à la relation à l'autre et, dans le cas de l'enseignant, à chacun des élèves. Cette relation suppose une exigence éthique, car tout rapport pédagogique est, d'une certaine manière, un rapport de pouvoir ; l'enseignant représente une autorité intellectuelle et morale, d'où l'importance de sa responsabilité et de son professionnalisme.

Pour les formateurs, la compétence éthique serait une caractéristique définitoire du bon enseignant. Les propos d'un superviseur de stage sont illustratifs à ce sujet : *une personne qui a des bonnes valeurs* (RS2 : 1121) ; dans le même sens un professeur dit qu'un bon enseignant, c'est […] *quelqu'un qui a de l'éthique dans ses comportements professionnels* (CP1 : 1694-1696). En général, la compétence éthique est présentée, encore une fois, comme une caractéristique fondamentale de la personne et non comme une attitude à développer en amenant le futur maître à adhérer aux normes et aux valeurs communes et partagées par son groupe professionnel ou à développer une responsabilité sociale à l'égard de son rôle d'enseignant. Un seul répondant s'exprime en ce sens : *Un enseignant professionnel, c'est quelqu'un qui a de l'éthique de la profession, c'est-à-dire qu'il doit avoir acquis à l'intérieur de son bagage de formation les éléments nécessaires pour pouvoir enseigner adéquatement à ses élèves* (RP2 : 1465-1469). Habituellement, d'après ce qu'indiquent les acteurs, cette compétence éthique est vue comme quelque chose d'exclusivement personnel évacuant du même coup la question de la collégialité et, donc, toute référence à une forte valorisation du travail, à la capacité de prendre position, d'avoir une conscience professionnelle et sociale. Les discours restent dans la considération d'une éthique personnelle laissant à chaque enseignant sa propre responsabilité individuelle plutôt que d'aborder la dimension éthique de la profession. Certes, les enseignants sont relativement autonomes dans l'exercice de leurs fonctions. Cependant, ils ont la responsabilité de tenir un discours commun quant à la mission de l'école et aux valeurs retenues. Un enseignant associé résume ainsi la situation : […] *il faut avoir de la douceur, de la fermeté, avoir une certaine éthique* […] *avoir le sourire et être capable de dialoguer* (CM6 : 350-355). Avoir une compétence ne garantit pas que chacune des décisions prises conviendra à la situation. Avoir ou non la capacité d'enseigner se distingue de son exercice. La compétence éthique doit se développer pour amener les futurs maîtres à prendre conscience des valeurs et des enjeux éthiques sous-jacents à leur prise de décision individuelle et collective. Ces éléments appuient notre interprétation selon laquelle le rôle de l'enseignant se définit plutôt par une action individuelle que par une identité collective.

Toutefois, quelques acteurs sont sensibles aux aspects collectifs de la profession :

> *Un enseignant professionnel, c'est vraiment quelqu'un qui va agir* […] *pas tout seul, qui va être capable d'aller coopérer avec les parents, avec les spécialistes* […] *de faire tout son possible pour pouvoir aider l'enfant* (OM3 : 367-370).

Dans le même sens, un professeur dit :

> *Un enseignant professionnel, c'est quelqu'un qui a l'éthique de la profession, c'est-à-dire qu'il doit avoir acquis à l'intérieur de son bagage de formation les éléments nécessaires pour pouvoir enseigner adéquatement à des élèves* (RP : 1465-1469).

Cependant, malgré ces quelques références à une certaine collégialité, la majorité des répondants font état d'une éthique individuelle sous-tendue par des qualités personnelles exceptionnelles, indispensables pour exercer la profession d'enseignant. De plus, l'enseignant, selon les formateurs, doit être *sympathique*, *positif*, *heureux*, *jovial*, *patient*, *efficace*, *discipliné*, *rigoureux*, *organisé*, *exigeant*, *engagé*, *généreux*, *dévoué*, *mature*, *protecteur*, *maternel*, *intellectuellement curieux*, *disponible*, etc. Si nous nous attardons aux significations de ces attributs, il est possible de voir que ces traits sont en lien avec la notion d'enfance, non comme une étape réelle, mais plutôt comme un moment que vit un *être en devenir*, comme une période de préparation pour la vie adulte qui dépend de l'agir de l'enseignant. Les dires d'un enseignant associé illustrent ce propos : l'enseignant […] *croit qu'il a quelque chose de précieux dans les mains puis qu'il a un bout de chemin à faire avec ce petit bout d'humain* […] (OM1 : 815-824). Un superviseur s'exprime dans le même sens, il dit : *C'est aussi quelqu'un de généreux qui lui fait partager* [à l'enfant], *qui est dévoué parce qu'il essaie de trouver en chacun ce qui peut le faire avancer,* […] *qui va les amener plus loin, qui va leur donner envie* […] (MS3 : 1008-1015).

D'autres valeurs que certains considèrent d'abord comme des qualités personnelles ou même des vertus partagées par tous les enseignants sont, selon les formateurs, aussi essentielles pour un agir professionnel dans l'enseignement. Ces valeurs incarnées dans l'intervention pédagogique sont : *curiosité intellectuelle*, *souci de perfectionnement*, *esprit réflexif*, *capacité de prendre position*, *avoir conscience de son pouvoir*, etc. Dans le même sens, Hare (1993) a relevé huit valeurs en lien avec la pratique pédagogique : le jugement, l'humilité de reconnaître les limites de son savoir, le courage de combattre les idées reçues, l'impartialité, l'ouverture d'esprit, l'empathie, l'enthousiasme et l'imagination. À ces valeurs, Gohier (1999) ajoute l'authenticité, qualité fondamentale qui contribue au respect de l'autorité enseignante. « L'authenticité doit être entendue ici dans le sens humaniste

de congruence pour une personne entre ce qu'elle est, ce qu'elle fait et ce qu'elle dit » (p. 132). Les formateurs considèrent que cette correspondance entre les caractéristiques personnelles et les caractéristiques de la profession reste à développer chez la majorité des futurs maîtres : *ils sont parfaitement conscients du cheminement qu'ils doivent effectuer. Des compromis qu'ils doivent faire* (RM4 : 1544-1554), même si au départ *ils n'ont pas le choix d'entrer dans le moule de la classe* (OM3 : 848-861), plus tard avec l'expérience, *les qualités personnelles vont recouper les qualités professionnelles* (OM5 : 663-669).

Les acteurs de la formation reconnaissent donc que l'enseignement nécessite des attitudes et aptitudes particulières, propres à faciliter le rapport avec les élèves et l'apprentissage. Bien qu'il existe des nuances dans les points de vue des acteurs de la formation, les traits envisagés comme des qualités personnelles sont toujours des traits positifs qui dessinent une image désirable et socialement admise. On peut affirmer que le « mythe du bon enseignant », tel qu'il est décrit par Abraham (1993), existe dans les représentations des acteurs de la formation. Comme il l'affirme, c'est l'essence même de la personnalité de l'enseignant qui définit les traits de la profession.

Cette vision partagée par les acteurs de la formation qui est constituée, comme nous pouvons le constater, de valeurs, de pensées, de représentations et d'actions, offre un système symbolique qui perpétue le mythe du bon enseignant et peut être considérée comme un récit fondateur de la profession (Couturier, 2005). Pour cet auteur, le mythe est un récit qui articule plusieurs formes symboliques donnant sens au monde vécu. Il en distingue deux modalités, « le récit lettré, qui se donne à l'interprétation et, ce faisant, se constitue en matériaux de la culture, et le récit oral, ou récit-agi, entendu comme activité discursive d'un groupe pour s'auto-représenter » (Couturier, 2005, p. 1). C'est ce dernier récit qui est présent, croyons-nous, dans les productions discursives des formateurs. Ainsi, par ce récit, la fonction enseignante prend son efficacité réelle vu qu'elle s'incarne dans des qualités personnelles fondées sur l'amour de l'enfant.

Pour la dimension que nous avons appelée « qualités pédagogiques », les significations des attributs montrent une préoccupation pour l'activité professionnelle, l'activité pédagogique, l'organisation des activités d'enseignement / apprentissage, la gestion du groupe classe et pour l'engagement et la responsabilité que l'enseignant doit assumer par rapport à sa tâche et tout particulièrement à la réussite des élèves. Huit catégories organisent les données se rapportant à cette dimension : amour du métier, sentiment d'appartenance à un groupe professionnel, compétence culturelle, connaissance de soi-même, connaissances disciplinaires, savoir d'expérience, savoirs pédagogiques et maîtrise de la tâche (sentiment de compétence).

Les discours des formateurs suggèrent que pour être un bon enseignant, il faut se préoccuper de la professionnalisation. L'enseignant comme professionnel doit choisir les méthodes, les stratégies et les approches pédagogiques les mieux adaptées aux centres d'intérêt, aux aptitudes, aux modes et aux rythmes d'apprentissage des élèves, afin que leurs apprentissages aient un sens pour eux. Ils disent : *s'engager comme professionnel* […] *c'est dire que notre action a un impact sur l'autre pour le faire cheminer* (MP1 : 1790). Cette idée renforce, d'une certaine manière, l'image d'un enseignant qui aime sa profession et qui doit mettre tout en œuvre pour rendre l'enseignement agréable, motivant, stimulant, permettant de *transmettre l'envie de la découverte* (OP3 : 1604) ; d'*amener l'élève à comprendre le sens de ses apprentissages* (RS3 : 730) ; de *mettre en place des conditions stimulantes* (CP3 : 1778), de *donner envie à l'enfant de découvrir de nouvelles choses* (OP3 : 1676). Les attributs les plus souvent employés pour qualifier cette représentation sont *guide*, *éducateur*, *modèle*, *médiateur*, *initiateur*, *aide*. On constatera qu'il y a ici reprise d'une partie de la terminologie en vogue dans le cadre des réformes en cours dans plusieurs systèmes d'éducation, dont celui du Québec (Martineau et Gauthier, 2002). Le sens qui se dégage est celui d'un enseignant qui dynamise sa classe, qui sait motiver les enfants, qui sait amener les élèves à chercher des solutions. Toutefois, ces actions seront effectives seulement si l'enseignant manifeste de l'amour pour le métier, de la passion, de la fierté et du plaisir dans l'exercice, bref, s'il a la vocation. Ainsi, l'enseignant professionnel est celui qui *aime la profession* […], *qui a du plaisir* (RM1 :1294-1299), qui *a la passion d'enseigner* (MP1 :1552) ; passion qui, selon ce professeur, est plus qu'une profession. Il dit :

> *C'est pas juste une profession, enseigner c'est une vocation. On l'a dans le cœur. On l'a dans l'âme. On la transporte avec nous, puis c'est ce qui nous permet de rejoindre toute le monde* […] *En tout cas, pour moi être professionnel, c'est avoir la vocation. Pour moi, la vocation veut dire valeur profonde* (MP1 : 1598-1610).

Donc, amour, fierté, vocation, passion, avoir l'enseignement à cœur, être heureux, sont les termes utilisés par les répondants pour témoigner que l'enseignement constitue un choix fondamental. Toutefois, ce choix doit se maintenir dans le temps avec un *souci de perfectionnemen*t (MS2 : 662), *de se remettre en question* RS3 : 730, *de partager son savoir et de travailler avec les autres enseignants* (CS4 : 526) et […] *de construire une identité professionnelle pour être de plus en plus compétent et avoir un sentiment de fierté, de pouvoir, d'appartenance et ainsi de suite* […] (RM5 : 2744-1748).

Cependant, même si le sentiment d'appartenance au groupe professionnel est important, l'identité professionnelle doit se construire sur une connaissance de soi-même comme personne, car cette appartenance et cet amour pour le métier doivent être accompagnés d'authenticité et d'une

connaissance de ses valeurs et de ses caractéristiques personnelles. Les acteurs affirment que l'enseignant doit être conscient de ses caractéristiques personnelles, il doit *connaître ses valeurs, ses points forts et ses points faibles, ses limites* et *son style d'enseignement*. En ce sens, les propos suivants sont éloquents : […] *on peut pas avoir deux personnalités. Ça va ensemble*, […] *je suis à l'école comme je suis dans la vie* […] *c'est ça qui est nécessaire, indispensable pour construire une identité professionnelle* (RM1 : 2774-1778).

En ce qui concerne les habiletés et connaissances à la base de l'activité pédagogique, les répondants ont abordé certaines qualités en se référant à la tâche d'enseignement et en définissant le rapport au travail. La maîtrise des savoirs disciplinaires et des savoirs pédagogiques permettra de faire cheminer l'enfant, de maîtriser la tâche et de faire preuve de leadership et de compétences culturelles. Les répondants n'élaborent pas beaucoup sur cette compétence culturelle qui constitue l'un des piliers de la réforme du curriculum québécois. Même s'ils y font référence en affirmant que l'enseignant doit […] *avoir une bonne culture générale pour dépasser le contenu du programme* (CP1 : 1692) ; (RM1 : 1485) ou *être cultivé* (CP2 : 1340) ; (RP2 :1426) ; (MS3 : 997) ou encore *passionné et érudit* (MP2 : 1766-1772), on ne trouve nulle part une explicitation de ce qu'est pour eux la compétence culturelle. Selon les répondants, la culture fait alors référence à un idéal d'individu cultivé à atteindre, c'est-à-dire que l'on se réfère de manière globale à « l'ensemble des dispositions et des qualités caractéristiques de l'esprit cultivé » (Forquin, 1989, p. 9). Ainsi, la définition de l'être cultivé relève d'une démarche normative. Cela donne à penser qu'il faudrait étudier l'articulation entre la dimension culturelle et les compétences disciplinaires en soulignant l'effort d'interprétation et d'appropriation que cela exige.

Pour ce qui est des compétences disciplinaires, la majorité des répondants mettent l'accent sur la connaissance du programme de formation de la part des enseignants ainsi que sur celles du matériel didactique, des stratégies d'apprentissage et d'enseignement, de la réalité de la classe et des disciplines à enseigner. Un bon enseignant doit *avoir les connaissances nécessaires pour enseigner* (CS2 : 607) ; […] *une bonne maîtrise de ses sujets, de ses champs de compétences* (OS3 : 764). *C'est quelqu'un qui est bien équipé en termes des connaissances, d'habiletés, qui peut se mettre en action* (RS1 : 801). Les professeurs universitaires insistent davantage sur les connaissances disciplinaires ; ils considèrent qu'un bon enseignant doit avoir des connaissances théoriques et être à l'affût des fondements de l'enseignement / apprentissage. Un professeur rappelle ainsi : *Un enseignant professionnel* […] *c'est quelqu'un qui a une bonne connaissance théorique de son*

domaine (OP3 : 1770-1772). Ces connaissances sont essentielles pour *créer un environnement intéressant*, pour *mettre en place des conditions stimulantes* et pour *être à l'avant-garde dans ses pratiques pédagogiques*.

Les formateurs sont conscients que l'enseignement exige des connaissances et des compétences dans plusieurs domaines (psychopédagogie et didactique, connaissance des élèves, de leur environnement familial et socioculturel, des difficultés d'apprentissage, du système scolaire et de ses finalités, des diverses matières au programme, des savoir-faire en gestion de classe, en relations humaines, etc.). En l'occurrence, ces connaissances disciplinaires sont accompagnées de savoirs pédagogiques, ce qui constitue une autre catégorie de données.

Les répondants abordent les approches, les moyens et les stratégies que l'enseignant doit maîtriser pour planifier, animer, guider, stimuler, motiver et évaluer les apprentissages des élèves. En effet, comme l'affirme un enseignant associé : *Pour développer des compétences, il faut qu'il y ait des savoirs !* (RM3 : 1151), non seulement des savoirs théoriques, mais aussi des savoir-faire et des savoir-être afin de maîtriser la tâche dans toute sa complexité. L'un des savoirs importants pour les enseignants associés et les superviseurs est celui qui concerne la gestion de la classe. Un enseignant associé évoque clairement cette idée : […] *si tu as pas ta gestion de classe, tu peux avoir 12 000 idées, ça passe pas, il faut que tu aies un bonne gestion de classe. C'est la priorité* (RM2 : 828-846) ; un superviseur précise : […] *quelqu'un qui a une bonne capacité d'animer, de gérer mais au plan humain et pédagogique en même temps* (OS3 : 874-874).

On constate donc que, selon les formateurs, les savoirs professionnels à la base de l'enseignement sont variés et qu'ils font appel non seulement à des connaissances disciplinaires et théoriques, mais aussi à des compétences pratiques, à des savoirs d'action, ainsi qu'à des habiletés et des attitudes particulières à cette profession de relations humaines.

Quand on observe les éléments que la catégorie savoirs pédagogiques inclut, on peut penser à toutes les transformations que la tâche d'enseignement et la profession sont en train de subir dans le contexte de la réforme implantée au Québec. Les répondants sont conscients de ces demandes et des exigences qu'elles imposent à la vie professionnelle des enseignants. Les extraits suivants illustrent ce propos : […] *ça prend des connaissances et être capable de, bon…, d'asseoir toute sa pensée pédagogique sur des auteurs, sur la recherche* […] (MS2 : 665-667) ; l'enseignant doit *être à l'avant-garde dans ses pratiques pédagogiques* (CP1 : 1692) ; […] *agir avec originalité* (OP1 : 1580), *avoir un esprit critique et réflexif* (MP1 : 1699).

Cette variété de savoirs professionnels soulève donc la question des fondements cognitifs de l'enseignement et de la formation à l'enseignement. En d'autres mots, selon les répondants, qu'est-ce que les futurs enseignants ont appris, savent et maîtrisent après la formation initiale et qu'est-ce qui leur fait encore défaut pour enseigner efficacement, améliorer l'apprentissage des élèves et répondre à leurs besoins de plus en plus diversifiés ?

3.2. Les compétences maîtrisées et à développer chez les futurs enseignants

Selon les formateurs, les futurs maîtres ont atteint à la fin de la formation un niveau satisfaisant de maîtrise des compétences. Les lignes qui suivent font état, dans un premier temps, des discours des répondants en ce qui a trait aux compétences maîtrisées par les futurs maîtres ; les compétences à développer seront abordées par la suite.

Tous reconnaissent que la *passion* pour l'enseignement est la base de tout développement professionnel. Ils trouvent qu'à la fin du parcours universitaire les étudiants *sont fiers* et même si, pour la majorité des répondants, ils n'ont pas développé un sentiment d'appartenance au groupe socioprofessionnel, les futurs maîtres sont prêts à s'intégrer au groupe-école. Ils pensent aussi que la formation leur a permis de développer des connaissances didactiques, de comprendre les stratégies d'enseignement/apprentissage, de mieux maîtriser la réalité de la classe, de faire des liens entre les cours théoriques et la pratique concrète et de maîtriser les contenus disciplinaires. Le point de vue d'un enseignant associé illustre ces propos, voici ce qu'elle dit : *Je vous dis qu'ils* [les futurs maîtres] *nous impressionnent beaucoup* […] *au niveau de tout ce qui est programme, contenu, ça c'est très fort* (MM3 : 1266-1282). Toutefois, la formation n'est pas suffisante pour en faire des enseignants compétents, il faut aussi qu'ils aient des caractéristiques personnelles *d'ouverture sur les gens, sur la différence, sur des cultures, sur des langues* […] (MM3 : 779-796) ; *avoir la volonté, la jeunesse, le dynamisme, la force, l'énergie* […] (OM2 : 1959-1965). En ce sens, un autre enseignant associé dit :

> […] *oui, les futurs maîtres sont compétents. Oui, mais c'est beaucoup les capacités qu'elles avaient qu'on regarde* […]. *Tu sais, dans le fond, tu sais qu'elles vont faire des bonnes enseignantes, il leur manque des choses, mais tu sais que la fille, elle va de l'avant, qu'elle s'intéresse, qu'elle veut, qu'elle a une propension vers les enfants, qu'elle veut produire, tu sais que ça va être une bonne enseignante* […] (CM4 : 1085-1120).

Les répondants reconnaissent aussi chez les futurs maîtres des compétences pratiques, ils affirment qu'ils *ont un bagage* […] *au niveau de la gestion de classe* (OP3 : 1162), […] *un très gros bagage sur les techniques d'enseignement. Puis ça, c'est indubitable, ils connaissent beaucoup* (MP3 : 2054) ; ou encore :

> *Que ce soit dans la classe, que ce soit avec la direction, que ce soit avec les autres intervenants du milieu, il* [le stagiaire] *a été capable d'anticiper et de prévoir, que ce soit au niveau des problèmes, de rencontres avec les parents, d'organisation. Alors là je les ai sentis vraiment professionnels* (CS4 : 583-592).

Les enseignants associés sont enthousiastes au sujet des savoirs pédagogiques ; les futurs maîtres, selon eux, connaissent les techniques, les stratégies d'enseignement / apprentissage *afin de bien faire cheminer l'enfant, lui transmettre le goût d'apprendre* (RM3 : 1871-1876) ; *de réconcilier les enfants en difficulté avec l'apprentissage* (OM1 : 1822-1831) ; ils savent planifier, guider, accompagner ; ils sont des *bricoleurs pédagogiques* (OM3 : 990-1008), dira un enseignant associé. Non seulement les finissants ont acquis les compétences d'un enseignant professionnel, mais certains ont été des modèles pour les maîtres qui les ont reçus dans leurs classes. Par exemple, MM3 déclare : *C'est des filles* [les stagiaires] *qui m'ont marqué* […] *qui ont marqué ma profession, qui ont amené des choses dans ma classe que je n'aurais pas osé, que je n'initiais pas parce que je n'étais pas habile, que je ne me sentais pas à l'aise* […] (MM3 : 1513-1523).

Même si les répondants manifestent majoritairement de la satisfaction à l'égard des compétences maîtrisées par les finissants, ils relèvent aussi certaines compétences qu'il faut développer. Ainsi, bien que tous affirment que les futurs maîtres finissent leur formation en ayant un bagage solide en ce qui concerne les connaissances, les habiletés et les attitudes propres à la profession, quelques répondants, en majorité des superviseurs, tiennent un discours plus nuancé et élaborent sur ce que les étudiants ont acquis, mais aussi sur ce qui leur fait défaut : *Je vous dis que la majorité de ceux* [stagiaires] *qui sont à l'école, mettent le paquet, là,* […] *en termes de planification, de réflexion, d'agir en professionnel, mais ils voient qu'il y a encore des choses à améliorer* (OS1 : 2157-2164) ; un autre superviseur note ceci : […] *Il leur reste à devenir plus consistants, à maintenir leurs exigences.* […] *Tout ce qu'ils ont à faire, ils savent le faire, mais ce n'est pas raffiné encore, c'est un peu brut.* […] *c'est l'histoire de toute une vie, développer des compétences* (OS2 : 2156-1172).

Par ailleurs, les trois types de formateurs déplorent le manque de culture chez les stagiaires et soutiennent que la formation au niveau du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire présente des carences importantes en ce qui a trait à cette compétence.

Les propos suivants en témoignent : […] *la culture est la grande lacune des stagiaires* (RM5 : 134-136) ; […] *la pauvreté de la culture des jeunes, que tu veuilles parler de musique, de spectacles* […] *y en a beaucoup qui sont très limités* (MM4 : 967-975). Les discours de quelques superviseurs font aussi ressortir *le manque d'ouverture, de culture en général* (MS3 :1948-1952) et certains professeurs abondent en ce sens : […] *je ne suis pas la seule, mais on déplore un peu le niveau d'érudition qui serait pas suffisant* (MP2 : 1928-1934) ; [les étudiants finissants] *ont une grande faiblesse au plan culturel, une grande, grande faiblesse* […] (CP2 : 1644-1648).

À travers leur critique du manque de culture, les formateurs rencontrés expriment leurs attentes en matière de connaissances disciplinaires et de la qualité de la communication chez les finissants. Ces attentes concernent avant tout la connaissance des disciplines à enseigner. Ainsi, ils constatent qu'il y a des étudiants *qui manquent d'articulation, qui manquent de mots pour expliquer* […] *il faut qu'on soit appuyé par des connaissances solides qui ne sont pas toujours là* (RM4 : 805-828) ; […] *il en manque au niveau des approches, parfois même les programmes aussi* (RM1 : 5158-4169) ; plusieurs remarquent des faiblesses au plan des connaissances disciplinaires, […] *le français est à revoir* […]. *L'orthographe et la grammaire ne sont pas bien maîtrisées* (OM1 : 209-213), ainsi que des notions mathématiques. Ils considèrent que le rôle de la formation universitaire est […] *de donner des notions de base au niveau des concepts mathématiques pour que quand* [le stagiaire arrive devant une classe] *il ne soit pas obligé d'étudier les notions* (CM2 : 247-277) et ils souhaitent que les universités soient plus exigeantes au moment de l'admission. Un enseignant associé exprime clairement ce point de vue :

> *C'est une profession qui est extrêmement exigeante et je pense à l'université, on devrait y avoir des exigences au moment de l'admission. Je trouve que c'est une catastrophe.* […] *je trouve qu'il devrait avoir des exigences minimales avant l'admission…Parce que quand on a des étudiantes qui ont des difficultés de compréhension face à des textes, face à des notions… Ben s'ils ne sont pas capables de comprendre au moment de leur formation, comment vont-ils faire* […] *une fois dans le milieu* (RM4 : 726-741).

Ce *manque de culture* se manifeste aussi dans la qualité de la communication orale et écrite, selon les répondants. Ces résultats sont étonnants si nous les comparons avec ceux de la recherche de Bidjang, Gauthier, Mellouki et Desbiens (2005). En effet, selon cette étude, les compétences culturelle et langagière sont, selon les participants (enseignants associés et stagiaires), les mieux maîtrisées par les finissants. On pourrait expliquer cette différence par le type de méthodologie utilisée. Il s'agit, dans le cas de l'étude de Bidjang, Gauthier, Mellouki et Desbiens (2005), d'un questionnaire auto-administré, élaboré à partir du référentiel des compétences du ministère de l'Éducation du Québec où le répondant doit se prononcer

selon une échelle à trois modalités : 1) Insatisfaisant, 2) Satisfaisant, et 3) Très satisfaisant. Dans notre cas, comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons utilisé l'entrevue semi-dirigée. Elle nous a permis d'explorer les systèmes des représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits d'expérience) à partir du discours. En effet, par l'entrevue nous avons pu orienter l'étendue des propos afin d'obtenir des informations précises tout en laissant suffisamment de place au participant pour livrer son expérience personnelle. En facilitant l'établissement d'un contact privilégié avec le sujet pour ainsi avoir accès à une importante quantité d'informations, tirées de l'expérience personnelle de l'interviewé, il est plus facile de comprendre toutes les nuances des propos du répondant, ce qui est difficile avec un questionnaire fermé.

Une autre compétence qui reste à développer, selon les répondants, concerne le développement d'une identité professionnelle. Ils considèrent que les futurs maîtres n'ont pas développé une identité professionnelle forte, ce qui dénote un manque de connaissance des aspects socioprofessionnels ; selon eux, les finissants n'ont pas développé un sentiment d'appartenance à un groupe professionnel. Un superviseur fait ainsi remarquer : […] *il faut qu'il* [le futur maître] *apprenne à se connaître comme étant membre d'une profession. Où est-ce qu'il se situe, lui, dans tout le système scolaire,* [il faut] *qu'il soit conscient de son rôle, de la portée de son rôle social* (CS2 : 685-691). Et un enseignant associé assume la responsabilité de ce manque dans la formation en affirmant :

> *C'est* ce [les caractéristiques du groupe socioprofessionnel] *qu'on doit montrer quand ils rentrent à l'école* […] *c'est à nous à le faire* […]. *Il faut leur montrer parce que je ne suis pas certaine qu'elles sont connaissantes à ce niveau-là* […] *Et ça c'est une dimension importante. On devrait aller chercher des personnes du syndicat pour leur parler de leurs droits, pour leur parler de la charte des enseignants* […] (CM6 : 688-708).

Ce manque de sentiment d'appartenance au groupe professionnel s'accompagne d'une méconnaissance des différents acteurs scolaires. Selon les enseignants associés et les superviseurs, les stagiaires ne connaissent pas les gens du milieu et les ressources que ces personnes représentent pour eux. Un enseignant associé en témoigne : […] *j'ai été très étonnée de voir que la grande majorité des étudiants ne savait pas c'était quoi un conseiller pédagogique puis à quoi il servait* […] *Ils ne savent pas la différence entre plusieurs types d'intervenants : le psychopédagogue, l'orthopédagogue, le…* (MM4 : 1389-1400).

De plus, quelques formateurs considèrent qu'il faut développer des compétences relatives à l'acte d'enseigner. Ils constatent que certains stagiaires se *sentent plus ou moins compétentes pour certaines matières, les mathématiques par exemple* (RS1 : 1778-1780) ; *au niveau des programmes, je*

pense qu'il y a des problèmes aussi, bien des problèmes… des choses à développer […] *sont pas compétentes pour travailler avec un certain matériel pédagogique* (RS2 : 2167-2182).

Par ailleurs, en termes de stratégies et d'approches d'enseignement, ils considèrent que la formation a montré beaucoup de théories, mais les finissants ne savent pas les choisir et les adapter aux différentes situations d'apprentissage. Ils estiment que les futurs maîtres présentent des lacunes qu'il faut combler. Les extraits suivants illustrent ce propos :

> *Il y en a avec lesquelles* [les stratégies] *ils sont plus à l'aise puis il y en a avec lesquelles il va falloir qu'ils travaillent plus* […] *et de voir qu'est-ce qui convient à telle ou telle situation* […] (OS2 : 2133-2143), […] *ce qu'on offre comme théorie, je ne sais pas, mais il y a des lacunes* […] *je pense au nouveau bulletin avec les compétences, les filles* [futures enseignantes] *ne le connaissent pas* (CM2 : 218-230) ; […] *on travaille beaucoup par projet et puis ça les étudiants n'ont pas vraiment la notion. C'est toujours au sens large* [en parlant des cours théoriques] *c'est vraiment pas assez concret pour les étudiants* (CM6 : 97-106).

C'est donc la capacité *à prendre position, à réfléchir, à justifier et comprendre les raisons liées au choix d'une activité ou d'une approche, à savoir analyser ses actions et ses choix, à savoir chercher la documentation pertinente*, qui amènera le futur maître à devenir un professionnel de l'enseignement.

Même si ces exemples indiquent que les formateurs se prononcent sur les compétences professionnelles des nouveaux maîtres, ils ne se conforment pas au référentiel des compétences, élaboré par le MEQ (2001). Au Québec, une révision des programmes de formation à l'enseignement a été effectuée en inscrivant la formation dans une perspective « professionnalisante » et culturelle. Cette révision est orientée par un référentiel de compétences qui met l'accent sur 12 compétences professionnelles jugées prioritaires dans l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire. Elles sont organisées en quatre grandes catégories : fondements, acte d'enseigner, contexte social et scolaire et identité professionnelle sur la base d'une orientation pragmatique qui valorise le développement du savoir-agir (MEQ, 2001, p. 59).

On pense que ce référentiel a une incidence certaine sur les formateurs qui doivent s'y référer. Cependant, même si les compétences sont ciblées et que la volonté de favoriser leur développement est au cœur des discours des formateurs, ceux-ci ne répondent pas au profil du MEQ (2001) et, quand ils semblent y répondre, cela se fait de manière indirecte. Toutefois, il faut signaler que les significations des compétences qu'ils attribuent à l'enseignant s'élaborent dans ce contexte où des valeurs et des normes influent de manière décisive sur la façon de penser, de sentir et d'agir

des groupes sociaux. Ainsi, les significations que les acteurs de la formation élaborent sont teintées par le discours de la réforme que le système éducatif du Québec vit depuis l'année 2000, en adoptant une organisation scolaire en cycles d'apprentissage et une approche par compétences dans les curriculums de formation (MEQ, 2001).

3.3. Les points de vue des directeurs d'établissements scolaires

Les éléments qui suivent font état des points de convergence des discours des directeurs d'établissements quant aux trois volets analysés : les qualités d'un bon enseignant, les compétences maîtrisées par les stagiaires et celles qui restent à développer.

Concernant les qualités qu'ils attribuent à l'enseignant, on constate que ce sont les mêmes que celles relevées par les autres formateurs. L'amour des enfants, la curiosité intellectuelle, les caractéristiques de personnalité qui font de l'enseignant une personne stable, sensible, dynamique, persévérante, réflexive, soucieuse de faire cheminer l'enfant et de se perfectionner. Il est intéressant de souligner que pour quelques directeurs, ces caractéristiques sont présentes chez les futurs maîtres de façon naturelle et même innée, comme l'observe un répondant : […] *on a des naturelles, que j'appelle. Tu vois que c'est inné, c'est cette personne où tout ça vient avec l'intuition* (OD1 : 370-377). En revanche, d'autres directeurs affirment que *c'est avec l'expérience qu'elles* [les compétences] *s'acquièrent* (CD2 : 517-5270). Les directeurs s'attendent, en effet, à ce que l'expérience permette de développer les compétences qui leur font défaut. Ils remarquent que les nouveaux enseignants arrivent dans les écoles avec beaucoup d'enthousiasme, de persévérance devant les difficultés rencontrées et aussi avec un important bagage de connaissances théoriques et ils souhaitent que les futurs maîtres puissent *mettre en place tout ce bagage dans un contexte de pratique* (MD1 : 108-113) ; et puissent apprendre car *ils ont des compétences à peaufiner, à développer et ils ont à transférer leurs apprentissages* (OD3 : 1738-1741).

On s'attend aussi à ce qu'ils puissent planifier, piloter et gérer une classe, mais ils sont conscients *qu'il y a trop d'inconnus dans lesquels ils s'engagent* (MD2 : 1484). Dans le même ordre d'idées, un directeur œuvrant à Montréal soutient que les finissants ne sont pas compétents relativement aux caractéristiques particulières des écoles montréalaises. Il dit : [au regard de] *la pauvreté, la multiethnicité, les difficultés d'apprentissage des enfants, la grosseur de la commission scolaire,* […] *ils se sentent petits dans la machine et* […] *ils s'attendent à être supportés pour développer leurs compétences* (MD3 : 787-795). Selon les directeurs, leur préparation reste

à parfaire et ils éprouvent souvent un sentiment d'insécurité devant certaines réalités, notamment avec des élèves qui présentent des difficultés d'ordre psychologique, familial et social.

Les directeurs sont unanimes à exiger que les futurs maîtres développent des compétences relationnelles, de travail en équipe ; ils doivent *apprendre à partager, à travailler avec les autres, les pairs* (RD1 : 2458). Selon les directeurs interviewés, cela s'apprend à l'intérieur des murs de l'école et constitue une force de la direction. Un directeur exprime clairement cette idée : *C'est une force et une facilité parce qu'ici ils travaillent en équipe de niveau et de cycle, ils ont à se rencontrer, à discuter et* […] *ainsi les jeunes vont participer à la vie de l'école* (MD2 : 1512-1530). La participation à la vie scolaire et la connaissance du fonctionnement de l'institution préoccupent beaucoup les directeurs. Ils s'attendent à ce que les futurs maîtres s'investissent dans la vie de l'école, qu'ils soient conscients des devoirs et obligations qu'ils doivent assumer et des orientations de l'école. L'extrait suivant illustre ce propos : *Je trouve qu'ils ne sont pas au courant qu'ils ont vraiment des obligations. Les articles 19 et 22 de la Loi sur l'instruction publique, ils ne les connaissent pas.* [Ils ne savent pas qu'ils doivent] *respecter le projet éducatif de l'école.* […] *ils sont comme parachutés* […] (RD1 : 1338-1350).

Ces résultats présentent la même tendance que les attentes formulées par les directions de l'établissement, publiées dans le document du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2002, p. 33) :

> Outre les compétences retenues dans les orientations ministérielles, la direction de l'école primaire […] s'attend à ce que le débutant, comme tous les autres enseignants, aime les élèves et établisse de bons contacts avec eux, ait des compétences actualisées et adaptées aux nouvelles réalités éducatives, se distingue des élèves par son comportement et soit un modèle, développe un style personnel, maîtrise la gestion de la matière et la gestion de classe, possède une bonne connaissance des outils pédagogiques et des techniques d'enseignement intégrées, participe à la vie de l'école, souscrive aux règles d'éthique de la profession, respecte le code de vie de l'école et soit capable de travailler en équipe.

CONCLUSION

Rappelons que l'objectif de cette étude était de rendre compte des représentations que les acteurs de la formation ont à l'égard des qualités de l'enseignant et des compétences que les futurs maîtres maîtrisent en fin de formation ainsi que celles qu'ils doivent développer.

D'abord, nous pouvons observer dans les discours analysés une certaine ambiguïté entre le modèle de l'enseignant traditionnel et les nouvelles valeurs promues par les changements dans l'image de la profession. Cela nous laisse croire que, dans le contexte de réforme de la formation des enseignants que vit le Québec, de nouvelles identités sont en train de se construire chez les formateurs. Ces nouvelles identités permettraient de comprendre la multitude de significations hybrides et ambiguës que leurs discours véhiculent. Ces nouvelles identités semblent agir sur le sens que les formateurs donnent à la pratique pédagogique et sur la manière de se représenter l'enseignant. Les référents identitaires sont multiples et éclatés sans liens clairs avec des normes professionnelles. L'identité professionnelle des enseignants se fonde davantage sur des qualités personnelles que sur des caractéristiques de la profession, reconnues dans les recherches et dans les orientations de la formation. En effet, l'image de l'enseignant qui est véhiculée se rapproche davantage de conceptions idéalisées. La conception de l'enseignement servant de référent identitaire au futur maître correspond à une sorte d'idéal où le bon enseignant se définit par des caractéristiques personnelles exceptionnelles. Cette image idéalisée peut avoir des effets pervers sur la construction de l'identité professionnelle. Le futur maître est esclave de cette image qui l'aliène et l'éloigne des caractéristiques de la profession, caractéristiques qui sont de plus en plus complexes. Ces résultats semblent renforcer la conclusion d'Anderson (1974) voulant que l'identité professionnelle des futurs enseignants ne corresponde pas à une série de comportements et de valeurs acceptés par le groupe professionnel.

En ce qui concerne les compétences des nouveaux enseignants, les résultats corroborent de façon générale les perceptions majoritairement très positives des enseignants associés et des stagiaires finissants questionnés dans l'étude de Bidjang, Gauthier, Mellouki et Desbiens (2005).

Enfin, le regard des directeurs d'école et les attentes qu'ils expriment rendent compte de résultats presque identiques à ceux qui ont été trouvés par Martineau et Presseau (2003) dans leur étude sur le sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants novices.

BIBLIOGRAPHIE

Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Éditions EPI.

Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*, Paris, Éditions ESF.

Abraham, A. (1993). « Les enseignants dans la perspective du soi professionnel », *PRISME*, *3*(3), p. 352-364.

Anadón, M., Y. Bouchard, C. Gohier et J. Chevrier (2001). « Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle », *Revue canadienne de l'éducation*, *26*(1), p. 1-17.

Anadón, M., C. Gohier, J. Chevrier et Y. Bouchard (2004). « La construction identitaire dans le parcours de formation initiale de l'enseignant », dans F. Lerbet-Sereni (dir.), *Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation*, Pau, AFIRSE, p. 22-38.

Anderson, D.S. (1974). *Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants : l'acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves-professeurs. Étude comparée,* Paris, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

Bidjang, S.G., C. Gauthier, M. Mellouki et J.-F. Desbiens (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents ? Une enquête québécoise*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitative,* Québec, Presses de l'Université du Québec.

Camilleri, C. (dir.) (1990). *Stratégies identitaires*, Paris, Presses universitaires de France.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant – COFPE (2002). *Offrir la profession en héritage*, Québec, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

Couturier, Y. (2005). « La skolé, la classe et le corridor. Pratiques de l'imaginaire de l'Autre chez les enseignants », Conférence présentée dans le cadre du séminaire du CRIFPE, Texte inédit, Jouvence, décembre.

Dubar, C. (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

Dubar, C. et P. Trepier (1998). *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.

Forquin, J.-C. (1989). *École et culture*, Bruxelles, De Boeck Université.

Gohier, C. (1999). « Mise en échec de la séduction », dans C. Gauthier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et séduire*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 123-135.

Gohier, C. et M. Anadón (2000). « Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant. Au-delà d'un modèle sociologique du sujet », dans C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur*. *La construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 17-28.

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.

Gohier, C., M. Anadón, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (1999). « L'identité professionnelle de l'enseignant : ce que des maîtres québécois en disent » dans A. Jeannel, J.-P. Martinez et G. Boutin (rédacteurs invités), *Les recherches enseignées dans les espaces francophones*, Numéro thématique, *Science en construction et enseignement universitaire*, (2), p. 117-136.

Gohier, C., M. Anadón, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (2000). « La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant : pour un modèle favorisant l'interaction plurielle », dans A. Abou et M.J. Giletti (dir.), *Des enseignants d'Europe et d'Amérique : questions d'identité et de formation,* Paris, Institut national de recherche pédagogique, p. 115-135.

Gohier, C., M. Anadón, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (2001). « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *Revue des sciences de l'éducation*, *XXVII*(1), p. 3-32.

Hare, W. (1993). *What Makes a Good Teacher : Reflexion on some Characteristics Central to the Educational Enterprise*, London, Ontario, The Althouse Press.

Harris, R., H. Guthrie, B. Hobart et D. Lundberg (1995). *Competency-Based Education and Training : Between a Rock and Whirlpool*, South Melbourne, Macmillan Education Australia.

Howard, J. et P.L. Callero (dir.) (1991). *The Self-Society Dynamic*, Cambridge, Cambridge University Press.

Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels. Construire les parcours de professionnalisation*, 4e édition, Paris, Éditions d'Organisation.

Lessard, C. et M. Tardif (2003). *Les identités enseignantes. Analyse des facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

Lipiansky, E.M. (1992). *Identité et communication*, Paris, Presses universitaires de France.

Marcia, J.E. (1993). « The ego identity status approach to ego identity », dans J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer et J.L. Orlofsky (dir.), *Ego Identity, A Handbook for Psychological Research*, New York, Springer-Verlag, p. 3-22.

Marcia, J.E. et S.L. Archer (1993). « Identity status in late adolescents : Scoring criteria », dans J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer et J.L. Orlofsky (dir.), *Ego Identity, A Handbook for Psychological Research*, New York, Springer-Verlag, p. 205-240.

Martineau, S. et C. Gauthier (2002). « Évolution des programmes scolaires au Québec : un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme actuelle », dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 1-21.

Martineau, S. et A. Presseau (2003). « Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants débutants et le soutien à l'insertion professionnelle : phénomènes de système et logiques d'acteurs », dans N. Delobbe, G. Karnas et C. Vandenberghe (dir.), *Développement des compétences, investissement professionnel et bien-être des personnes*, Actes du XIIe Congrès de psychologie du travail et des organisations, Tome 1, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, p. 359-368.

Miles, M.S. et A.M. Huberman (1991). *Analyse des données qualitatives, recueil de nouvelles méthodes,* Bruxelles, De Boeck.

Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles,* Québec, Gouvernement du Québec.

Nias, J. et S. Groundwater-Smith (1988). *The Inquiring Teacher*, Londres, Falmer Press.

Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage,* Paris, ESF Éditeur.

Sikes, P., L. Measor et P. Woods (1985). *Teachers Careers, Crisis and Continuities*, Londres, Falmer Press.

Tap, P. (1980). « L'identification est-elle une aliénation de l'identité ? » dans P. Tap (dir.), *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse, Privat, p. 237-250.

Tap, P. (1996). « Marquer sa différence », *Sciences humaines*, *15*, p. 9-10.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation,* 2e édition, Montréal et Bruxelles, Presses de l'Université de Montréal et De Boeck.

Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

CHAPITRE 2

Nouvelles configurations éducatives

Quels effets sur les pratiques d'enseignement et quelles conséquences sur les transformations identitaires des enseignants ?

Philippe Maubant
Université de Sherbrooke
Université de Rouen
philippe.maubant@usherbrooke.ca

Résumé

Ce que l'auteur propose dans cette contribution, c'est de montrer de quelles manières les pratiques éducatives se conçoivent et se mettent en œuvre, dans des contextes institutionnels et scolaires particuliers incitant des acteurs périphériques de l'école à intervenir dans les classes. La mise en œuvre de ces contextes institutionnels et scolaires, que l'on peut qualifier de nouvelles configurations éducatives, s'inscrit dans les récentes réformes scolaires touchant un grand nombre de pays d'Europe et d'Amérique du Nord. Ces réformes amènent en effet les enseignants à s'approprier une conception d'une école plus ouverte sur le monde et sur son environnement proche. C'est pourquoi les établissements scolaires et leurs personnels d'éducation doivent mettre en place des dispositifs favorisant cette ouverture de l'école sur le monde, notamment en développant des formes de partenariats multiples entre la communauté enseignante et l'ensemble des acteurs de la société civile. Au-delà des discours, il semble essentiel de questionner les raisons et le sens de l'essor de ces nouvelles configurations éducatives. Dans un second temps, l'auteur pense que l'esquisse de telles configurations invite les enseignants à s'interroger sur leurs actes professionnels et plus généralement à remettre en question leurs conceptions de la profession enseignante. L'auteur fait l'hypothèse que ces nouvelles formes d'organisation de l'acte éducatif supposent la conception et la mise en œuvre d'une pratique enseignante à géométrie variable, pouvant s'appuyer sur des interventions multiples, à caractère alterné et/ou simultané. Dès lors, cette conception d'un acte éducatif partagé, ouvert sur l'environnement, ne conduit-elle pas les enseignants à penser autrement leurs pratiques et plus généralement à penser autrement leur métier ? Quels impacts ces conceptions peuvent-elles avoir sur la construction identitaire des enseignants ? Autant de questions qui conduiront à poser, in fine, *la question de l'évolution de l'identité enseignante. L'ambition de cette contribution est de chercher à répondre à ces différentes questions en présentant quelques réflexions issues de recherches menées en France et au Québec sur les représentations de la pratique enseignante.*

La communauté scolaire élargie que les différentes réformes scolaires nous invitent à esquisser et à développer doit conduire à inscrire l'acte éducatif dans une perspective qui englobe les autres acteurs sociaux. L'essor souhaité de ces nouvelles configurations éducatives vise à accompagner la mission de socialisation des jeunes, et ce, dès le préscolaire. L'affirmation de cette fonction socialisatrice de l'école constitue aujourd'hui la pierre angulaire des nouveaux curriculums. Citons ici Lenoir, Larose et Lessard (2005, p. 14) :

> La préoccupation pour un travail davantage collaboratif entre les élèves, mais aussi entre les membres du corps enseignant, sinon avec les parents et avec le milieu social environnant, est également mis en exergue, à partir de la notion de communauté. De plus, en fonction des tendances dégagées entre autres par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 1997), les nouveaux curriculums voient l'introduction ou le renforcement de nouvelles perspectives qui découlent de préoccupations sociales, comme l'éducation à l'environnement, à la santé, à la consommation et à la citoyenneté.

L'inflation de notions comme celles de communautés d'apprentissage, de partenariat ou encore d'éducation à la citoyenneté ne seraient en quelque sorte que les signes visibles et tangibles de cette orientation significative des programmes scolaires (et cela touche également les programmes de formation à l'enseignement) accordant une place prépondérante aux liens entre l'école et la vie (Houssaye, 1987). Au Québec, comme en France, si l'intention de recentrer l'école sur sa mission d'instruction est réelle, il n'en demeure pas moins que l'on demande à l'école de socialiser les jeunes, envers et contre tous, oserait-on dire, compte tenu, notamment, de contextes sociaux révélant des tensions et des conflits, contextes qui requièrent de plus en plus souvent des formes multiples de médiation (Maubant, 2003).

Les nouvelles configurations éducatives en émergence s'appuient sur des collaborations entre des enseignants et d'autres « éducateurs », qui peuvent être des professionnels de l'éducation, du travail social, voire des parents ou des représentants de structures communautaires. Nous cherchons ici à montrer l'incidence que peuvent avoir ces nouvelles formes d'organisation éducative sur la conception et sur le fonctionnement de l'intervention éducative, quelle que soit la forme et quel que soit le sens de cette intervention. Nous souhaitons analyser de quelles manières ces nouvelles formes d'organisation de l'école et de la classe peuvent conduire les enseignants à penser autrement l'acte d'enseigner. Nous faisons l'hypothèse qu'au travers de l'analyse de leurs conceptions du rôle de l'enseignement et de l'enseignant (Lenoir, Lebrun, Hasni et Maubant, 2006), nous pouvons relever, chez les professionnels de l'enseignement, les représentations de

leur pratique enseignante. Les discours officiels visant à développer de telles formes d'organisations éducatives semblent porter une certaine conception des territoires scolaires, qui associe plus que par le passé l'école, les familles et la communauté. La notion de partenariat semble ainsi constituer la pierre angulaire de ces nouvelles configurations éducatives. Le discours dominant valorise la rencontre entre tous les acteurs d'un même espace géographique dans la recherche d'un *modus vivendi* susceptible de diminuer les risques de tension, voire de conflit social. Sont évoquées aussi les notions de communautés d'apprentissage pour caractériser et qualifier certaines de ces nouvelles configurations éducatives. Au-delà des discours, il semble tout d'abord essentiel de questionner les raisons et le sens de l'essor de ces nouvelles configurations éducatives. Quelles sont les finalités visées par le développement de telles configurations ? Quelles sont les stratégies invoquées et les moyens à rechercher pour atteindre ces objectifs ? Dans un second temps, nous pensons que la mise en place de telles configurations éducatives (et les valeurs et principes qu'elles portent en elles) influence les représentations de la pratique enseignante et, plus généralement, conduit les professionnels de l'enseignement à réinterroger la dimension identitaire de leur profession. Nous faisons l'hypothèse que les représentations de ce qui constitue la trame identitaire de la profession enseignante (en particulier celle qui consiste à faire de la profession enseignante une profession où l'ensemble des actes professionnels est décidé, mis en œuvre et évalué par une seule et même personne) se trouvent bouleversées par l'essor de ces configurations faisant appel à des partenaires institués comme des coprofessionnels de l'intervention éducative. Quels peuvent être la nature et le sens des actes professionnels produits dans et par ce type de contexte ? Comment la mise en œuvre de tels dispositifs s'appuyant principalement sur le partenariat entre acteurs peut-elle questionner la pratique enseignante ? La conception d'un acte éducatif partagé, cogéré, coanimé, ouvert sur l'environnement social, ne conduit-elle pas les enseignants à penser autrement leurs pratiques et plus généralement à penser autrement leur profession ? Comment les enseignants vont-ils intégrer dans leurs conceptions et dans leurs actes quotidiens cette nouvelle donne éducative fortement encouragée par les réformes scolaires en cours ? Pour répondre à ces différentes questions, ce chapitre s'organisera en deux moments. Une première partie présentera les différents types de configurations éducatives, en mettant en évidence leurs conditions d'émergence et leurs principales caractéristiques. Nous tenterons de montrer en quoi ces nouvelles configurations éducatives portent en elles la fonction socialisatrice assignée à l'école aujourd'hui. Une seconde partie présentera quelques éléments de perception de la profession chez des enseignants engagés dans des contextes de réforme des programmes de formation à l'enseignement prônant notamment le développement

de partenariats avec les familles et la communauté. Nous tenterons de mettre en évidence quelques points de corrélation entre la mise en œuvre de nouvelles réformes scolaires, incarnée ici par le développement de nouvelles formes d'organisation éducative, et les changements de représentations de la profession enseignante perçus par les enseignants. L'identification et l'analyse des changements de représentation de la pratique professionnelle devraient nous conduire à esquisser les caractéristiques de l'évolution du profil identitaire des enseignants.

1. LES NOUVELLES CONFIGURATIONS ÉDUCATIVES EN ÉMERGENCE : DE QUOI PARLE-T-ON ?

Nous allons donner ici une définition de ce que nous appelons configurations éducatives. Il s'agit de présenter au lecteur les conditions d'émergence de ce nouveau paysage éducatif en décrivant ses conditions d'émergence et de développement. Deux concepts favorisant la compréhension du terme de configurations éducatives seront particulièrement analysés : celui de partenariat et celui de territoire.

1.1. LES OBJECTIFS EXPLICITES ET IMPLICITES DE CES NOUVELLES CONFIGURATIONS ÉDUCATIVES

Il y a près de quinze ans, Glasman (1992) proposait une réflexion sur l'école hors l'école en dressant l'inventaire des dispositifs d'aides aux élèves en difficulté qu'offraient des établissements scolaires de la région Rhône-Alpes en France. Peu à peu, différentes politiques éducatives développées en direction des publics en difficultés, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, ont insisté sur la nécessité de favoriser des démarches de collaboration entre les différents acteurs de l'école et d'autres acteurs sociaux (Gauthier et Mellouki, 2006). Dans cette perspective d'une école ouverte sur la vie (Houssaye, 1987), de nouvelles configurations éducatives se sont mises en place autour des établissements scolaires. L'ouverture sur le monde devient le maître mot de ces réformes scolaires, sans doute parce qu'il convient de contester une école traditionnelle, qualifiée souvent d'école-sanctuaire, mais aussi parce qu'il est nécessaire de donner quelques gages à la société civile, en montrant que l'école a pour mission de préparer et d'adapter le jeune aux contextes sociaux, économiques et professionnels dans lesquels il aura à œuvrer. Parfois rassemblées sous le terme de communautés apprenantes, de communautés d'apprentissage,

souvent constituées à partir de l'invocation des belles idées de partenariat, de coopération, de collaboration, voire de coéducation, plusieurs écoles ont cherché à promouvoir des interactions entre les professionnels de l'enseignement, d'une part, et des acteurs en charge d'éducation, d'autre part (professionnels ou non), que seraient, par exemple, les parents mais aussi d'autres intervenants, comme des animateurs socioéducatifs. Le développement de telles constructions éducatives constitue aujourd'hui, de toute évidence, une occasion de réinterroger la place et le rôle de chaque intervenant, dans cet espace-temps éducatif (Maubant, 2006) revisité selon le principe de l'école ouverte. Quels peuvent être ces intervenants susceptibles d'intervenir aux côtés des enseignants ? Nous pouvons repérer six grands types d'intervenants.

- Les professionnels de l'intervention psychopédagogique. Ayant pu acquérir pour la plupart des compétences en psychologie de l'enfant, pouvant détenir pour certains d'entre eux un baccalauréat en adaptation scolaire, un diplôme en orthopédagogie, une formation spécialisée en troubles du comportement et/ou de l'apprentissage, ces professionnels revendiquent pleinement leur appartenance socioprofessionnelle au groupe des psychopédagogues. Leur engagement est systématique dans les établissements scolaires québécois. En France, dans les écoles primaires régulières, cet engagement est plus sporadique et dépend directement du signalement de l'élève par l'enseignant de la classe.
- Les professionnels de l'intervention socioéducative, qui appartiennent souvent à des structures prônant les valeurs et les principes de l'éducation populaire, voire de l'éducation nouvelle. Ces professionnels de l'intervention socioéducative sont très souvent, à l'origine, des spécialistes des loisirs des enfants (Houssaye, 2005). Leurs pratiques professionnelles oscillent entre l'intervention éducative, voire socioéducative, et l'animation socioculturelle.
- Les professionnels de l'intervention sociale. Nous pouvons retrouver ici les associations soutenues et financées par l'État et/ou par les collectivités territoriales en charge des politiques de lutte contre l'exclusion. Leurs pratiques professionnelles semblent aujourd'hui revisitées par la problématique de la médiation (Maubant, 2003).
- Les professionnels de la formation. Ces structures, jusque-là spécialisées dans la conception et la mise en œuvre de stages de remise à niveau de jeunes adultes en difficultés, sont tentées aujourd'hui par des rapprochements avec les institutions éducatives en proposant notamment des actions de soutien scolaire.

- Les intervenants individuels, bénévoles ou rémunérés. Ces intervenants sont parfois des parents sollicités pour une compétence spécifique : l'intervention d'un « papa boulanger » qui vient présenter son métier aux élèves ou, plus simplement, une aide à l'accompagnement des enfants lors d'une sortie scolaire. Ils interviennent le plus souvent à titre bénévole. Ils peuvent être aussi des professionnels « reconnus » par un enseignant au regard d'une spécialité professionnelle susceptible d'être exploitée en classe, un électricien, un paysagiste, etc. Ajoutons à ce bref panorama le développement significatif de structures à but lucratif vendant des services éducatifs aux familles. Cet essor de petites entreprises commerciales semble répondre à un réel besoin. Les professionnels appartenant à de telles structures interviennent le plus souvent pour proposer des activités de soutien scolaire, d'aide aux devoirs ou pour la préparation à certains examens. Ces interventions se réalisent de plus en plus souvent en prenant appui sur les nouvelles technologies, ce qui a pour intérêt d'offrir un service répondant plus rapidement aux besoins personnalisés du « client ». Ces petites entreprises de l'intervention éducative ont d'ailleurs bien compris qu'il existait un « marché de l'accompagnement de la réussite scolaire », aux côtés des services offerts par l'institution scolaire.

En esquissant brièvement ces nouveaux paysages de l'éducation, à partir de l'identification des acteurs qui les habitent, nous pouvons reconnaître différentes caractéristiques de ces configurations éducatives. Elles correspondent tout d'abord à une nouvelle organisation politique des territoires de l'action éducative. Sous l'impulsion des décideurs publics, relayés par les institutions scolaires, ces configurations éducatives mobilisent différents acteurs, différentes organisations pour aménager une offre de services éducatifs censée être plus efficace et répondre ainsi au problème de l'échec scolaire. Ces nouvelles configurations éducatives sont donc tout d'abord le résultat d'un processus vertical et descendant qui correspond au fonctionnement traditionnel de l'administration scolaire, en particulier dans le système éducatif public français. Néanmoins, leur développement témoigne d'une mutation du tissu social davantage organisé sur le mode horizontal, ce qui peut expliquer l'émergence d'un mode de fonctionnement en réseau qui échappe en partie au contrôle des États. Cette transformation du lien social notamment (Gauchet, 2002) contribue à mettre en évidence de nouvelles formes de relations entre les individus, dont nous pouvons considérer qu'elles peuvent avoir une incidence sur les pratiques et sur les identités des acteurs concernés.

1.2. De quelques raisons de l'essor de ces nouvelles configurations éducatives

Les discours officiels des décideurs de l'éducation (MENRT, 1999)[1], comme les textes des réformes scolaires (MEQ, 2001)[2], vantent les mérites, voire les vertus d'une coopération entre l'école et ses partenaires légitimes que sont notamment les parents, les acteurs de la communauté et, d'une manière plus générale, tous les intervenants ponctuels présents dans les écoles ou dans les classes. Ces différentes incantations insistent toutes sur la nécessité de favoriser « le » lien social. Le partenariat, la coopération, la collaboration, même si ce terme est peu usité notamment en France compte tenu de sa connotation vichyste, sont autant de notions utilisées pour définir une relation considérée comme nécessaire, incontournable, voire obligatoire au service d'une conception d'une école ouverte sur le monde. De Queiroz (2003, p. 14) définit le lien social ainsi :

> Le lien social, c'est la manière dont les gens ont des relations ensemble, mais il dépend pour une large part des modes de structuration existant. Le mode de structuration de la société moderne, c'est que l'on auto-institue la société et que l'on remplace la religion par des croyances que l'on pose soi-même : on va croire en la raison, en la citoyenneté, en la démocratie, au progrès, à la nation. Après l'émergence d'un mode de régulation, qui n'existait pas dans les sociétés antérieures, à savoir le politique, les liens ne sont plus du même type : c'est le politique qui va tenir lieu de religieux.

Dans les sociétés modernes, le politique organise, voire accompagne les mutations du lien social, parfois par nécessité, parfois par souci de conserver le contrôle de l'organisation sociétale, rarement par conviction idéologique. Le politique cherche ainsi à renforcer la cohésion sociale, en particulier dans un contexte où les acteurs sociaux sont bousculés dans leurs prises de repères pour décider et agir. Le politique est en quelque sorte contraint d'être attentif à maintenir cette cohésion sociale d'autant plus qu'il tend à asséner aux citoyens un discours planétaire insistant sur l'inévitable mondialisation des échanges commerciaux. Ce discours qui s'érige en pensée unique dans l'ensemble des pays industrialisés se trouve accompagné le plus souvent d'un argumentaire vertueux sur les bienfaits des échanges culturels entre les peuples, voire sur les plus-values de la mixité sociale. Hélas, ces deux thèses ne disent rien sur les conséquences dramatiques d'une telle évolution socioéconomique des sociétés, en particulier sur le creusement des inégalités, ni sur le renforcement d'une fracture

1. Note de service 99-128, 13 septembre 1999.
2. *La formation à l'enseignement*, compétence 9, p. 153.

sociale dont les signes semblent de plus en plus nombreux : augmentation du nombre de sans-emploi et de sans-domicile fixe, forte croissance des emplois précaires touchant en particulier les jeunes, diminution des dispositifs d'aide sociale, repli communautaire, développement d'une « école à deux vitesses »… Il y a donc, de toute évidence, une opposition entre un discours officiel cherchant à justifier le renforcement du partenariat entre acteurs sociaux au service d'une réalité socioéconomique en marche et les signes d'une crise sociale profonde. Certes, les discours des décideurs vantent les bienfaits du partenariat, du travail en équipe (et donc du « jeu collectif »), mais les médias nous font part de signes qui reflètent des stratégies individuelles au service de quelques élites économiques et politiques (bénéfices records de certaines entreprises, augmentations significatives de revenus des dirigeants, par exemple). En outre, d'autres indicateurs révéleraient un fossé croissant entre les élites et les citoyens. Celui-ci trouverait en partie sa source dans la perception par la population de l'inaction des politiques. Néanmoins, dans les démocraties, nous pourrions considérer qu'il reste encore le pouvoir de l'urne pour maintenir un lien tangible entre la population et ses élus. Or, ces dernières années, l'analyse de quelques scrutins nationaux montrent une désaffection tangible de la population pour cette participation possible aux décisions politiques. Dans un certain nombre de pays d'Europe, mais aussi au Québec, la réaction de la population semble se traduire aujourd'hui par deux phénomènes qui peuvent être simultanés : un renforcement du crédit accordé aux thèses populistes, voire extrémistes, une recrudescence des manifestations de rue dont certaines ont prouvé récemment en France qu'elles pouvaient être de nature radicale. Il est donc indispensable pour les gouvernants de ces démocraties occidentales de mettre en place des structures pouvant prévenir le risque d'une explosion du tissu social et contrer ainsi le renforcement d'une société-puzzle. Le développement de partenariats pourrait ainsi constituer l'une des réponses envisagées.

1.3. Pourquoi être partenaire ?

Nous pouvons constater depuis quelques années le développement d'un discours vantant les mérites d'un outil, voire d'une méthode visant à mettre à distance ce risque d'une explosion sociale : le partenariat au service du renforcement du lien social. Nous voyons bien ici qu'au-delà de l'encouragement à ouvrir l'école sur le monde, c'est toute une conception d'ordre sociopolitique qui peut expliquer cet intérêt nouveau des gouvernants pour de telles configurations éducatives. Cette conception, qui s'appuie sur un discours récurrent vantant les mérites du partenariat, traverse les sociétés et imprègne des prises de position, en particulier

certaines concernant les systèmes éducatifs. Il est néanmoins possible de distinguer deux déclinaisons de ce discours incantatoire sur le partenariat : l'une d'inspiration française, la seconde d'inspiration nord-américaine.

En France, le territoire national est le lieu de construction du lien social. Le territoire national a eu historiquement pour fonction de gommer les singularités des espaces locaux, dont les seigneurs ont été les dépositaires pendant plusieurs siècles. Une conception nationale du territoire devait s'accompagner de l'émergence d'un sentiment d'appartenance à une communauté régie par le politique incarnant l'État-nation. Lenoir, Xypas et Jamet (2006, p. 11) expliquent le fonctionnement de l'État-nation, en rappelant

> […] sa capacité de produire à travers un processus idéologico-politique l'idée de société globale, ainsi que Schnapper (1994) l'a bien mis en relief. Savant mélange d'un processus sociologique d'intégration (le corps social – la société civile réelle, socialement et historiquement déterminée) et d'un processus politique d'intégration (le corps artificiel – la nation fondée sur le contrat), assuré par une solidarité fondée sur l'imaginaire collectif au sein d'un État-nation, la société globale formait une unité organique (abstraite) qui servait de système de référence aux citoyens d'un État-nation en incluant les dimensions sociales et communicationnelles constitutives de cette entité. Elle assurait aux êtres humains – et cela les rassurait – qu'ils faisaient partie d'une entité sociale qui leur permettait d'établir un rapport à autrui et au monde.

On attribue souvent ce virage à la Révolution française, amplifié par les actes politiques et les décisions législatives du premier Empire, mais la monarchie absolue incarnée par le roi de France Louis XIV avait déjà posé les fondations d'un État-nation fort et puissant, marqué par une organisation centralisée des pouvoirs. Or cette conception nationale du territoire social s'est souvent mise en place en ignorant délibérément les différentes communautés qui vivaient sur cet espace, en niant leurs singularités sociales, linguistiques et culturelles. Dès lors, les liens sociaux, linguistiques et culturels que l'on pouvait qualifier de « communautaires », organisés autour du domaine du seigneur, ont disparu au profit de liens sociaux et culturels plus abstraits, davantage orientés vers la recherche de l'universalité d'une culture, vers l'affirmation d'une homogénéité linguistique et culturelle, s'appuyant sur différents repères, voire sur des symboles d'appartenance (un drapeau unique, un hymne national, une langue unique, une fonction publique au service de l'État, enfin un système scolaire public, laïc, obligatoire pour tous) et incarné par un seul gouvernement, ou par un seul gouvernant, symbolisant à lui seul l'État-nation. Dans cette conception française, la notion de partenariat n'a guère de sens, car, pour qu'il y ait partenariat, il faut reconnaître les individualités.

Rappelons que la construction de la nation française s'est faite sur le déni des individualités et des singularités. En France, le partenariat est donc perçu aujourd'hui comme une conception « nouvelle » de l'espace social. Dans le champ éducatif, pour les enseignants en particulier, la notion de partenariat peut apparaître comme une incongruité car sa finalité intrinsèque de prise en compte et de reconnaissance des individualités entre en conflit avec la conception française d'une école unique, univoque et homogène, au service du peuple, le peuple étant considéré lui-même comme une entité (Nique et Lelièvre, 1993). Le partenariat est présenté aujourd'hui comme un instrument nécessaire au service d'une cohésion nationale à refondre, au service d'un lien social à retisser. En effet, si l'on parle de lien social en France, c'est souvent pour considérer que ce lien, qui était censé garantir, voire symboliser l'unité nationale, se relâche : « Nous avons affaire aujourd'hui, à l'affaiblissement, et peut-être à la destruction de ce mode de structuration qu'était la société moderne » (De Queiroz, 2003, p. 15). Plusieurs thèses (Ramonet, 2007) se proposent d'expliquer cet effritement, en particulier celle de l'élargissement de l'espace économique au service d'une logique de globalisation des espaces de production et de consommation. Progressivement, le politique, au service d'un État-nation, représentant du peuple, disparaîtrait au profit de microgouvernances, représentantes d'intérêts privés, régissant les nouveaux espaces économiques. Cette dilution du politique incarnant l'État-nation dans un espace géographique mondialisé semble avoir pour principale conséquence cette crise urbaine, sociale et économique, caractérisée principalement par la perte des repères identitaires et dont les signes les plus caractéristiques sont le développement de stratégies groupales, voire tribales (Maffesoli, 1991). En France, le partenariat apparaît dès lors comme un moyen de réinstaller cette cohésion sociale. Celle-ci ne vise plus l'unité de la nation, mais davantage un contrôle régulé et, si possible, pacifié des relations sociales ou des tensions sociales. En France, par l'invocation du partenariat, il y aurait donc une forme de renoncement à l'ambition d'un espace national, homogène et unifié au profit d'une régulation de microterritoires, hétérogènes et morcelés. Au-delà des frontières hexagonales se pose ainsi plus largement la question du type d'organisation sociale et politique mis en place par les gouvernants pour accompagner cette conception mondialisée du marché. Si le partenariat apparaît comme l'instrument privilégié de cette réorganisation sociale, qui correspond pour la France à une véritable rupture sociopolitique et culturelle, il est important de comprendre de quelles manières les espaces éducatifs vont s'approprier cette idée de partenariat. Nous pouvons faire l'hypothèse (Maubant, 2005a) que les enseignants français accueillent avec beaucoup de scepticisme et d'inquiétude ce discours sur la nécessité de développer des partenariats entre l'école et les familles ou entre l'école et d'autres acteurs de l'action

éducative. En effet, parce que la conception sous-jacente constitutive du partenariat conduit à reconnaître les singularités, les enseignants français ont pu se sentir heurtés par cette perspective nouvelle de l'organisation de l'école, eux qui ont pu être convaincus que les élèves qu'ils allaient rencontrer formaient une entité cognitive et affective, voire sociale, homogène. L'émergence de la notion d'échec scolaire comme problème (Charlot, 1987) a peu à peu rendu visibles les singularités des élèves. Il y a donc ici le risque d'une confrontation de conceptions entre, d'une part, un idéal de classe, où tous les élèves se ressemblent et, d'autre part, une réalité éducative qui rend nécessaire une réponse appropriée à des problèmes individuels. Le développement de réponses singulières à un problème social, celui de l'échec scolaire, exige la prise en compte des univers personnels des élèves et peut conduire à solliciter d'autres regards portés par d'autres professionnels que les seuls enseignants. Cela peut expliquer une certaine réticence des enseignants à s'engager dans le soutien à une politique favorisant le développement de partenariat, car cela met en lumière la nécessité d'adapter leurs stratégies à une réalité plurielle qui requiert des réponses multiples. À titre d'exemple, la mise en place du dispositif emploi-jeunes, en 1997 (Maubant, 2005a), avait révélé de fortes résistances à l'arrivée de nouveaux professionnels de l'éducation qu'étaient les aides-éducateurs. Ce dispositif bouleversait les pratiques enseignantes, car il conduisait à mettre au jour des difficultés, voire des questions de stratégies éducatives questionnées dans leur capacité à traiter l'hétérogénéité des publics. Dès lors, il apparaît que la connaissance de l'histoire des sociétés et des systèmes éducatifs peut permettre de comprendre de quelles manières la question de la réorganisation des territoires sociaux et éducatifs se pose aujourd'hui, et plus généralement de quelles façons les enseignants vont recevoir ce discours zélateur sur le partenariat et l'argumentaire sur ses vertus supposées.

A contrario, les sociétés de type communautaire auront nécessairement une approche différente de l'organisation territoriale des sociétés et du partenariat. Ces sociétés peuvent concevoir en effet le partenariat comme un « allant-de-soi » au service du fonctionnement communautaire. L'espace est conçu prioritairement ici comme une microsociété dont les éléments fédérateurs peuvent être la culture, la religion ou encore toute forme d'idéologie et de spiritualité. L'analyse du développement des pays d'Amérique du Nord révèle combien l'essor de ces sociétés repose le plus souvent sur une conception communautariste du fonctionnement social. Cette conception communautariste entérine l'affirmation des individualités et des singularités. Elle tend à récuser une conception homogène de la société et encourage la prise en compte des différences. Derrière ce discours *a priori* valorisant la reconnaissance de l'hétérogénéité des acteurs sociaux se cache sans doute une logique économique néolibérale dominante qui

requiert, pour fonctionner, une relative soumission de la force de travail. Dans ces sociétés, la question des relations sociales est donc considérée comme une priorité au service de la domination du marché. Comme le rappellent Lenoir, Xypas et Jamet (2006, p. 13), dans ces pays,

> […] ces deux facteurs (individualisation accrue et mondialisation) combinent une fuite vers le bas (vers l'individu) et une fuite vers le haut (rationalité technique, instrumentale, liée à la mondialisation), ce qui entraîne la société globale à se dilater par les deux bouts et la conduit à l'éclatement par la suppression de la médiation (la nation) qui liait le corps social et le corps politique.

Ces sociétés organisées sur le mode communautariste reconnaissent les communautés dans leurs spécificités et dans leurs caractères de minorités ethniques et culturelles. Elles valorisent même la médiatisation des singularités. Elles flattent en quelque sorte chacun d'entre nous dans ses aspirations à revendiquer ses droits individuels, mais elles limitent sur certains aspects le développement de ces droits. Notamment, elles ne tolèrent guère une remise en cause de la loi du marché et du système sociopolitique qui l'organise. Certes, ces sociétés entérinent le droit aux aspirations, voire aux revendications individuelles. Mais en même temps elles ne laissent pas le choix d'adhérer ou non à une conception mondialisée de l'organisation sociale et économique. Tout en favorisant une conception individualiste du corps social, ces sociétés renforcent la domination *quasi* totalitaire de gouvernements économiques et financiers, de moins en moins contrôlés et régulés par les États-nations. Elles donnent du grain à moudre pour nourrir des débats sur des questions de société, en particulier sur les questions de sécurité et de santé, mais elles évitent de questionner la pertinence du modèle économique retenu et de débattre des effets dévastateurs d'un tel modèle. Certains auteurs, prônant les vertus d'une logique économique libérale, voient même dans cette absence de débat sur ces questions un signe de maturité de ces sociétés (Minc, 2005). Abandonnant l'impasse de la lutte des classes, et celle de la révolution prolétarienne, certains

> […] voient dans la conception libérale modérée, dans la citoyenneté différenciée, une ouverture riche et prometteuse. La multiculturalité, dans une conception citoyenne libérale et culturelle, garantit l'épanouissement des membres des différentes communautés dans le respect de leurs particularités culturelles, dans la mesure, certes, où des conditions de contrôle démocratiques appropriées sont appliquées : la liberté absolue d'association à un quelconque groupe particulier et la reconnaissance des seules cultures qui respectent les droits de l'homme. Pour Kymlicka (2003), la reconnaissance du pluralisme culturel sur le plan de la citoyenneté serait un moyen favorable à l'intégration sociale, dans le maintien de l'identité qui assurerait l'intégrité

> de l'être humain. La lecture que fait Kymlicka de la réalité canadienne est à cet égard tout à fait intéressante en ce qu'il se méfie tout autant de populations minoritaires et qu'il promeut une intégration plurielle qui évite les pièges du communautarisme (Lenoir, Xypas et Jamet, 2006, p. 11).

La conception communautariste de la société se draperait dans les oripeaux d'un discours libéral *a priori* modéré, et dès lors consensuel, prônant le respect des individualités pour mieux ignorer, voire récuser toute demande d'un débat sur les questions économico-politiques. Ce discours en trompe-l'œil semble là pour écarter d'un revers de main toute tentative de mettre en question le nouvel ordre mondial. Les systèmes éducatifs deviennent alors des instruments au service de cette conception duale, ambivalente mais complémentaire de la société : d'un côté, un discours prônant la sécurisation et la protection de la population, de l'autre, une pensée économique unique qui n'appelle pas débat. Dès lors, les réformes scolaires en cours sont proposées pour

> […] assurer le développement des habiletés et des compétences requises par des travailleurs vivant dans un monde global : acquisition des savoirs essentiels, dits fondamentaux, inculcation de qualités telles que la confiance en soi, les qualifications et les connaissances requises pour l'obtention d'un emploi, développement de l'aptitude à vivre dans une société multiethnique et multiculturelle (Lenoir, Xypas et Jamet, 2006, p 14).

Popkewitz (1998) nous invite à considérer que « dans de nombreux pays, les réformes curriculaires sont concernées moins par les contenus spécifiques des matières scolaires que par la production d'un enfant qui puisse se sentir *chez lui* avec une identité cosmopolite qui incorpore une flexibilité pragmatique et des dispositions à résoudre des problèmes » (cité dans Lenoir, Xypas et Jamet, 2006, p. 15). Là encore, c'est la mission de socialisation, voire aussi celle de qualification, qui semble l'emporter sur la mission d'instruction, car elles correspondent aux finalités sociopolitiques visées : la disparition progressive des États-nations, fondés sur un modèle socioéconomique d'État providence pour laisser place au développement d'États multicommunautaristes, fondés sur une logique économico-financière néolibérale.

1.4. Le partenariat comme expression symbolique de l'affirmation des identités individuelles et comme instrument de l'abandon des ambitions d'une identité collective

Nous pouvons considérer que la construction des identités sociales et culturelles s'appuie sur l'identification de ce qui constitue les racines de chaque individu, c'est-à-dire l'espace et le temps dans lequel, et par lequel, il est né. La revendication du territoire, c'est le recours aux origines, la sollicitation des ancêtres, le recours à ce qui fonde chacun d'entre nous : l'histoire singulière de notre identité familiale. C'est sans doute pour cette raison que l'émergence de nouveaux territoires scolaires accompagne le discours sur le lien social à construire, à reconstruire ou à renforcer. Dans cette perspective, De Queiroz (2003, p. 28) esquisse le territoire à partir de quelques indicateurs : « protection de l'individu par un environnement de proximité (la famille, les voisins…), réappropriation de la culture du groupe social de proximité, constitution de groupes de contre-pouvoirs face aux entités perçues comme dominantes ». Mais l'auteur repère avec justesse le risque principal d'une interprétation communautariste du concept de territoire, celui d'une dérive vers des configurations tribales (Maffesoli, 1991) caractérisées principalement par un repli sur ses appartenances immédiates, sur ses sphères de proximité. Il considère que l'école française a pu, jusqu'à présent, constituer le garde-fou à ce type de glissement possible :

> C'est par le biais de l'éducation que de tels quartiers à dominante populaire ont pu se fabriquer sans que ce soit des territoires refermés sur un corporatisme, un localisme étroit, un horizon borné. C'est bien en grande partie l'École et les mouvements d'éducation populaire, qui existaient autour, qui ont permis, dans ces quartiers, une éducation, une élévation des connaissances, une ouverture, un dépassement de l'horizon étroit de l'entreprise, le développement du sentiment de citoyenneté, le sentiment d'appartenance à une communauté plus vaste que celle du petit territoire, du petit quartier… (De Queiroz, p. 2003, 29).

Pour éviter de glisser vers cette lecture communautariste des territoires, De Queiroz (2003) propose en quelque sorte de donner la primauté aux valeurs qui peuvent fonder ce territoire avant même de parler de leurs modalités de fonctionnement, en l'occurrence le partenariat. Il réaffirme la primauté du sens sur les méthodes, des valeurs collectives sur le partenariat et des fins sur les moyens. Si l'on accepte l'idée d'une réorganisation des territoires sociaux, et dont les territoires éducatifs ne seraient qu'une forme d'expression, la question n'est donc pas de savoir s'il convient de développer ou non des formes de partenariat, mais de reconnaître les

finalités du développement de tels territoires et sous quelles conditions ces objectifs et ces ambitions peuvent être atteints. En d'autres termes, quels doivent être le sens et la nature de ce partenariat, outil de développement de tels territoires, que l'on décline le partenariat dans une perspective sociale ou dans une perspective éducative ? Il est donc essentiel d'interroger les valeurs qui peuvent justifier l'émergence de nouvelles formes d'organisation sociale et/ou éducatives.

1.5. Le retour des valeurs de l'éducation populaire

La référence des acteurs de l'éducation, à la notion de territoire, peut contenir un enjeu central, celui de porter certaines valeurs, en particulier celles qui peuvent exprimer une conception de l'éducation. Le territoire constituerait dès lors un espace d'identification aux principales valeurs de l'éducation (Reboul, 1989). D'autres valeurs peuvent aussi être constitutives du projet de reconfigurer les territoires sociaux et les territoires éducatifs : celle, par exemple, de concilier espace de construction d'une identité collective, d'une part, et développement nécessaire d'une identité individuelle, valorisation d'un sentiment d'appartenance collective, mais aussi respect des individualités et donc des différences, recherche de ce qui fédère, mais quête permanente de ce qui unit, d'autre part. Nous pouvons faire l'hypothèse que les configurations éducatives, qui tentent d'associer plusieurs acteurs sociaux, pour en faire des partenaires, voire de véritables « coéducateurs » (Maubant, 2003), doivent nécessairement s'appuyer sur des organisations qui revendiquent cet enjeu de l'affirmation des valeurs représentatives du groupe social concerné. Ces configurations doivent donc préalablement travailler la question des valeurs qui peuvent réunir des partenaires divers sur un même territoire. Sans doute pourrait-on retrouver les valeurs de l'éducation (Reboul, 1989), mais peut-être aussi des valeurs plus spécifiques qui permettent de caractériser le territoire en question (la référence à une histoire collective, par exemple celle des mineurs dans les départements du Nord de la France). Cette double perspective cherchant à concilier les valeurs collectives d'un groupe et la recherche de l'émancipation individuelle se retrouve, notamment, dans certains principes éducatifs, par exemple, ceux quasi séculaires de l'éducation populaire et de l'éducation nouvelle : en particulier, la volonté de pérenniser et de renforcer le fonctionnement démocratique de nos sociétés par l'affirmation systématique de la référence au collectif, au groupe d'appartenance à une communauté, à un quartier, à un village comme facteur de développement individuel et de construction identitaire. C'est bien l'idée centrale de contrat social défendu par Rousseau en 1762.

> Ce qu'il faut noter, précise Mora (1971, cité dans Poujol, 1981, p. 56), c'est que si l'inspiration humaniste (accéder à l'amour du Beau, du Vrai, du Bien) ne disparaît jamais de l'action en faveur de l'éducation populaire, elle reste cependant secondaire par rapport aux impératifs politiques. Il s'agit bien en démocratisant la culture d'assurer le fondement, le caractère durable de la démocratie politique.

La revendication de cette démocratie politique, que défendent vigoureusement, encore aujourd'hui, les mouvements d'éducation populaire, met en évidence combien la question des fins l'emporte sur celle des moyens. Or le partenariat n'a de sens que si l'on considère qu'il s'agit d'un instrument au service d'un projet de société. Il ne peut être une fin en soi.

Dans le champ de l'éducation, nous pouvons faire l'hypothèse que les différents mais nombreux discours vantant les mérites du partenariat n'ont pas toujours précisé le sens de ce partenariat, notamment parce qu'ils n'ont pas situé cet « outil » dans une explicitation des finalités, en particulier des valeurs, constitutives de ces nouvelles formes d'organisation éducative. Rappelons ici que l'école est bien le lieu de ce travail de partage et de pérennisation des valeurs (Reboul, 1992). Or, si l'on considère que les territoires éducatifs en émergence et/ou en évolution doivent accompagner et épouser la reconfiguration des territoires sociaux, si l'on revendique un certain idéal social (par exemple une conception démocratique des sociétés) comme mode de fonctionnement de ces mêmes territoires, comment déterminer les valeurs à développer et à transmettre dans ces nouvelles configurations éducatives pouvant donner naissance *in fine* au sentiment d'appartenance collective à cet idéal social ?

L'une des réponses, en France en particulier, est d'invoquer l'idée de citoyenneté, nouvelle manière de réaffirmer ou de décliner certaines valeurs de la République française. Il est d'ailleurs frappant de constater que ce discours en plein essor sur la citoyenneté, en France comme ailleurs, ne concerne pas seulement la sphère éducative (Maubant, 2003). Il touche aussi la sphère politique, la sphère sociale, la sphère économique et la sphère culturelle. Mais que contient ce discours ? Quel est son sens ? Est-il là pour rappeler les valeurs d'une certaine école : l'école républicaine ? La référence à la citoyenneté dans les établissements scolaires ne nous conduit-elle pas à défendre d'autres valeurs et/ou à réaffirmer avec plus de force certaines valeurs (comme la politesse, le sens de l'effort…) que l'on considère à tort ou à raison comme n'étant plus suffisamment partie prenante d'une éducation familiale et scolaire ? Il apparaît donc essentiel de reconnaître ces valeurs et d'en débattre avant de les inscrire au sein de ces nouvelles configurations éducatives en développement. Or ces valeurs renvoient à des contenus (théories, savoirs, concepts…) qui, s'ils ne sont pas reconnus, ne peuvent pas être transmis, voire enseignés, et donc portés,

par ceux et celles qui sont en charge d'éducation. Ce travail nécessaire sur les valeurs et sur les savoirs qui les constituent et qui fondent nos sociétés est indispensable à partir du moment où se pose la question de la manière dont des individus vont vivre ensemble et apprendre à vivre ensemble (Imbert, 1997), au sein de ces nouvelles communautés éducatives. Le « vivre-ensemble » peut constituer une autre manière de décliner la mission de socialisation assignée à l'école aujourd'hui. En effet, il s'agit moins de socialiser l'enfant pour le normaliser, c'est-à-dire pour le rendre conforme à l'ordre social que d'éviter une remise en cause de l'organisation économique reposant sur la loi du marché (Ramonet, 2007). Dans cette perspective, le « vivre-ensemble » constitue le dénominateur commun des territoires sociaux et éducatifs en recomposition, s'il se confirme qu'il est un objectif majeur des nouvelles réformes éducatives en cours, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, si ce « vivre-ensemble » doit recourir à la mise en place de partenariats, il convient que cette éducation au « vivre-ensemble » s'accompagne d'un enseignement de l'histoire sociale, économique et politique, qui seul permet de comprendre les valeurs intrinsèques d'une appartenance à « une » collectivité, espace social plus élargi et sans doute plus ambitieux qu'un territoire composé de communautés différentes. Or force est de constater que cet encouragement à développer une éducation au « vivre-ensemble » ne s'accompagne pas nécessairement d'un renforcement de l'enseignement des sciences sociales, des sciences politiques, et cela, dès l'enseignement primaire, en particulier en Amérique du Nord. Apprendre à vivre ensemble doit pouvoir constituer une occasion d'interroger le sens d'une appartenance collective à une société, en montrant les limites d'une conception par trop communautariste de la communauté éducative, fût-elle élargie à l'ensemble des acteurs sociaux. Après avoir rappelé les conditions d'émergence de ces nouvelles formes d'organisation de l'espace-temps éducatif, nous avons pour projet dans la partie suivante de relever et d'analyser quelques représentations de la pratique enseignante. Cette analyse devrait conduire à mettre en évidence les éléments caractéristiques de l'évolution des représentations de la profession enseignante telle qu'elle apparaît aujourd'hui.

2. DES EFFETS DE LA PRÉGNANCE DES MODÈLES SOCIOPOLITIQUES CONSTITUTIFS DES RÉFORMES ÉDUCATIVES SUR LES REPRÉSENTATIONS DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Nous allons traiter, dans les lignes qui suivent, de l'incidence que peuvent avoir les réformes éducatives sur les représentations des enseignants, en faisant apparaître comment les configurations éducatives que valorisent ces réformes influencent les manières de penser la profession et plus particulièrement les conceptions identitaires des enseignants.

2.1. DE LA DÉLICATE QUESTION DE L'ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Alors que l'on discourt abondamment aujourd'hui sur les questions d'enseignement, Bressoux (2001) et Bru (2002) constatent une certaine rareté des études empiriques qui permettraient de mieux décrire les pratiques effectives des enseignants. En effet, la plupart des recherches ont porté sur la pensée des enseignants, sur leurs représentations, sur leurs croyances (Altet, 2002 ; Bressoux et Dessus, 2003), bref, sur le discours relatif à leur pratiques. Une analyse des publications présentant des résultats de recherches empiriques sur la pratique enseignante (Lebrun, Lenoir, Oliveira et Chalghoumi, 2006 ; Lenoir, Lebrun, Hasni et Maubant, 2006) vient renforcer ce constat et met en exergue, entre autres, le fait que la majorité des recherches analysées accordent peu d'importance aux pratiques réelles pour se centrer sur le discours tenu par les enseignants au sujet de leurs pratiques. Or les pratiques déclarées et les pratiques effectives diffèrent. Leur analyse doit permettre de dessiner la réalité de la pratique professionnelle.

Les quelques éléments de réflexion que nous présenterons ici sont issus de premiers résultats de recherches (principalement une recherche subventionnée par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture portant sur les modes d'appropriation par les enseignants québécois des orientations de la nouvelle réforme et quelques éléments d'une recherche subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada portant sur l'analyse de la pratique enseignante)[3]. Ces différents travaux (Maubant, 2005b ; Lebrun, Lenoir, Oliveira et Chalghoumi, 2005 ;

3. Ces deux recherches étaient coordonnées depuis 2002 par Yves Lenoir et l'équipe de chercheurs du Centre de recherche sur l'intervention éducative.

Lenoir, Lebrun, Hasni et Maubant, 2006) ont pour objectif principal d'étudier les pratiques enseignantes en mobilisant tant l'analyse des pratiques déclarées que celle des pratiques effectives. Les recherches recourent à des méthodes mixtes qui font appel à la fois à l'observation indirecte (questionnaires et entrevues) et à l'observation directe (vidéoscopies) pour assurer le croisement et à la complémentarité enrichissante des méthodes qualitatives et quantitatives (Johnson et Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori et Teddlie, 2003). Dans le cadre de cette présentation, il n'est toutefois tenu compte que du croisement des résultats de l'analyse de trois recueils de données: un questionnaire d'enquête, des entrevues générales et des *focus groups*. Il s'agit d'échantillons de convenance, fondé sur le bénévolat, provenant de deux commissions scolaires de la région Nord de Montréal. Un questionnaire d'enquête a été rempli entre novembre 2002 et mai 2003 par 487 enseignants (87,5% de femmes) provenant de ces deux commissions scolaires, pour un taux de réponses de 65% dans l'une et de 34% dans l'autre. Le questionnaire comportait 51 questions réparties en deux sections. La première concernait le profil des répondants (âge, sexe, expérience, formation, etc.). La seconde comportait des questions relatives au nouveau curriculum et, notamment, au concept de compétence et à la question des modalités de l'intervention éducative. Des entrevues générales ont été réalisées en 2002 auprès de 14 enseignants. Quatre *focus groups* ont également été tenus en 2003 dans quatre des cinq écoles d'où provenaient certains des 12 enseignants. Les entrevues générales et les *focus groups* ont fait l'objet d'une analyse de type qualitatif. Ces différentes entrevues ont été réalisées de janvier à mai 2003. Ces *focus groups* ont été conduits sur la base de quatre guides d'entretiens semi-directifs organisés en quatre thèmes: le curriculum; les modèles d'intervention éducative; les dispositifs de formation; les approches interdisciplinaires et les approches par compétences. Chacun de ces thèmes était développé autour d'une question centrale étayée par d'autres sous-questions pour faciliter les échanges au sein du groupe. Chaque groupe était composé d'au moins cinq enseignants appartenant à l'école. Il est important de rappeler combien les entretiens collectifs sont particulièrement utiles dans ce type de recherche. Ainsi, l'effet-groupe a souvent pour conséquence de libérer la parole sur des thématiques qui renvoient le plus souvent aux conceptions des enseignants de «la chose éducative» (Meirieu, 1989). L'apport des entretiens collectifs est apparu indiscutable dans la mesure où ils ont permis de toucher au cœur des intimes convictions des professionnels de l'intervention éducative.

Les éléments sur lesquels nous appuierons notre réflexion sont extraits de l'analyse des pratiques déclarées, mais ils fournissent des données intéressantes pour étayer notre argumentation sur les repré-

sentations de la profession énoncées par des enseignants en situation au Québec, confrontés à la mise en œuvre de la réforme scolaire (MEQ, 2001). Ces données font écho, pour certaines d'entre elles, à d'autres résultats que nous avions pu mettre en évidence dans des publications antérieures (Maubant, 2003, 2004, 2005a, b, 2006), portant principalement sur la situation de quelques écoles en France et dont nous ferons état dans les paragraphes qui s'annoncent. Nous allons voir ici de quelle manière la mise en œuvre de nouvelles réformes éducatives porte en elle certains discours, et donc certaines valeurs, que nous avons explicitées précédemment autour de la question du développement de nouvelles configurations éducatives, et comment ces réformes influencent la perception que peuvent avoir les enseignants de leur profession.

2.2. L'enseignant du primaire, un accompagnateur de l'éducation des enfants

Lorsque les enseignants sont interrogés sur leurs conceptions de la pratique enseignante dans un contexte de mise en œuvre d'une nouvelle réforme, ils souhaitent manifester le plus souvent leur appartenance à une profession spécifique des métiers de l'humain. Lorsqu'on leur demande de définir leur profession, différents termes sont évoqués, en particulier : planificateur, policier, psychologue, curé, infirmière, maman, accompagnateur, médiateur et évaluateur. Les enseignants n'opposent pas ces autres métiers à la profession enseignante. Ils préfèrent davantage relever ici toutes les dimensions d'une activité professionnelle qui s'inscrit bien dans les métiers de l'humain, c'est-à-dire dans des métiers où le cœur de l'acte professionnel s'organise autour de pratiques relationnelles. Nous pouvons noter que certains des métiers évoqués sont définis comme ayant une finalité vocationnelle. Néanmoins, les enseignants rencontrés, même s'ils utilisent parfois le terme de vocation, définissent celle-ci comme l'amour d'un professionnel pour son travail. La dimension de la relation humaine constitue le dénominateur commun de tous les métiers énumérés. Nous pouvons considérer que la relation aux autres détermine la spécificité de l'enseignant et constitue l'un des aspects marquants de l'acte professionnel. Dans cette perspective, différents objectifs professionnels, dépassant une lecture de l'enseignement strictement confiné à un acte de transmission de savoirs, sont mentionnés par les enseignants : favoriser les liens entre les activités proposées aux élèves et leur vécu, chercher à motiver les élèves, à les stimuler, créer du plaisir chez l'enfant. Nous pouvons observer que ces différents objectifs renvoient à une activité de relation affective et humaine avec l'enfant. C'est la centration sur l'enfant, davantage que sur l'élève qui domine ici. La priorité, c'est de privilégier le lien affectif entre

l'enseignant et l'élève. Il semble donc que la caractéristique principale des réformes éducatives en cours, à savoir la primauté accordée à la mission de socialisation, se retrouve ici dans les discours des enseignants. Ainsi leurs propos traduisent une forme d'adhésion à ce discours officiel illustrée, en particulier, par leur intérêt pour la relation avec l'enfant, qui constitue pour eux non seulement un objectif professionnel mais une caractéristique centrale de la pratique enseignante. Le plus souvent, dans les propos, le terme d'enfant supplante d'ailleurs celui d'élève. Nous pouvons peut-être mieux comprendre pourquoi le terme de communauté trouve un relatif écho chez les enseignants québécois. Il semble contenir toutes leurs ambitions d'inscrire l'acte d'enseignement dans une perspective d'un développement de relations socioaffectives avec l'enfant. Nous pouvons corroborer cette réalité avec des résultats mis en évidence dans les travaux portant sur les dispositifs d'aménagement du temps de l'enfant. En effet, ces travaux (Maubant, 2006) avaient révélé combien les enseignants utilisaient le terme « enfant » de préférence à « élève », chaque fois qu'ils décrivaient le dispositif d'aménagement du temps de l'enfant en termes de finalités et de valeurs. Il semble ici qu'à chaque fois qu'un dispositif scolaire insiste sur sa plus-value éducative, sociale et humaine, les acteurs rencontrés soient plus enclins à exprimer leurs attentes autour de l'enfant plutôt que de l'élève. Quand les enseignants parlent de leurs élèves, ils emploient en effet systématiquement le terme « enfant ». Cette perspective est déclinée de plusieurs manières : l'écoute de l'enfant, le respect de l'enfant, l'épanouissement de l'enfant, la considération de l'enfant, la prise en compte des caractéristiques individuelles de l'enfant, la responsabilisation de l'enfant, l'autonomie de l'enfant, etc.

> *Respecter l'enfant, que l'enfant ait son mot dans l'apprentissage, même dans un groupe, d'être plus à l'écoute des élèves comme individus* […] *c'est d'apprendre à connaître chaque enfant, puis essayer de lui donner la place dont il a besoin pour s'épanouir en classe* (Entretien individuel nº 5).

L'enfant, plus que l'élève fait donc l'objet de toutes les attentions, de toutes les sollicitudes. Les pratiques d'évaluation sont, elles aussi, interrogées à la lumière de cette expression. Elles sont au service de l'enfant, de ses apprentissages et de sa réussite scolaire. Elles apparaissent donc moins comme des lectures de formes de contrôle au service de l'institution scolaire :

> *Je vais leur fournir, si vous voulez comme un thème, une base et là, on va partir puis ils vont me donner des idées* (Entretien individuel nº 6).

> *Il faut axer l'évaluation sur les progrès de chacun, en acceptant qu'il y ait une vitesse différente pour chacun* (Entretien individuel nº 6).

L'enseignant tend donc à se présenter à la fois comme un organisateur de l'éducabilité cognitive de l'élève, mais aussi, et surtout, comme un accompagnateur de l'éducabilité affective de l'enfant. Dès lors, pour les enseignants rencontrés, comparer son activité professionnelle à celles qui sont constitutives d'autres métiers (médiateur, infirmière, policier) est, pour eux, un moyen de jouer sur les deux dimensions : l'éducabilité cognitive (acte quasi incontournable pour décrire la profession enseignante), portée par l'activité d'enseignement, au sens académique du terme, et l'éducabilité affective, portée par l'intervention socioéducative au sens plein du terme. Lorsque l'on interroge les enseignants sur ce qui est le plus important dans la formation d'un élève du primaire, beaucoup répondent en évoquant des éléments qui touchent à cette dimension affective et humaine de la pratique professionnelle : donner le goût d'apprendre et fournir les moyens pour apprendre, renforcer chez l'enfant l'estime de soi, travailler davantage le savoir-être, renforcer la motivation et l'aider à devenir autonome. La classe est perçue ici comme un espace-temps où doit se déployer un vivre-ensemble, mais dont la principale finalité n'est pas l'apprentissage de savoirs, mais bien l'apprentissage des conditions favorables à la réussite d'une vie sociale. Il est important aussi de noter que cet apprentissage ne s'appuie pas sur une transmission de savoirs, mais davantage sur des mises en activités faisant appel à des collaborations quasi obligées entre élèves. Cette collaboration (la forte prégnance du modèle du travail en équipe), au travers des activités proposées aux élèves suffirait à elle seule, semble-t-il, à socialiser les élèves. L'enseignant apparaît donc comme un organisateur d'activités socioéducatives et moins comme un organisateur de situations d'apprentissage. Lui-même se perçoit comme un éducateur avant de se considérer comme un enseignant. Cette perception est intéressante à prendre en compte si l'on considère que l'un des postulats présidant à la constitution de communautés éducatives et plus particulièrement de communautés d'apprentissage est que chaque acteur de cette communauté soit un éducateur à part entière qu'il soit enseignant, parents ou intervenants occasionnels dans la classe (Levasseur et Tardif, 2004). En outre, si l'on admet que l'un des facteurs de mise en place de configurations éducatives associant différents acteurs sociaux est bien le développement d'un partenariat, la place accordée par les enseignants à l'humain apparaît comme une condition *sine qua non* pour réussir ce partenariat. Les réformes éducatives ont donc gagné leur pari : l'adhésion des enseignants à une conception éducative qui place l'enfant au cœur du système, même si celle-ci se traduit par une lecture nord-américaine de la socialisation perçue comme une fin au service d'une exploitation socioprofessionnelle de l'individu et non pas comme un moyen permettant au sujet s'éduquant de s'émanciper.

2.3. L'enseignant : le chef d'orchestre de l'intervention éducative

La revendication des enseignants rencontrés, relevée précédemment, d'être un guide, une aide, un accompagnateur des élèves est parfois assortie d'une affirmation forte à demeurer, malgré tout, le décideur de l'intervention éducative. Les enseignants souhaitent, en effet, conserver le leadership de l'intervention éducative. Pour eux, il est important de se présenter comme des spécialistes, voire comme des experts de l'acte d'apprendre. Si, par exemple, la pédagogie des situations-problèmes semble être souvent privilégiée comme une pédagogie favorisant la mise en place de démarches de questionnements et pouvant contribuer ainsi à travailler l'autonomie de l'apprenant, l'enseignant souhaite néanmoins apparaître comme le pilote de telles situations didactiques, même si ces pédagogies (comme aussi la pédagogie du projet) s'appuient sur une forte mise en autonomie des élèves. Cette affirmation significative de la revendication d'une fonction, d'un rôle et d'une posture de leadership constitue là encore, pour les enseignants rencontrés, une occasion de mettre en évidence leur expertise, donc leur utilité sociale et professionnelle. L'évocation du terme de « professionnel » s'accompagne, pour les enseignants, de la revendication d'être le seul et unique interlocuteur, professionnel de l'enseignement, en particulier dans des contextes où ils peuvent être conduits à partager leur temps avec l'enfant. Leur discours tend également à affirmer qu'ils se considèrent comme des professionnels et non comme des techniciens :

> *Pour avoir été technicienne dans une autre vie, je dirais que j'utilise le terme de la façon dont je l'ai vécu. Bon, une personne qui applique un travail technique, on lui demande beaucoup moins l'analyse réflexive. La réflexion, se questionner avant, pendant, après. Un acte technique, pour moi, c'est de poser un geste, le poser de façon adéquate, de façon optimale, mais sans nécessairement se questionner avant* (Entretien collectif nº 2).

Ils entendent témoigner de leur compétence professionnelle en se référant aux termes en usage dans le nouveau curriculum.

> *C'est pour cela qu'on parle des intelligences multiples* (Entretien individuel nº 4).

> *Il faut travailler sur les stratégies* (Entretien individuel nº 6).

> *Donc les démarches d'apprentissage sont bien apprêtées, sont bien suggérées. Si les gens les mêlent par la suite, puis en sautent quelque-unes, bien là, c'est à eux de faire ce choix-là* […] *Je reviens, c'est du constructivisme, à quelque part, ces éléments-là* (Entretien individuel nº 6).

Dès lors, cette réalité semble avoir une incidence forte sur la manière dont les enseignants perçoivent leurs rapports aux autres acteurs de la communauté éducative, qu'il s'agisse de partenaires professionnels (comme les orthopédagogues par exemple) ou des parents. Lorsque les enseignants rencontrés sont interrogés sur leurs perceptions du rôle des parents dans l'école, ils font le constat d'un « non-engagement » croissant de la part de certaines familles. La relation aux parents reste donc problématique pour un certain nombre d'enseignants rencontrés. Les remarques faites confirment la position habituelle qui consiste à réclamer davantage d'investissement des familles dans l'école et dans la vie scolaire de l'enfant, tout en revendiquant le maintien d'un domaine réservé, et supposé légitime, sur la scolarité de l'élève, la prérogative de leadership dont nous parlions précédemment. Dans cette perspective, les enseignants rencontrés soulignent que la réforme peut accroître leur charge de travail, avec la complexité des tâches qu'ils perçoivent beaucoup plus qu'auparavant. La tâche peut paraître énorme pour certains enseignants. Ils l'expriment très clairement en énonçant une multiplicité de rôle qu'ils sont amenés à jouer. Cette complexité, dont ils ont davantage conscience, peut être à l'origine d'interrogations sur le sens de leur action professionnelle, de profondes inquiétudes quant à leur fonction, mais aussi parfois d'un grand désarroi.

> *On est moins seul maître à bord* […]. *On les guide à travers leurs projets. On les amène à faire quelque chose. Amener ce qu'ils ont besoin et eux après se servent et prennent ce qu'ils veulent* […]. *C'est le risque de perdre le contrôle tout simplement. Il faut lui donner beaucoup de place, à l'écoute, à ses besoins, et peut-être essayer que ce soient eux qui décident de ce qu'ils aimeraient voir, de quelles façons et nous on peut être là pour les diriger* (Entretien individuel nº 7).

> *Il faut faire découvrir à l'enfant, le faire manipuler, le faire observer, donner des hypothèses. Par des stratégies, il faut leur faire découvrir, les faire réfléchir avant de leur donner la réponse. Il faut que l'élève ait beaucoup de place pour donner ses idées* (Entretien individuel nº 6).

Certains enseignants ont bien compris qu'aujourd'hui l'école n'était pas seulement attendue sur sa capacité à faire réussir scolairement l'enfant, dans l'espace-temps scolaire, mais sur sa capacité à insérer socialement l'enfant, le plus tôt possible, dans l'espace-temps social et « communautaire », afin d'être, le cas échéant, un lieu de substitution d'un espace familial jugé par eux, défaillant.

QUELQUES ÉLÉMENTS DE CONCLUSION…

Si les enseignants semblent prêts à partager aujourd'hui leurs prérogatives en ce qui concerne l'acte d'éduquer, notamment dans le cadre de la mise en place de nouvelles formes d'organisation éducative, il n'en serait pas de même pour l'acte d'enseigner. C'est bien ici la thèse de l'enseignant chef d'orchestre qui est affirmée, thèse défendue en son temps (1997) par le ministre français de l'Éducation, Claude Allègre (Maubant, 2004). Le recours fréquent au discours sur la professionnalisation du métier d'enseignant constitue aussi pour les enseignants un message adressé aux autres partenaires de l'école. Avec des partenaires professionnels de l'éducation de plus en plus nombreux et de plus en plus proactifs, cette affirmation d'une compétence professionnelle en enseignement constitue une manière de se démarquer d'autres professions, en particulier de celles qui se rapprochent de la zone d'action de l'enseignant. Devant les parents ou d'autres interlocuteurs occasionnels, cette prise de position semble également être une manière de mettre à distance les partenaires obligés de toutes velléités à poser des questions d'ordre didactico-pédagogique. Les enseignants semblent prendre conscience aujourd'hui de la grande complexité de l'intervention éducative. Si de nouvelles configurations éducatives se développent en particulier à partir d'une conception forte d'un partenariat actif entre enseignants, parents et acteurs de la communauté, cela devra, sans doute, conduire les enseignants engagés à redessiner leurs zones d'intervention éducative, confrontés qu'ils seront aux aspirations de leurs partenaires. Ils seront donc invités, en premier lieu pour des raisons stratégiques, à redessiner les contours de leur identité professionnelle. En valorisant une conception élargie de la pratique professionnelle (passer de l'enseignement à l'éducation), les enseignants marquent d'ores et déjà leurs territoires dans des contextes où les incitations ministérielles et les législations qui les accompagnent offrent de plus en plus la possibilité d'organiser les services éducatifs en fonction d'aspirations fortement locales et de moins en moins nationales. Il y a donc ici un triple enjeu pour les enseignants : un enjeu en termes de pratique professionnelle, un enjeu en termes de compétences à acquérir dans ces nouveaux contextes, un enjeu en termes d'identité à redéfinir pour mieux s'imposer dans des contextes où le risque de concurrence avec d'autres « éducateurs » est réel. Si les réformes éducatives en place incitent à développer des formes éducatives nouvelles s'appuyant sur des constructions partenariales fortes, encore conviendra-t-il de débattre avec les acteurs concernés du sens de ce partenariat. Si le partenariat se trouve réduit à un outil au service de finalités non explicitées, il est fort possible qu'il soit perçu par les enseignants davantage comme une contrainte, un passage obligé et une menace pour leur identité professionnelle, alors qu'il devrait être une des conditions pour mettre en

œuvre une certaine conception d'une école ouverte sur le monde. Mais là encore faudra-t-il débattre rapidement du sens d'une telle conception, rapportée aux contextes historiques, sociopolitiques et culturels dont nous avons parlé dans la première partie de ce texte. En utilisant les débats à venir sur les missions de l'école, les enseignants n'ont-ils pas là aujourd'hui l'occasion d'inviter la population à s'interroger ou à se réinterroger sur le sens et sur la pertinence des modèles sociopolitiques proposés ? Quel beau défi pour une profession qui a souvent cherché à transformer l'école pour changer *in fine* la société !

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie*, *138*, p. 85-93.

Bressoux, P. (2001). « Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *5*, p. 35-52.

Bressoux, P. et P. Dessus (2003). « Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction », dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *Les sciences cognitives et l'école*, Paris, Presses universitaires de France, p. 213-257.

Bru, M. (2002). « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue française de pédagogie*, *138*, p. 63-73.

Charlot, B. (1987). L'*école en mutation*, Paris, Payot.

De Queiroz, J.-M. (2003). « Projet éducatif territorial, facteur de lien social ? », *Ville-École-Intégration Enjeux Diversité, Hors-série n° 7,* septembre, Paris, Scéren/CNDP et Ligue de l'enseignement, p. 24-33.

Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*, Paris, Tél Gallimard.

Gauthier, C. et M. Mellouki (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins,* Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Glasman, D. (1992). *L'école hors l'école*, Paris, ESF.

Houssaye, J. (1987). *École et vie active, résister ou s'adapter ?* Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

Houssaye, J. (2005). *C'est beau comme une colo*, Paris, Éditions Matrice.

Imbert, F. (1997). *Vivre ensemble,* Paris, ESF.

Johnson, R.B. et A.J. Onwuegbuzie (2004). « Mixed methods research : A research paradigm whose time has come », *Educational Researcher*, *33*(7), p. 14-26.

Kymlicka, W. (2003). *La voie canadienne. Repenser le multiculturalisme,* Montréal, Boréal.

Lebrun, J., Y. Lenoir, A. Oliveira et H. Chalghoumi (2005). « La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire : regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel », dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

Lenoir, Y., F. Larose et C. Lessard (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices,* Sherbrooke, Éditions du CRP.

Lenoir, Y., J. Lebrun, A. Hasni et P. Maubant (2006). *Analyse de publications nord-américaines relatives à l'enseignement scolaire primaire*. Une collaboration scientifique France-Québec, Rapport de recherche CRIE-CREFI, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

Lenoir, Y., C. Xypas et C. Jamet (2006). *École et citoyenneté, un défi multiculturel,* Paris, Armand Colin.

Levasseur, L. et M. Tardif (2005). « Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec », *Éducation et sociétés. La société de la connaissance et l'école, 15,* Bruxelles, De Boeck Université, p. 169-188.

Maffesoli, M. (1991). *Le temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes,* Paris, Le Livre de Poche.

Maubant, P. (2003). « Des métiers de médiateurs aux pratiques de médiation : la fin d'une utopie », dans J.-P. Astolfi (dir.), *Éducation et formation, nouvelles questions, nouveaux métiers,* Paris, ESF, p. 237-256.

Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*, Paris, Presses universitaires de France.

Maubant, P. (2005a). « Les savoirs constitutifs des pratiques professionnelles des éducateurs : le cas des nouvelles configurations éducatives », dans J.-P. Astolfi (dir.), *Savoirs en action et acteurs de la formation,* Rouen, Publications de l'Université de Rouen, p. 151-175.

Maubant, P. (2005b). *L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie*, dans P. Maubant, Y. Lenoir, S. Routhier, A. Oliveira, V. Lisée et N. Hassani (dir.), *Les dossiers des sciences de l'éducation, 14,* Toulouse, Presses universitaires du Mirail, p. 61-75.

Maubant, P. (2006). « Les dispositifs d'aménagement du temps de l'enfant : vers de nouvelles configurations de l'action éducative », dans O. Megalakaki, A. Lancry et U. Kittler (dir.), *Aménager les temps de vie des enfants*, Essen, Die blaue Eule, p. 113-118.

Maubant, P., Y. Lenoir, S. Routhier, A. Oliveira, V. Lisée et N. Hassani (dir.) (2005). *Les dossiers des sciences de l'éducation, 14,* Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF.

Ministère de l'Éducation – MEQ (2001). *La formation à l'enseignement, compétence 9*, Québec, Gouvernement du Québec, p. 153.

Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie – MENRT (1999). *Note de service 99-128*, 13 septembre, Paris.

Minc, A. (2005). *Ce monde qui vient*, Paris, Grasset.

Mora, C. (1971). « La diffusion de la culture dans la jeunesse des classes populaires de France depuis un siècle : l'action de la Ligue de l'enseignement », dans *Niveaux de culture et groupes sociaux*, Paris, Éditions Mouton, p. 247-266.

Nique, C. et C. Lelièvre (1993). *La République n'éduquera plus, la fin du mythe Ferry,* Paris, Plon.

Popkewitz, T.S. (1998). *Struggling for the Soul : The Politics of Education and the Construction of the Teacher*, New York, Teachers College Press,

Poujol, G. (dir.) (1981). *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs, Économie et humanisme,* Paris, Les éditions Ouvrières.

Ramonet, I. (2007). « Le marché contre l'État », Les dossiers de la mondialisation, Manière de voir, *Le monde diplomatique numéro 91*, p. 4-5.

Reboul, O. (1989). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement,* Paris, Presses universitaires de France.

Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.

Schnapper, D. (1994). *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*, Paris, Folio.

Tashakkori, A. et C. Teddlie (dir.) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, Thousand Oaks, CA, Sage.

CHAPITRE 3

Se « mettre en mots » ou se bricoler une histoire pour qu'elle prenne sens

Le discours identitaire d'enseignants du secondaire

Stéphane Martineau
Université du Québec à Trois-Rivières
stephane.martineau@uqtr.ca

Annie Presseau
Université du Québec à Trois-Rivières
annie.presseau@uqtr.ca

Résumé

Les auteurs partent du postulat que nos sociétés vivent une crise des institutions et que cette crise a une incidence sur l'identité professionnelle des enseignants. Quels sont alors les caractéristiques et le mode de structuration de l'identité professionnelle des enseignants dans le contexte actuel ? Pour répondre à cette question, les auteurs ont mené une recherche auprès de 21 enseignants d'écoles secondaires québécoises qu'ils ont suivis pendant trois ans. L'analyse a été réalisée à l'aide du logiciel QRS NVIVO et fut validée en ayant recours à la méthode de la cocodification. L'identité professionnelle y a été conçue comme un récit ancré dans la biographie professionnelle du sujet qui a reconstruit son expérience afin de lui donner sens (Dubet, 1994). Ils constatent que cette identité est fortement colorée par la socialisation au travail. Le discours des enseignants du secondaire montre une certaine difficulté à se définir sur le plan professionnel, moins au regard de leurs caractéristiques personnelles qu'à celui des particularités de la profession.

Nous présentons les résultats d'une recherche menée pendant trois ans auprès d'enseignants du secondaire de la région de la Mauricie au Québec[1]. Nous proposons une réflexion – inspirée d'un certain courant herméneutique (Grondin, 2003a, b ; Simard, 2004) – sur la construction de l'identité professionnelle dans un contexte de crise des institutions. Nous soutenons que, dans ce contexte, l'enseignant ne peut pas compter sur des cadres sociaux stables et solides pour se constituer une identité professionnelle et que c'est l'expérience au travail qui devient le matériau primordial sur lequel s'élabore cette identité. Par conséquent, il doit construire son identité à partir de son expérience au moyen d'une mise en récit rationnelle de celle-ci.

Notre contribution se divise en quatre grandes sections. D'abord, nous esquissons une problématique de l'identité professionnelle en contexte de crise. Nous y soutenons que l'enseignant, actuellement, ne dispose plus des repères identitaires qui furent ceux de ses prédécesseurs, et ce, en raison d'un effritement des assises sur lesquelles l'identité professionnelle se construisait. Ensuite, nous élaborons un cadre de référence dont le noyau central est la crise des institutions et nous observons son incidence sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants. Nous proposons alors que le contexte de crise généralisée place les enseignants devant l'obligation de reconstruire le sens de leurs actions et de leur identité sur la base d'une mise en récit de leur expérience. Notre cadre de référence est suivi d'un bref exposé de notre démarche méthodologique. Nous décrivons alors succinctement le profil des sujets rencontrés, les outils de collecte des données ainsi que les procédures d'analyse. Enfin, le lecteur retrouvera la présentation et la discussion des résultats, lesquels sont divisés en fonction des éléments relevés dans le cadre de référence.

1. PROBLÉMATIQUE

Pendant des siècles, l'enseignant a construit son identité professionnelle sur la base de sa qualification et de son affiliation à une institution (Berthier, 1996). L'école lui conférait à la fois un rôle et un statut socialement reconnus de tous. Il n'en va plus de même aujourd'hui. En effet, les qualifications, les savoirs et les compétences nécessaires pour enseigner ne vont pas de soi (Martineau, 1997) ; les classes sont désormais hétérogènes

1. Cette recherche a reçu l'appui du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

et les élèves ne respectent plus automatiquement l'autorité de l'enseignant, incarnée dans son statut et ses compétences. C'est ce qui fait dire à Develay (1995, p. 11) :

> 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.

Ainsi, on constate qu'au cours des dernières décennies, l'identité professionnelle des enseignants était encore relativement stable, car elle pouvait compter sur un contexte favorable, des manières traditionnelles de faire la classe, une population étudiante soigneusement sélectionnée et homogène. Elle pouvait s'appuyer sur des valeurs et des normes communément partagées, notamment au regard des savoirs valorisés et des règles d'autorité et, enfin, une formation essentiellement pratique (étroitement liée aux besoins et aux intérêts du métier) offerte dans les écoles normales (Martineau et Gauthier, 2000). Tout cela n'est plus et nous vivons actuellement une période où, aux dires de plusieurs (Legault, 1999, 2003 ; Tardif et Lessard, 1999), les professions traversent une crise majeure. Celle-ci prend différentes formes : crise de l'expertise, crise de la formation professionnelle, crise du pouvoir des professions et crise de l'éthique professionnelle. Dans le cas de l'enseignement, cette crise majeure se vit en même temps qu'un vaste mouvement de réforme des programmes scolaires et de la formation à l'enseignement qui a notamment remis à l'ordre du jour la question de la professionnalisation de l'enseignement (Gauthier et Martineau, 1998 ; Gauthier et Tardif, 1999 ; Martineau, 1998 ; Martineau et Simard, 1997). Or on sait, par exemple, que les périodes de transformation en profondeur, telles que les périodes de réforme, peuvent désorganiser l'identité d'un sujet (Tap, 1986). Au Québec, la réforme des programmes scolaires a suscité beaucoup d'inquiétude chez les enseignants et notamment chez ceux œuvrant au secondaire.

Dans ces circonstances, les contextes de formation à une profession, mais aussi d'intervention au travail, jouent un rôle majeur dans la constitution de l'identité professionnelle (Lessard et Tardif, 2003). Autrement dit, lorsque le contexte de formation et de pratique change, l'identité professionnelle s'en trouve également modifiée. C'est d'ailleurs ce que montre de manière éloquente la recherche comparative entre des

enseignants français et anglais, menée par Malet (1998). Il explique, en effet, que la prise en charge quasi complète du rôle d'enseignant par les stagiaires anglais permet une socialisation rapide au monde enseignant et, par la même occasion, aide à la construction d'une identité professionnelle claire. À l'inverse, le mode de formation français, où la première année est presque exclusivement dévolue à la préparation pour l'examen de sélection « bachotage », favorise la persistance d'une identité enseignante floue et « tiraillée ». Les recherches menées sous la direction de Blanchard-Laville et de Nadot (2000) confirment d'ailleurs ce constat pour la France. Dans un autre registre, mais toujours pour illustrer l'influence du contexte sur le processus de construction de l'identité professionnelle, on peut faire référence aux travaux de Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), lesquels prétendent que l'identité professionnelle se construit en bonne partie à la faveur de périodes de crises ou de remises en question. Celles-ci sont provoquées par des changements dans la tâche, l'intervention à un autre niveau scolaire ou auprès de clientèles différentes comme, par exemple, avec des élèves éprouvant des troubles de comportement et d'apprentissage ou, enfin, par des conflits avec la direction de l'établissement. Dans cette optique, c'est ce que laisse entendre Abric (1994) lorsqu'il soutient qu'en contexte professionnel les facteurs culturels et les systèmes de normes et de valeurs jouent un rôle tout aussi important que l'activité singulière de l'acteur dans le processus d'appropriation des pratiques.

Dans ce contexte, il est légitime de se poser des questions. En quoi le contexte de crise que nous traversons se répercute-t-il dans le discours identitaire des enseignants ? Quelles sont les caractéristiques du discours identitaire des enseignants œuvrant dans les écoles secondaires au Québec ?

2. CADRE DE RÉFÉRENCE

La problématique esquissée ci-dessus laisse entrevoir que l'identité professionnelle ne peut plus compter sur des bases institutionnelles solides et permanentes pour se construire. Cette section tente d'ancrer notre réflexion sur l'identité professionnelle dans le cadre plus vaste d'une crise généralisée de la société (Legault, 2003) ; elle reprend, en les élargissant, nos propos antérieurs (Martineau et Presseau, 2005)[2].

2. Étant donné l'espace qui nous est imparti, il ne saurait être question de refaire l'historique de l'évolution de la profession enseignante au Québec et des différents événements qui ont façonné l'identité professionnelle des enseignants. Nous référerons ici le lecteur aux travaux de Lessard et Tardif (2003) ainsi qu'à ceux de Mellouki (1991).

2.1. Une crise des institutions

Plusieurs ouvrages parus depuis deux décennies soutiennent que nos sociétés et nos cultures sont en crise : crise des savoirs et crise des valeurs (Balthazar et Bélanger, 1989 ; Bloom, 1987 ; De Romilly, 1984 ; Finkielkraut, 1987 ; Grand'Maison, 1999 ; Guth, 1981 ; Henry, 1987). À la suite de ces travaux – sans toutefois souscrire à la vision défaitiste de certains de ces essayistes –, ce que nous soutenons ici c'est que ce que nous appelons la crise des institutions prend racine dans une double crise, celle des savoirs (la raison) et celle des valeurs, car les institutions reposent sur ceux-ci. Signalons que les propos qui suivent s'inspirent grandement des travaux de Simard (1995, 2004) et de Simard et Martineau (1996, 1997, 1998).

2.1.1. Crise de la raison

Le premier élément que nous voulons préciser est que nos sociétés occidentales et leurs institutions (et donc l'école) traversent actuellement une crise de la raison (ou du savoir, dirait Jolibert, 1987). Cette crise a pour origine le développement même de la science et de la philosophie qui ont pris la mesure de leurs limites (Morin, 1986). En fait, les sciences humaines et sociales voient se retourner contre elles l'appareil critique de leurs approches ; les sciences de la nature ont vu peu à peu s'effriter le socle de leurs anciennes évidences. Avec l'effritement des savoirs philosophiques et scientifiques, l'ensemble des savoirs véhiculés par les institutions (qui s'abreuvaient à la source des savoirs savants) devient plus incertain, ce qui les fragilise grandement (Freitag, 2002). Cette fragilité des institutions les laisse dans une position de faiblesse devant leurs rôles traditionnels de dispensateurs de statuts et de définisseurs des identités (Dubet, 1994).

2.1.2. Crise des valeurs

Notre second point concerne le fait que nos sociétés occidentales traversent aussi une crise des valeurs qui a été abondamment discutée dans la littérature spécialisée. Des auteurs comme Bloom (1987), Lyotard (1979), Taylor (1992) et, plus récemment, Freitag (2002) et Simard (2004) ont analysé en profondeur la perte de repères de nos sociétés en matière de valeurs. Nous ne saurions ici présenter en détail leurs idées. Rappelons simplement que, selon Bloom (1987), le relativisme des valeurs est devenu un idéal de la pensée contemporaine. S'appliquant à décrire la postmodernité (Boisvert, 1995), Lyotard (1979) affirmait qu'elle se caractérise par une sorte d'incrédulité à l'égard de ce qu'il appelle les « métarécits », faisant ici référence à ces récits totalisants qui ont marqué la modernité : le récit de l'émancipation progressive de la raison et de la liberté, le récit de l'émancipation

du travail, ou encore le récit de l'épanouissement, de l'enrichissement de l'humanité par les progrès réalisés dans le domaine de la technoscience, et même le christianisme, qui réalise le salut des âmes grâce à la conversion des cœurs dans le Christ (Lyotard, 1988, p. 36). Pour sa part, Taylor soutient que le relativisme ambiant issu de l'individualisme est une erreur fondamentale, car il s'ensuit une perte de référence des anciens horizons moraux, sociaux ou spirituels. Pour Freitag (2002), la tyrannie de l'indifférencié évincerait les anciennes hiérarchies. La finalité, l'unité et la vérité seraient alors des catégories reléguées dans l'oubli d'un monde ancien. En fait, sous l'effet de ce nivellement massif, la « Culture » serait ensevelie dans le cimetière des plus hautes valeurs (Simard, 2004). Ainsi, l'être humain ne s'inscrirait plus désormais dans un ordre qui le dépasse, qui lui donne place et sens dans la direction de sa vie (Freitag, 2002). À chaque nouvelle étape, à chaque nouveau carrefour, le sens de la vie peut faire l'objet d'une remise en question fondamentale. Chaque pas est une nouvelle aventure qui peut conduire le sujet vers des horizons insoupçonnés. Rien n'est totalement donné, rien n'est acquis, l'être humain est un devenir sans fin. En somme, comme le souligne Lyotard, en accord avec Lipovetsky (1993) sur ce sujet, l'impossibilité où se trouve l'homme de recourir aux « métarécits » caractérise sa condition postmoderne. Le projet légitimant de réalisation universelle d'une idée tourne désormais à vide. Et l'homme, face à lui-même, doit s'inventer et se donner ses propres critères pour juger de sa situation (Freitag, 2002).

2.1.3. Crise du sens

La crise des institutions (de la raison et des valeurs) met à mal le sens du social et, dans une certaine mesure, laisse l'acteur relativement solitaire devant l'obligation de donner du sens aux événements, aux phénomènes, aux faits, à son expérience. Bien entendu, cet acteur ne vit pas dans un vide social et les grilles de lecture qu'il construit ou qu'il emprunte sont alimentées par la société, la communauté, les groupes auxquels il appartient ; certains vont même jusqu'à déplorer en la matière le retour d'un certain « tribalisme » (Fleury, 2005). En fait, l'individu trouve dans la vie de tous les jours un « stock de connaissances disponibles » (Schütz, 1987) qui lui sert de schème d'interprétation de ses diverses expériences passées ou présentes. Le stock de connaissances disponibles détermine également les anticipations de l'individu sur les événements à venir. Par conséquent, l'individu dépend en partie de l'information pour interpréter et est tributaire des autres pour son information. De la sorte, il interprète l'univers qui l'entoure à partir de l'information qui lui a été transmise par les autres. Donc, il interprète le monde au moyen d'une information socialement déterminée et en ayant recours à une information incomplète. Or, justement, dans le

contexte actuel le sujet peut de moins en moins se reposer sur des interprétations toutes faites et consensuelles (Beillerot, 1998). Les systèmes d'action ne renvoient plus à une seule logique, l'interprétation de l'expérience n'est plus donnée par l'institution, la construction du sens de l'expérience se fait donc sur un mode herméneutique (Grondin, 2003a, b). Certains, comme Ehrenberg (1995), diront que l'individu contemporain est confronté à un double problème de distance : envers lui-même et son intériorité et envers autrui et les relations interpersonnelles. L'individu aurait de plus en plus de difficulté à se situer, à trouver la bonne distance à l'égard de lui-même et à l'égard des autres. Cela s'expliquerait par la pression de plus en plus grande à la réussite, à la performance et par la perte des repères tant traditionnels que familiaux ou culturels. D'autres, comme Bindé (2003), vont parler d'une juvénilisation des individus, processus qui se caractériserait par un refus de l'initiation et du pouvoir du passé, une acceptation inconditionnelle du présent, une éducation sans fin et centrée sur l'adaptation au changement continuel.

2.2. Le social traversé de logiques multiples

Les sociétés sont de moins en moins des systèmes unifiés (Freitag, 2002). Elles apparaissent en fait comme une juxtaposition de groupes et d'intérêts divers dont le lien social ne semble pas aller de soi (Bouvier, 2005). En fait, selon certains, nous vivons à l'ère du relativisme, de l'individualisme (Dumont, 1983 ; De Koninck, 2000 ; Finkielkraut, 1987 ; Grand'Maison, 1999 ; Lipovetsky, 1993). De son côté, Dubet (1994) soutiendra que la société est essentiellement composée de trois systèmes : *a*) d'intégration (qui renvoie aux communautés) ; *b*) de compétition (qui renvoie aux marchés) ; *c*) d'action historique (qui renvoie à la dimension culturelle ou aux historicités). Ces trois systèmes sont liés, quant à eux, à trois logiques d'action : une logique d'intégration liée à l'appartenance à une communauté ; une logique stratégique présente sur le marché (notamment de l'emploi) ; enfin, une logique de subjectivation (c'est-à-dire une appropriation personnelle de la culture, qui peut être la culture professionnelle). Chaque acteur doit alors recomposer un sens à son action en regard de logiques souvent en tension. Dans ces circonstances, l'identité est davantage un « problème qu'un être » (Dubet, 1994). De la même manière, le sujet est moins un donné constant qu'un « travail » en continuel devenir (Dubet, 1994). Le sujet se révèle ainsi dans la distance à l'expérience. Parce que la société n'a plus de centre, parce que l'action ne répond plus à une seule logique, le sujet se construit dans la recomposition significative de son expérience personnelle (Lahire, 1998).

2.3. Les conséquences pour l'identité professionnelle des enseignants

La crise qui caractérise nos sociétés n'est pas sans incidences sur l'éducation (Petrella, 2000) et sur l'identité professionnelle des enseignants (Berthier, 1996 ; Legault, 2003). Ainsi, en parlant des sociétés modernes où les acteurs sont obligés de produire eux-mêmes les orientations de leurs actions, Dubet (2000, p. 78) affirme : « L'affaiblissement des institutions place les individus devant des épreuves nouvelles. Le sens de leur action et de leur expérience ne leur est pas "donné" par les institutions, il doit être construit par les individus eux-mêmes. » Devant composer avec des logiques d'action variables, ces dernières ne peuvent plus s'en remettre à un rôle clairement défini et à un statut sans ambiguïté pour construire leur identité professionnelle (Martineau et Presseau, 2005). Celle-ci s'édifie plutôt sur la base d'un travail constant d'interprétation des expériences personnelles vécues (Dubet, 1994).

Les paramètres traditionnels de définition de soi sur le plan professionnel ont littéralement explosé : rapport prioritaire à la matière enseignée, vision de l'enseignement comme transmission d'un corpus culturel, autorité presque assurée sur les élèves, valorisation sociale du métier, etc. (Durand, 1996 ; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997). On observe ainsi une prolifération et une fragmentation des savoirs, une autorité des enseignants fortement questionnée, une hétérogénéité de la clientèle scolaire, une formation souvent dénoncée comme trop éloignée de la pratique, etc. (Lessard et Tardif, 2003 ; Tardif et Lessard, 1999). Les enseignants, comme groupe professionnel, n'ont, dans une certaine mesure, pas d'autre choix que de renégocier leur identité à partir des situations concrètes d'exercice de leur métier où chaque acteur, individuellement, se voit en partie contraint de recharger de sens son engagement au travail à partir de son expérience (Dubet, 1994 ; Jutras, Desaulniers et Legault, 2003).

L'identité professionnelle des enseignants n'est donc plus une donnée stable et immuable et nombre d'auteurs s'entendent sur ce point (Azzi et Klein, 1998 ; Baugnet, 1998 ; Blin, 1997 ; Cohen-Scali, 2000 ; Fraisse, 2000 ; Gohier et Alin, 2000 ; Gohier et Schleifer, 1993 ; Lang, 1999 ; Lessard, 1986 ; Malet, 1998 ; Moessinger, 2000). Elle apparaît plutôt comme un processus dynamique et interactif (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001 ; Martineau, 2005). C'est en effet dans l'action que se structurent et se valident les représentations de soi, les représentations d'autrui, les représentations du travail (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1997, 1999 ; Sainsaulieu, 1977 ; Turner, Oakes et Haslam, 1994) à la base de l'identité professionnelle. En d'autres termes, l'identité professionnelle émerge en quelque sorte des expériences du sujet et des

interactions produites dans le contexte de travail (Cooper et Olson, 1996 ; Kerby, 1991). Ici, vécu subjectif et contraintes objectives se conjuguent (Allouche-Benayoun et Pariat, 2000 ; Dubar, 1996). C'est dire que l'identité professionnelle varie non seulement d'un groupe à l'autre, mais également d'un individu à l'autre (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier 2001 ; Tap, 1986 ; Turcot, 1991). Dans ce contexte, l'identité professionnelle apparaît avant tout comme un construit expérientiel (qui peut être mis en discours), toujours mouvant, plutôt qu'un statut hérité, stable (Beijaard, Verloop et Vermunt, 2000). Selon Maclure (1993, p. 312), l'identité peut alors se définir comme étant « *something that they* [les enseignants] *use, to justify, explain and make sense of themselves in relation to other people, and to the contexts in which they operate* ».

2.4. La mise en récit de soi

La crise des institutions et la multiplicité des logiques du social ne laissent d'autre choix aux acteurs que de créer du sens à partir de leur propre expérience. Cette création de sens s'avère alors être un processus de mise en récit de soi, création personnelle ayant pour finalité la mise en ordre de l'expérience. C'est Ricoeur (1986) qui fournit ici des pistes pour comprendre ce phénomène. Dans son ouvrage *Du contexte à l'action*, il situe l'herméneutique par rapport à la question du temps. Le temps échappe toujours à toutes les tentatives pour le conceptualiser. On ne peut conceptualiser le temps, il fuit, il s'échappe sans arrêt. Subséquemment, comment rendre le temps qui passe cohérent ? Comment éviter de se sentir noyé dans le flot des événements privés de sens ? Comment donner sens au temps ? Ricoeur répond : par l'intrigue !

Une « intrigue », c'est ce qui permet de transformer le flot des événements multiples en une suite cohérente de faits. L'« intrigue », c'est la mise en récit de soi dans le temps, c'est rendre le temps intelligible, c'est identifier un départ, un développement, une fin au récit. Chaque étape du déroulement de l'intrigue devient un élément qui participe au sens du récit et conduit d'une manière cohérente à la fin. Si on suit la pensée de Ricoeur (1986), on pourrait dire que le sens d'une action n'est pas un donné immédiat, mais un construit *a posteriori*. Alors, l'acteur qui agit au travers de logiques souvent contradictoires dans des institutions, s'il souhaite « faire du sens » avec ses expériences, n'a d'autre option que de construire un récit de soi. Dans ce cas, comprendre une pratique (comme celle de l'enseignement), c'est nécessairement l'interpréter et la situer par rapport à d'autres pratiques ou à la pratique des autres. Plus encore, comprendre sa pratique, c'est aussi se comprendre comme acteur et donc se construire une identité (en contexte de travail, une identité professionnelle).

2.5. La question du sens

On peut rapidement relever deux manières d'approcher la question du sens : 1) analyser les processus cognitifs en jeu dans la pensée qui donne sens au monde – démarche cognitive ; 2) comprendre comment ce qu'un acteur a vécu prend sens pour lui – démarche herméneutique. Ces deux approches renvoient à deux types de sujets différents : un sujet épistémique (démarche cognitive qui vise à saisir les processus mentaux à l'œuvre dans la création de sens) ; un sujet héroïque (démarche herméneutique qui vise à comprendre le sens que le sujet attribue au monde). On l'aura compris, c'est à l'intérieur du deuxième type d'approche portant sur le sujet héroïque que s'inscrit notre démarche réflexive. Comment advient donc le sens ?

Le sens dans l'action vient la plupart du temps « après coup ». Il n'est donc pas immédiat, mais attribué *a posteriori* par une interprétation. Donner du sens est ainsi, comme on l'a mentionné plus haut, une activité herméneutique. Plus précisément, le sens est une construction mentale qui s'effectue à l'occasion d'une expérience, laquelle est mise en relation avec des expériences antérieures. En schématisant et en simplifiant, il est possible de définir quelques caractéristiques du processus de construction de sens (Barbier et Galatanu, 2000) : il est tout aussi cognitif qu'affectif ; il se réalise sur la base d'une certaine tradition interprétative ; il implique une mise en relation des représentations préalables avec des nouvelles ; il implique aussi une opération de qualification des nouvelles expériences au regard des anciennes ; il conduit à une transformation des représentations ; pour aboutir à une modification de l'identité de l'acteur qui construit du sens. Enfin, il s'appréhende dans le discours par la mise en récit de l'expérience.

3. MÉTHODOLOGIE[3]

On l'aura saisi à partir de ce qui précède, notre approche a consisté, pour l'essentiel, à donner la parole à des enseignants afin qu'ils puissent mettre en récit leur expérience professionnelle[4]. Ainsi, une cohorte de 21 enseignants, 11 hommes et 10 femmes, des écoles secondaires de la

3. Comme nous disposons ici d'un espace relativement restreint, nous ne sommes pas en mesure d'élaborer longuement au sujet des différents aspects de notre démarche méthodologique.

4. Mentionnons que nous avons également procédé à des observations en classe (trois pour chaque enseignant). Ces observations avaient pour but de mieux saisir la réalité de la classe de chaque enseignant et de mettre son discours en perspective.

région de la Mauricie au Québec a été suivie pendant trois ans (le projet de recherche avait reçu un financement pour les années 2001 à 2004). Ces enseignants, dont la moyenne d'âge était de 42 ans, avaient entre 3 ans et 32 ans d'expérience pour une moyenne de 17 ans. Ils avaient obtenu leur diplôme d'enseignement entre 1966 et 1999 et enseignaient les différentes matières scolaires figurant dans les programmes d'enseignement des écoles secondaires : anglais langue seconde, biologie, chimie, français, géographie, histoire, mathématiques, sciences physiques. Les données reposent sur des entrevues individuelles de type semi-dirigé qui abordaient différents aspects du travail enseignant (formation initiale, insertion professionnelle, savoirs et compétences, incidents critiques, conception de l'enseignement et de l'apprentissage, perspective de carrière, représentation de soi comme enseignant, etc.). Chaque enseignant a été rencontré à quatre reprises et observé à trois reprises. Chaque rencontre durait environ une heure quinze. Les données recueillies lors des premières entrevues servaient à élaborer les schémas des deuxièmes entrevues et ainsi de suite, de telle sorte que ce cheminement dans les entretiens permettait un approfondissement du discours de chacun des enseignants. Les entrevues ont été enregistrées et transcrites, puis codifiées à partir d'une grille semi-émergente. L'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2003) du discours des enseignants a été menée à l'aide du logiciel QRS *NVIVO* et validée en ayant recours à la méthode du cocodage (Laperrière, 1997 ; Van der Maren, 1999).

4. PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette section se divise en six sous-sections qui correspondent aux diverses parties de notre cadre de référence. Nous rendons compte des résultats des entrevues que nous avons menées auprès des 21 enseignants.

4.1. L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE AU REGARD DE LA CRISE DE L'INSTITUTION SCOLAIRE

Pour nos répondants, l'école ne semble plus avoir les moyens de son ambition. La scolarisation obligatoire jusqu'à seize ans puis, plus récemment, le mot d'ordre de la réussite pour tous, exercent une pression énorme sur leurs épaules au moment même où ils perçoivent que l'État leur enlève peu à peu leurs moyens d'agir : coupures budgétaires qui se traduisent notamment par des ressources professionnelles spécialisées limitées. Malgré les efforts déployés, peu d'enseignants perçoivent l'école comme

« un milieu moral organisé » pour reprendre l'expression consacrée de Durkheim. En effet, les initiatives pour faire de l'école un milieu de vie qui a du sens pour tous reposent rarement sur un mouvement collectif et sont en fait le fruit de démarches privées d'enseignants. L'enseignant se sent un peu comme un entrepreneur privé et son lien avec le reste de l'école est souvent ténu. Cela se vérifie, entre autres, dans le discours des enseignants au sujet de leurs directions d'établissement qu'ils perçoivent plus souvent qu'autrement plutôt négativement (manque de sensibilité à la réalité des enseignants, centration exclusive sur les dimensions administratives plutôt que pédagogiques de la gestion de l'école, etc.). Par exemple, un enseignant souligne :

> *On avait un directeur qui était épouvantable, qui ne supportait pas ses enseignants, qui prenait pour les élèves et avait peur des parents, fait que c'étaient toujours les enseignants qui avaient tort. J'ai trouvé ça abominable enseigner et être obligé de me rebâtir une réputation dans ces conditions-là. J'ai failli, à la fin de l'année, abandonner l'enseignement* (sujet 16).

4.1.1. L'identité professionnelle au regard de la crise de la raison

Les enseignants semblent placés devant le dilemme de la hiérarchie des savoirs et de leur validité. D'une part, leur discours laisse entrevoir une tension importante entre la mission éducative d'instruire les élèves en leur proposant des savoirs jugés vrais et le contexte social général de remise en question constante des certitudes. Cette tension se traduit notamment par une remise en cause de la définition traditionnelle de l'enseignant au secondaire comme spécialiste des savoirs. D'autre part, les enseignants déplorent la prolifération des savoirs, leur éclatement et leur manque de cohésion. Tout se passe comme si tous les savoirs devenaient valables pour un apprentissage scolaire. Ils ont la nette impression que la société demande trop à l'école en exigeant qu'elle enseigne tout et n'importe quoi : *on doit tout faire à la place des autres* (sujet 14). Dans ce contexte, les enseignants ont bien du mal à se percevoir comme des professionnels détenant une expertise particulière.

4.1.2. L'identité professionnelle au regard de la crise des valeurs

La crise des valeurs est vécue durement par les enseignants. Ils la décrivent principalement en évoquant les rapports intergénérationnels problématiques. Selon eux, la société a sapé les assises sur lesquelles les enseignants pouvaient asseoir leur autorité, condition nécessaire à la mise en place d'un climat propice à l'apprentissage. Élèves et enseignants ont trop souvent peu de chose en commun : *J'ai très souvent de la difficulté à les comprendre* [les élèves] (sujet 9). Incivilité, violence, attitudes négatives envers le travail

scolaire, autant de termes qui émergent lorsque les enseignants décrivent une bonne partie de leurs élèves. Pour eux, ces comportements et ces attitudes sont des manifestations d'un certain échec de la société à transmettre son patrimoine culturel : *Des fois, j'ai l'impression que le monde extérieur défait ce que nous, les enseignants, on essaie de faire* (sujet 18). Ce rapport de force avec des élèves peu ou pas du tout acquis au métier d'élève interpelle les enseignants dans leur identité. D'une part, en tant qu'adultes, ils semblent constamment remis en question par les jeunes qui les interrogent quant à la cohérence de leurs positions et quant à leur légitimité. D'autre part, en tant qu'enseignants, ils se sentent contraints de *faire le travail des parents* (sujet 2) pour socialiser les élèves.

4.1.3. L'identité professionnelle au regard de la crise du sens

L'expérience scolaire a perdu, ces dernières années, beaucoup de sa signification pour nombre de jeunes ; cela n'est pas sans incidence sur le travail enseignant. Dans leurs pratiques, les praticiens cherchent désormais des moyens *d'accrocher les jeunes*, de les *séduire*, de les *embarquer dans le voyage de l'apprentissage* (sujet 6). Placés devant des classes hétérogènes où les rendements et la motivation sont extrêmement variables, les enseignants se sentent obligés non seulement d'enseigner les contenus scolaires propres à leur discipline, mais aussi de proposer une sorte de métadiscours sur le sens de l'expérience scolaire. Sur le plan de l'identité professionnelle, cela se traduit par l'endossement de multiples rôles (guide, motivateur, personne-ressource) dans la pratique, ce qui en complexifie grandement l'accomplissement. Et les enseignants se définissent moins par opposition à d'autres professions que par inclusion des rôles de celles-ci dans leur propre tâche (polyvalence comme exigence d'un métier complexe). Être enseignant apparaît alors comme être tout à la fois psychologue, sociologue, travailleur social, infirmier, en plus d'être pédagogue, didacticien et spécialiste de la matière.

4.2. L'identité professionnelle au regard de l'action dans des logiques multiples

Nous l'avons précisé dans notre cadre de référence, les institutions sont des environnements d'interactions traversés par des logiques multiples au même titre que la société tout entière. Ces logiques, parfois contradictoires, se reflètent dans le discours des enseignants. Ainsi, dans l'optique d'une logique de subjectivation (Dubet, 1994), on constate que l'enseignement est essentiellement défini comme une prestation devant et avec les élèves où le savoir d'expérience acquis auprès d'eux est la source de la profes-

sionnalité – comprise comme la maîtrise des situations de travail (efficacité et efficience). L'enjeu semble être de se créer un *style personnel dans sa pratique* (sujet 5). En fait, les enseignants rencontrés tiennent en quelque sorte un double discours au regard de ce que nous définissons comme une logique de subjectivation. D'abord, ils affirment : *Je partage les savoirs et les compétences propres à ma profession mais j'ai mon « style » qui repose sur ma personnalité, laquelle teinte tout mon enseignement,* selon le processus d'identisation de Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (1997, 1999, 2001). Ensuite, ils soutiennent : *En tant qu'enseignant du secondaire, je suis un spécialiste de la matière contrairement à ceux qui interviennent au primaire et en adaptation scolaire*, selon le processus d'identification dans les termes de Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (1997, 1999, 2001).

Dans une logique d'intégration (Dubet, 1994), les enseignants tiennent un discours identitaire caractérisé par les particularités suivantes : dévaloriser la formation initiale et survaloriser l'expérience (la qualification contre la compétence) ; respecter et perpétuer – tout en la déplorant – la culture individualiste du monde scolaire ; reproduire le discours sur le peu de reconnaissance des enseignants et l'accroissement de la complexité et des difficultés du métier. Cette logique d'intégration se vérifie aussi dans une mise en récit où le « nous » enseignants devient subitement prégnant : *Nous, les enseignants, on n'est pas reconnu à notre juste valeur* (sujet 11). Devenir enseignant, c'est ici être reconnu par autrui et, au premier chef, par ses collègues. C'est justement dans le sens d'une logique d'intégration que l'on peut comprendre, en partie, le discours critique de la formation initiale en enseignement et la valorisation extrême du savoir d'expérience. Ce savoir constitue un pôle identitaire fort.

Enfin, dans une logique stratégique (Dubet, 1994), nos sujets semblent avoir développé des stratégies de survie et d'adaptation au milieu de travail qui est le leur. Ces stratégies se résument en quelques éléments. En début de carrière, tout prendre, tout accepter afin de se *faire un nom* et de *faire ses heures* pour l'obtention d'un poste permanent, trouver un *mentor* et apprendre selon le mode artisanal. Dans sa pratique quotidienne, tant devant les élèves, les collègues, la direction que devant les parents, éviter de montrer ses faiblesses ou ses doutes. Dans le même esprit, il faut protéger *le secret* de sa pratique. Les enseignants graduent aussi leurs priorités professionnelles. D'abord, il faut s'investir auprès des élèves, ensuite, mais venant bien plus loin, s'investir auprès des nouveaux enseignants, collaborer avec la direction, travailler avec une équipe professorale. Par ailleurs, il ne faut jamais oublier *de se ménager, de prendre soin de soi, car sans ça tu craques, c'est pas long* (sujet 17). Toujours, dans l'esprit d'une logique stratégique, on constate que les enseignants, même s'ils œuvrent dans une carrière *à plat* (on commence enseignant et, si on ne quitte pas la

profession, on finit enseignant), établissent des distinctions entre collègues ; lesquelles sont aussi des hiérarchies. Les principales catégories établies sont : celles ayant trait au statut de l'enseignant (débutant / expérimenté ; statut précaire / permanent), celles ayant trait à la valeur du savoir dispensé (enseignant des matières fondamentales / enseignant des matières secondaires) et celles portant sur une évaluation des qualités des enseignants (travaillant / paresseux).

4.3. La construction du sens de sa pratique

Le sens de la pratique des enseignants rencontrés paraît se former sur la base d'une mise en relation des expériences concrètes de travail, notamment avec les élèves, et de ce qu'ils appellent leur *personnalité.* En effet, dans la définition de soi comme enseignant, les sujets mettent constamment en avant des traits de personnalité qui, selon eux, jouent un rôle majeur dans leur pratique professionnelle : *sévère, démocrate, dynamique, patient, conciliant, ouvert, etc.* Ces traits de personnalité sont arrimés à des savoirs d'expérience acquis essentiellement dans le travail auprès des élèves. Et ces savoirs se conjuguent à des attitudes : *croire dans l'éducabilité des élèves* (sujet 4), *aimer les jeunes* (sujet 10), *aimer sa matière* (sujet 13), *aimer son métier* (sujet 19). Certaines réalisations professionnelles participent aussi de la construction de l'identité professionnelle : produire du matériel pédagogique, organiser un festival de théâtre, relever le défi d'enseigner une matière pour laquelle on n'est pas formé et y exceller. Par ailleurs, certaines expériences, que nous qualifions d'incidents critiques – entendu ici comme un événement marquant, au sens phénoménologique, qui transforme l'enseignant dans l'une ou l'autre des dimensions complexes de sa pratique et de son identité professionnelle –, en sont venues à transformer l'identité professionnelle des enseignants (Martineau, Presseau et Bergevin, 2006). Ces moments charnières de la carrière représentent des occasions de remise en question profonde de soi en tant que personne et en tant qu'enseignant. On peut dire que ce que je suis comme personne est en adéquation avec ce que je fais en classe avec les élèves. Pour atteindre cette congruence (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1997, 1999, 2001), il faut attendre quelques années et passer par des expériences significatives de travail (négatives ou positives). Toutefois, lors de ces moments, près de la moitié des participants à cette étude ont songé sérieusement à quitter la profession enseignante.

CONCLUSION

Le discours des enseignants du secondaire démontre une certaine difficulté à se définir sur le plan professionnel moins au regard de leurs caractéristiques personnelles qu'à celui des spécificités de la profession (Lang, 1999). À ce propos, Dubar (1996) parlerait d'une identité à la fois autonome et incertaine. Ce discours laisse clairement entrevoir que, chez les enseignants, le processus de définition de soi sur le plan professionnel repose sur la mise en relation des expériences de travail avec ce qui est perçu comme étant des caractéristiques personnelles (qui peuvent être évolutives) : ce qui va à nouveau, en partie, dans le sens des travaux de Dubar (1996). La société et l'institution scolaire semblent ici représenter davantage des obstacles ou des contraintes à surmonter que des socles sur lesquels construire son identité d'enseignant. Dans ce cas, et en dépit de ce que soutient Dubet (1994), il apparaît légitime de parler de crise du professionnalisme. Dans ce contexte, la mise en récit de soi représente une sorte de stratégie pour *garder le cap sur l'essentiel* (sujet 20), d'autant plus que nos sujets ressentent un faible sentiment de partage avec les autres si ce n'est celui de vivre une même solitude et dans un contexte individualiste (Lessard et Tardif, 2003). À cet égard, les récentes injonctions, issues de la réforme des programmes, qui visent à transformer l'organisation cellulaire du travail enseignant (un enseignant, une classe) en vue d'une prise en charge et d'une responsabilité plus collective envers les élèves, pourraient, si elles se réalisaient vraiment sur le terrain, modifier quelque peu cette perception. Dans un autre ordre d'idées, les approches réflexives – où l'enseignant a le loisir « de se mettre en mots » – peuvent être perçues comme des dispositifs de soutien non seulement à l'amélioration des pratiques mais à la construction de l'identité professionnelle.

En somme, avec une institution affaiblie (qu'est-ce que l'école aujourd'hui ? quelle en est sa mission véritable ?), avec des savoirs éclatés (qu'est-ce qui est digne d'être appris en contexte scolaire ?), avec la multiplicité et la relativité des valeurs (en quoi croyons-nous vraiment ?), les enseignants rencontrés dans le cadre de cette recherche vivent une certaine crise identitaire. En effet, la vocation, qui autrefois constituait la pierre angulaire de la profession enseignante, n'a pas été totalement remplacée par quelque chose d'autre ; la professionnalisation de l'enseignement qui pourrait en tenir lieu est un processus inachevé. Par ailleurs, les enseignants semblent ballottés entre des sentiments contraires, entre la fierté (O*n fait un métier essentiel, capital, pour la société* [sujet 8]) et un certain embarras (*Est-ce qu'on est une vraie profession ou pas ?* [sujet 12]). Nous constatons aussi une certaine transformation des bases de l'identité professionnelle des enseignants au secondaire liée à la réforme en cours tant en formation à l'enseignement que dans les programmes scolaires.

Ainsi, la définition de soi sur une base disciplinaire (Lessard et Tardif, 2003) semble légèrement en perte de vitesse et on assiste à l'émergence de la référence à la maîtrise du processus enseignement/apprentissage (la dimension didactico-pédagogique) comme assise identitaire (Develay, 1995 ; Gauthier et Martineau, 2002). Construire son identité professionnelle semble alors être un processus qui repose essentiellement sur l'évaluation (l'interprétation) de l'efficacité de l'action auprès des élèves et donc des savoirs et des compétences que cette action mobilise. L'expérience en classe auprès des élèves représente ainsi à la fois le milieu et le moment les plus signifiants dans l'expérience de travail des enseignants (Tardif et Lessard, 1999) ; l'expérience en classe est au centre de la mise en récit de soi en tant qu'enseignant. En quelque sorte, les compétences et les savoirs développés à cette occasion sont le socle sur lequel se construit l'identité professionnelle des enseignants. Dans ce contexte, l'identité est davantage un « problème qu'un être » (Dubet, 1994). Elle requiert un travail incessant de recomposition de l'expérience.

BIBLIOGRAPHIE

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses universitaires de France.

Allouche-Benayoun, J. et M. Pariat (2000). *La fonction de formateur. Identités professionnelles – méthodes pédagogiques. Pratiques de formation*, Paris, Action sociale.

Azzi, A.E. et O. Klein (1998). *Psychologie sociale et relations intergroupes*, Paris, Dunod.

Balthazar, L. et J. Bélanger (1989). *L'école détournée,* Montréal, Boréal.

Barbier, J.-M. et O. Galatanu (dir.) (2000). *Signification, sens, formation*, Paris, Presses universitaires de France.

Baugnet, L. (1998). *L'identité sociale*, Paris, Dunod.

Beijaard, D., N. Verloop et J.D. Vermunt (2000). « Teachers' perceptions of professional identity : An exploratory study from a personal knowledge perspective », *Teaching and Teacher Education,* 16, p. 749-764.

Beillerot, J. (1998). *L'éducation en débats : la fin des certitudes,* Paris, L'Harmattan.

Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'École. Éloge critique*, Paris, Economica.

Bindé, J. (2003). « Mondialisation et contrat culturel : vers l'éducation pour tous tout au long de la vie ? », dans J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Transmettre en éducation, formation et organisation,* Paris, Les Éditions Demos, p. 63-80.

Blanchard-Laville, C. et S. Nadot (dir.) (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.

Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.

Bloom, A. (1987). *L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale*, Paris, Julliard ; Montréal, Guérin.

Boisvert, Y. (1995). *Le postmodernisme*, Montréal, Boréal.

Bouvier, P. (2005). *Le lien social,* Paris, Gallimard.

Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle,* Paris, Presses universitaires de France.

Cooper, K. et M.R. Olson (1996). « The multiple I's' of teacher identity », dans M. Kompf, W.R. Bond, D. Dworet et R.T. Boak (dir.), *Changing Research and Practice : Teachers, Professionalism, Identities and Knowledge,* Londres, Falmer Press, p. 78-89.

De Koninck, T. (2000). *La nouvelle ignorance et le problème de la culture*, Paris, Presses universitaires de France.

De Romilly, J. (1984). *L'enseignement en détresse*, Paris, Julliard.

Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF.

Dubar, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, 2e édition, Paris, Armand Colin.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

Dubet, F. (2000). « Rôle et expérience », *L'analyse de la singularité de l'action,* Séminaire du Centre de recherche sur la formation du CNAM, Paris, Presses universitaires de France, p. 71-83.

Dumont, L. (1983). *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Paris, Seuil.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.

Ehrengerg, A. (1995). *L'individu incertain*, Paris, Calmann-Lévy.

Finkielkraut, A. (1987). *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard.

Fleury, C. (2005). *Les pathologies de la démocratie*, Paris, Fayard.

Fraisse, B. (2000). « La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités », *Revue des sciences de l'éducation*, *26*(3), p. 651-676.

Freitag, M. (2002). *L'oubli de la société. Pour une théorie critique de la postmodernité*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Gauthier, C., J.-F. Desbiens, A. Malo, S. Martineau et D. Simard (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants,* Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Gauthier, C. et S. Martineau (1998). « Naissance et reconnaissance d'une nouvelle figure du maître », *Pédagogie collégiale*, *12*(2), p. 15-20.

Gauthier, C. et S. Martineau (2002). « Recherche pédagogique et professionnalisation du travail enseignant », dans J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 209-224.

Gauthier, C. et M. Tardif (dir.) (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Gohier, C. et C. Alin (dir.) (2000). *Enseignant-formateur. La construction de l'identité professionnelle. Recherche et Formation*, Paris, L'Harmattan.

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, Les Presses de l'Université Laval, p. 280-299.

Gohier, C., M. Anadón, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (1999). « Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant », dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant un professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 21-56.

Gohier, C., M. Anadón, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (2001). « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(1), p. 3-32.

Gohier, C. et M. Schleifer (dir.) (1993). *La question de l'identité. Qui suis-je ? Qui est l'autre ?*, Montréal, Éditions Logiques.

Grand'Maison, J. (1999). *Quand le jugement fout le camp*, Montréal, Fides.

Grondin, J. (2003a). *Le tournant herméneutique de la phénoménologie*, Paris, Presses universitaires de France.

Grondin, J. (2003b). *Du sens de la vie. Essai philosophique*, Montréal, Bellarmin.

Guth, P. (1981). *Lettre aux futurs illettrés*, Paris, Albin Michel.

Henry, M. (1987). *La barbarie*, Paris, Grasset.

Jolibert, B. (1987). *Raison et éducation*, Paris, Klincksieck.

Jutras, F., M.-P. Desaulniers et G.A. Legault (2003). « Qu'est-ce qu'être enseignante ou enseignant au primaire et au secondaire aujourd'hui ? », dans G.A. Legault (dir.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 155-182.

Kerby, A. (1991). *Narrative and the Self*, Bloomington, Indiana University Press.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.

Laperrière, A. (1997). « Les critères de scientificité des méthodes qualitatives », dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques,* Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p. 364-389.

Legault, G.A. (1999). « Devenir responsable dans une société démocratique avancée », *Pédagogie collégiale*, *13*(1), p. 6-11.

Legault, G.A. (dir.) (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lessard, C. (1986). « La profession enseignante : multiplicité des identités professionnelles et culture commune », *Repères, essais en éducation*, 8, Montréal, Université de Montréal, p. 135-189.

Lessard, C. et M. Tardif (2003). *Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990*, Sherbrooke, CRP.

Lipovetsky, G. (1993). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard.

Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*, Paris, Minuit.

Lyotard, J.-F. (1988). *Le postmoderne expliqué aux enfants*, Paris, Galilée.

Maclure, M. (1993). « Arguing for yourself : Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives », *British Educational Research Journal, 19*(4), p. 311–322.

Malet, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*, Paris, L'Harmattan.

Martineau, S. (1997). *De la base de connaissances en enseignement au savoir d'action pédagogique. Construction d'un objet théorique*, Thèse de doctorat inédite, Québec, Université Laval.

Martineau, S. (1998). « Moving toward professionalism », *Professionally Speaking,* mars, p. 18-19.

Martineau, S. (2005). « Le discours identitaire d'enseignants intervenant auprès de jeunes en difficultés : "on n'est pas juste des enseignants" », *The Journal of Educational Thought*, *39* (3), p. 265-286.

Martineau, S. et C. Gauthier (2000). « La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence », dans C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*, Paris, L'Harmattan, p. 85-110.

Martineau, S. et A. Presseau (2005). « L'identité professionnelle et l'entrée dans la carrière des professeurs : entre la crise des institutions et la nécessité de créer du sens », dans Actes du IIIe Colloque *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur : nouveaux contextes, nouvelles compétences,* Lille, École centrale de Lille, p. 13-18.

Martineau, S., A. Presseau et C. Bergevin (2006). *Ces moments qui changent tout : analyse d'incident critique dans la carrière enseignante*, Communication prononcée dans le cadre des « Lundis Interdis » (ciplinaires), Université du Québec à Trois-Rivières, 27 mars.

Martineau, S. et D. Simard (1997). « La professionnalisation de l'enseignement et les modèles sociaux du travail », *Pédagogie collégiale*, *11*(2), p. 11-13.

Mellouki, M. (1991). « Les personnels de l'enseignement du Québec : 1930-1990 », *Revue des sciences de l'éducation, 17*(3), p. 365-387.

Moessinger, P. (2000). *Le jeu de l'identité*, Paris, Presses universitaires de France.

Morin, E. (1986). *La méthode 3. La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil.

Paillé, P. et A. Mucchielli (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

Petrella, R. (2000). *L'éducation, victime de cinq pièges. À propos de la société de la connaissance,* Québec, Fides.

Ricoeur, P. (1986). *Du contexte à l'action,* Paris, Seuil.

Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail,* Paris, Presses des Sciences politiques.

Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens Klincksieck.

Simard, D. (1995). *Considérations sur le pédagogue cultivé*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, Publications des sciences de l'éducation.

Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Simard, D. et S. Martineau (1996). « Le pédagogue cultivé et repères », *Télémaque*, *7/8*, p. 61-71.

Simard, D. et S. Martineau (1997). « Réflexions liminaires sur le rapport entre la crise de la culture et la notion de pédagogue cultivé », *Cahier de la recherche en éducation*, *4*(1), p. 3-25.

Simard, D. et S. Martineau (1998). « École et culture de masse : une relation difficile, des choix à faire », *Pédagogie collégiale*, *11*(3), p. 12-14.

Tap, P. (dir.) (1986). *Identité individuelle et personnalisation*, Paris, Privat.

Tardif, M. et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Taylor, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal, Bellarmin.

Turcot, M. (1991). *Les formes d'identité professionnelle chez les enseignantes et enseignants d'électrotechnique au niveau collégial*, Mémoire de maîtrise en sociologie, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Turner, J., P. Oakes et A. Haslam (1994). *Stereotyping and Social Reality*, Oxford, Blackwell Publishers.

Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement,* Bruxelles, De Boeck.

CHAPITRE 4

Le sens de la profession comme composante de l'identité professionnelle du personnel enseignant du primaire et du secondaire

France Jutras
Université de Sherbrooke
france.jutras@usherbrooke.ca

Georges A. Legault
Université de Sherbrooke
georges-auguste.legault@usherbrooke.ca

Marie-Paule Desaulniers
Université du Québec à Trois-Rivières
marie-paule.desaulniers@uqtr.ca

Résumé

La professionnalisation de l'enseignement n'est pas portée seulement par les décideurs politiques et les chercheurs et formateurs d'enseignants, elle l'est aussi par la base elle-même, comme en témoigne la requête pour la constitution d'un ordre professionnel des enseignantes et enseignants, déposée en 1997, par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. En 2002, l'Office des professions du Québec a rendu sa décision de ne pas recommander la création d'un tel ordre, mais a reconnu que l'enseignement possède les caractéristiques d'une profession. Pour dégager des composantes de l'identité professionnelle des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire, à partir du modèle des professions reconnues par l'Office des professions et du modèle de la construction identitaire de Dubar (1998, 2000), un questionnaire sur leurs conceptions de la profession a été envoyé à un échantillon représentatif de la population. Sur les 2 236 questionnaires retournés, l'analyse qualitative a été menée sur 694 réponses à une question ouverte où les répondants devaient relever une profession proche de l'enseignement et donner les raisons pour motiver ce choix. Il se dégage des résultats que l'intervention individualisée pour soutenir les apprentissages et le développement affectif est une composante centrale de leur profession. Des questionnements sur les valeurs, sur le jugement professionnel et sur l'intérêt de savoir si c'est l'individu ou le groupe qui constitue la cible de l'enseignement montrent qu'il existe des zones identitaires sensibles et indiquent ce sur quoi il importe d'axer la recherche et la formation pour fortifier et soutenir l'identité professionnelle du personnel enseignant.

Dans le Québec d'autrefois, l'enseignant était considéré comme un porteur de connaissances qu'il transmettait dans un contexte homogène, hiérarchisé et subordonné à la religion. On parlait d'ailleurs de ce rôle comme d'une vocation. L'enseignante était, en règle générale, confinée au primaire sauf pour ce qui concerne les religieuses enseignantes. Les changements sociaux et politiques des années 1960 ont transformé notre société de façon radicale. D'une part, la mise en œuvre graduelle des recommandations du rapport Parent (1965) a donné forme au système scolaire fondé sur la démocratisation de l'école de même qu'à la formation universitaire du personnel enseignant. D'autre part, la Révolution tranquille a entraîné la décléricalisation des structures sociales et politiques, une nouvelle forme de nationalisme où la foi catholique n'est plus le ferment de la nation, une libéralisation des mœurs et la montée de l'individualisme. L'ensemble de ces faits sociaux a eu des répercussions dans tous les domaines de la vie personnelle et sociale. L'enseignement n'y a pas échappé. Depuis lors, trois réformes différentes ont, chaque fois, exigé du personnel enseignant de renouveler sa façon d'enseigner et d'évaluer. Après les politiques éducatives qui ont rendu l'école accessible à tous au cours des années 1960 et uniformisé les programmes d'études dans les années 1980, l'école doit maintenant développer les compétences de chaque élève. Les responsabilités éducatives dévolues aux enseignants n'ont cessé de s'accroître avec le temps : en plus de mettre en œuvre des programmes, ils doivent répondre à toutes sortes de besoins spéciaux reliés à la diversité des élèves de leurs classes. Leur pratique professionnelle subit alors forcément des changements.

Bien qu'elle ait été présentée comme une stratégie de développement professionnel par le rapport Parent (1965), ce n'est qu'à la fin des années 1980, selon Carbonneau (1993), qu'à peu près partout dans le monde la professionnalisation de l'enseignement a été considérée comme la solution aux demandes accrues de la société à l'égard de la qualité de l'éducation, tant en ce qui concerne les contenus enseignés que le travail même des enseignants. La professionnalisation est d'ailleurs mise de l'avant comme pierre angulaire du contrat social des enseignants par le Conseil supérieur de l'éducation (1991). L'année suivante, le ministère de l'Éducation modifie les exigences de qualification professionnelle et, à l'automne 1993, des programmes de formation initiale à l'enseignement renouvelés entrent en vigueur selon une logique de professionnalisation, basée sur l'approche du développement des compétences professionnelles (Louis, Jutras et Hensler, 1996). Ainsi, rapidement, la professionnalisation de l'enseignement a été vue comme un levier pour orienter et améliorer la formation et la pratique, et continue d'être perçue ainsi encore aujourd'hui.

La professionnalisation comme piste de développement professionnel nous conduit dans l'univers sémantique des termes de profession et de professionnel. Or, lorsqu'on cherche à définir la profession et le travail du professionnel, on doit aborder la question de la définition de l'identité de la profession et celle de la construction de l'identité professionnelle des personnes qui l'exercent. L'analyse de ces concepts, dans la première section de ce chapitre, permet de poser un premier jalon : la construction de l'identité passe par une transaction identitaire. Ce jalon est complété dans la deuxième section par le cadre de référence du développement identitaire élaboré par Dubar (1998, 2000). Ce cadre montre la logique avec laquelle le questionnement sur la construction de l'identité professionnelle enseignante et la collecte de données ont été abordés dans la présente recherche. Dans la troisième section, le problème spécifique est posé dans la perspective de ce chapitre. Il faut savoir cependant qu'il a été posé dans le cadre d'une recherche plus globale qui a visé à décrire les conceptions que les enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire ont de leur travail et dans quelle mesure ils se considèrent comme des professionnels. Dans la quatrième section, la collecte de données réalisée au moyen d'un questionnaire distribué à grande échelle est présentée. Le questionnaire comprenait une question ouverte et huit questions fermées. Comme les questions fermées ont déjà fait l'objet d'une analyse quantitative (Jutras, Joly, Legault et Desaulniers, 2005), ce sont les réponses à la question ouverte, rédigée dans le cadre conceptuel de l'identité de la profession et selon le cadre de référence du développement identitaire de Dubar (1998) qui font l'objet des résultats présentés dans la cinquième section.

1. L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ENSEIGNANTE

Au moment où la recherche a été conceptualisée, le débat sur la professionnalisation portait, d'une part, sur la profession enseignante comme profession au sens de la loi et, d'autre part, sur la personne de l'enseignant qui se professionnalise et, ainsi, professionnalise le groupe. Ces deux orientations ont des incidences sur la conception de l'identité professionnelle dans cette recherche. L'une est liée à la profession et l'autre, au développement professionnel. Elles seront examinées tour à tour.

1.1. L'IDENTITÉ DE LA PROFESSION

Les développements techniques des quarante dernières années ont été un catalyseur de la transformation de la nature du travail dans nos sociétés. Le passage d'une économie de production de biens à une économie de

services a contribué à l'émergence de nouveaux emplois et de nouvelles professions dans le secteur des services. Il s'agit là d'un des facteurs qui ont conduit le législateur québécois à se donner une loi-cadre, le Code des professions, pour contrôler les professions. C'est ainsi qu'en 1974, le Code des professions a reconnu, d'une part, un certain nombre de professions qui comportent une mission sociale importante sous forme de services rendus à autrui et a créé, d'autre part, l'Office des professions, l'organisme chargé de reconnaître, puis de recommander la reconnaissance officielle de nouvelles professions. Dès lors, le mode de régulation des professions repose sur une organisation des professions en ordres professionnels et comporte deux visées principales : assurer la protection du public contre les abus potentiels des professionnels et s'assurer que les professionnels ont des relations de qualité, basées sur une compétence reconnue et sur un idéal de professionnalisme (Legault, 1999).

Ainsi, le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, une association enseignante, a présenté une requête en 1997 pour la reconnaissance de l'enseignement comme profession (Ligneault, 1999). Ce n'est qu'en décembre 2002 que l'Office des professions a rendu sa décision : il ne recommande pas la création d'un ordre professionnel pour les enseignants, considérant que la protection du public est déjà assurée par les lois et règlements scolaires en vigueur. Mais, dans son avis, il reconnaît que les enseignants possèdent des caractéristiques des professionnels (OFQ, 2002). Examinons les critères qui ont permis d'en arriver à cette conclusion.

Selon l'article 25 du Code des professions, l'Office des professions doit considérer cinq critères dans l'analyse de chacune des requêtes reçues. Le premier critère porte sur « les connaissances spécialisées requises pour exercer les activités ». Cela indique que l'exercice professionnel est fondé sur des connaissances spécialisées. Cela explique aussi pourquoi ce seront seulement les pairs qui pourront évaluer la compétence professionnelle, comme le signale le deuxième critère qui évoque le « degré d'autonomie » dans l'exercice des activités et « la difficulté de porter un jugement sur ces activités pour des gens ne possédant pas une formation et une qualification de même nature ». Le troisième critère met en évidence la nature particulière de la relation professionnelle : « Le caractère personnel des rapports entre ces personnes et les gens recourant à leurs services, en raison de la confiance particulière que ces derniers sont appelés à leur témoigner. » Le quatrième critère rappelle le motif invoqué par le législateur pour instaurer une reconnaissance légale des professions. Il s'agit de « la gravité du préjudice ou des dommages qui pourraient être subis » par les personnes qui recourent aux services des professionnels « par suite du fait que leur compétence ou leur intégrité ne seraient pas contrôlées par l'ordre ». On veut des professionnels compétents qui possèdent un bon jugement et

qui n'abusent pas de la confiance de leurs clients. Cela est complété par le dernier critère qui souligne « le caractère confidentiel des renseignements que ces personnes sont appelées à connaître dans l'exercice de leur profession ».

Ces critères montrent les caractéristiques essentielles retenues par le législateur québécois pour reconnaître la pratique d'un groupe professionnel comme une profession : les activités professionnelles reposent sur des savoirs spécialisés qui sont mobilisés dans une relation particulière de service à autrui qui requiert l'exercice du jugement professionnel. Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997) ont classé les savoirs spécialisés des enseignants en deux grands types : un savoir savant relatif à la matière et à la gestion de la matière dans les programmes enseignés et un savoir pratique ou savoir-faire pratique relatif à la gestion de classe et au contrôle des comportements des élèves. L'exercice du jugement professionnel permet de prendre les décisions concernant l'agir. Plus l'enseignant est autonome et agit de manière autonome, plus il personnalisera son intervention selon les besoins de l'élève. Plus il se voit comme un exécutant, moins il sera créateur dans son intervention.

1.2. La construction de l'identité professionnelle enseignante

Aux temps anciens, lorsque l'appartenance au groupe était source de repères identitaires partagés et garante de ceux-ci dans le cadre du travail et de la pratique professionnelle, l'identité allait de soi. L'enseignante ou l'enseignant faisait partie d'une communauté de pratique dont la fonction et la manière d'accomplir le travail étaient claires et précises. Ces temps sont bien révolus, du fait notamment de la complexification des sociétés, de l'individualisme, du pluralisme des valeurs et des comportements. Or, pour Dubar (2000), l'appartenance de l'individu à une communauté, qu'elle soit enseignante ou autre, ne suffit plus pour construire son identité. On doit aussi considérer les dimensions relationnelles et biographiques du processus d'identification des individus avec les autres, et ce, leur vie durant.

Les travaux de Beijaard, Verloop et Vermunt (2000), de Moore, Edwards, Halpin et George (2002), de Day (2002), de Day, Elliot et Kington (2005) et de Lasky (2005) relatifs à l'identité professionnelle enseignante sont tous basés sur une orientation psychosociologique proche de celle de Dubar (2000). C'est ainsi que le modèle psychologique de l'identité reposant sur un processus individuel et réflexif est complété par le modèle sociologique des interactions entre l'individu et la culture ou l'organisation.

À ce moment-là, l'identité professionnelle est conçue comme un construit qui permet de comprendre comment les enseignants se définissent eux-mêmes par rapport à soi, aux autres et aux divers changements auxquels ils doivent faire face. Les travaux de ces chercheurs permettent de dégager que ce construit qui peut évoluer au cours de la carrière repose, d'une part, sur des croyances, des émotions, des connaissances de la matière enseignée, sur la conception de la relation avec les élèves et du rôle de l'enseignant, sur des expériences ainsi que sur la philosophie personnelle de l'enseignant et celle de son milieu. D'autre part, ce construit forme un amalgame, et d'après Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), une dynamique, où l'individu est amené à se situer et se resituer pour en arriver à une forme de cohérence personnelle et professionnelle.

Selon Moore, Edwards, Halpin et George (2002) et Day (2002), chaque réforme de l'éducation depuis les années 1960 a donné lieu à une rupture profonde du modèle pédagogique dominant, ce qui a toujours remis en cause l'identité professionnelle enseignante et demandé une reconstruction de celle-ci. Ces chercheurs, comme les autres présentés ici, ont réalisé des travaux au cours desquels ils ont suivi un nombre restreint d'enseignants pour mettre en évidence comment les changements, et notamment ceux qui ont été imposés par les réformes, ont affecté leur identité professionnelle.

Beijaard, Verloop et Vermunt (2000) posent que la perception qu'ont les enseignants de leur identité professionnelle a des répercussions sur leur efficacité et leur développement professionnel aussi bien que sur leurs désirs de s'adapter aux changements éducatifs et de mettre en œuvre des innovations dans leur pratique. Ils concluent que les changements sont perçus comme une menace pour l'identité. Day, Elliot et Kington (2005) et Lasky (2005) montrent que les enseignants mobilisent des identités occasionnelles en réponse aux changements demandés par les réformes. Ces identités permettent l'adaptation au changement, aux nouveaux défis et aux nouvelles circonstances, mais les auteurs relèvent que les valeurs de base de leur identité professionnelle sont si fortes qu'elles transcendent les changements imposés. L'étude de Moore, Edwards, Halpin et George (2002) met en évidence que les enseignants plus âgés considèrent avoir déjà fait beaucoup d'adaptations et de compromis dans leur carrière. Les résultats révèlent cependant deux formes d'adaptation pragmatique : une adaptation identitaire d'affirmation positive chez les plus jeunes et chez les plus éclectiques dans leur philosophie de l'éducation et une adaptation d'opposition chez les plus âgés.

Ces résultats de recherche laissent entrevoir l'existence d'une dimension identitaire interne forte qui sert de référence relativement stable. Les enseignantes et enseignants s'y réfèrent pour se définir. Non seulement

doivent-ils se définir, mais aussi se redéfinir car, au cours de leur carrière, il est inévitable que des changements provenant de l'externe, comme des changements sociaux et économiques, donnent lieu à des adaptations de l'école pour répondre à de nouveaux besoins éducatifs. C'est en ce sens que le modèle de construction identitaire proposé par Dubar (1998), selon lequel l'identité est issue d'une double transaction, l'une subjective interne à l'individu et l'autre objective externe entre les individus et les institutions, permet de comprendre l'identité professionnelle enseignante. L'approche de Dubar (1998) apparaît d'autant plus intéressante que la transaction identitaire fait une bonne place à la fonction symbolique. Celle-ci comprend la réflexion sur le travail et sur la signification accordée aux gestes posés dans ce cadre. Il faut convenir que toute pratique professionnelle est le fait d'un « je » qui conçoit un sens à son agir, mais que ce « je » interagit avec d'autres comme lui et différents de lui, dans des contextes institutionnels qui possèdent des orientations qui peuvent subir des transformations au cours du temps de la carrière.

2. LE CADRE DE RÉFÉRENCE SUR LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Parler d'identité, c'est répondre à la question du « Qui suis-je ? ». C'est aussi s'interroger sur ce à quoi on se réfère pour se définir. C'est tenter de voir ce qui reste stable malgré tous les changements et les différents contextes. Et pourtant, lorsqu'on suit Dubar (2000), l'identité n'est pas ce qui demeure identique, mais c'est plutôt ce qui résulte d'une identification. L'identification, explique-t-il, est le résultat d'une double opération. La première, la différenciation, vise à définir la différence et la singularité alors que la seconde, la généralisation, vise à définir le point commun, l'appartenance commune. Ces deux opérations constituent ce que Dubar (2000, p. 3) appelle le paradoxe de l'identité : « ce qu'il y a d'unique est ce qui est partagé ». Il considère qu'on lève le paradoxe lorsqu'on prend en compte l'élément commun aux deux opérations : « l'identité de et par l'autre » (Dubar, 2000, p. 3). Il pose qu'il n'y a pas d'identité sans altérité et que les identités, comme les altérités, varient historiquement et sont dépendantes des contextes.

L'intérêt de l'approche sociologique de Dubar (1998) pour aborder l'identité est qu'elle allie le Moi et l'Autrui dans un processus dynamique de transition identitaire qui la rend possible. D'où sa définition de l'identité comme « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif,

subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (Dubar, 1998, p. 111).

L'identité n'est pas seulement conçue comme sociale ou résultant de l'appartenance à un groupe, ainsi que l'a amplement montré la sociologie classique, elle est aussi personnelle, introduisant dès lors la part psychologique et subjective. Dubar (1998) a beaucoup travaillé à l'aide d'entretiens biographiques pour mettre en relief les différentes manières dont les personnes intègrent les transitions identitaires. Cela lui a permis d'obtenir des typologies de l'identité. Dans l'étude présentée ici, nous avons aussi cherché à recueillir la parole identitaire subjective du « je ». Nous l'avons cependant fait de manière telle qu'elle puisse déclarer son appartenance avec le « je fais partie d'un groupe » auquel l'identité se réfère dans l'espace et dans le temps, et ainsi partager un sens commun.

3. LE PROBLÈME ET L'OBJECTIF DE RECHERCHE

Pour accomplir sa mission éducative, l'école a besoin du personnel enseignant pour l'incarner dans des pratiques concrètes auprès d'élèves tout aussi concrets. Un grand nombre d'éléments viennent baliser la pratique : programmes, horaires, organisation scolaire, matériel pédagogique et didactique, évaluation, code de vie de l'établissement, normes et règlements scolaires, Loi sur l'instruction publique, conventions collectives, relations avec les pairs, les élèves et tous les membres de l'établissement, conception du travail, de l'école et de l'apprentissage. Il en est un autre qui englobe les balises externes et les références internes à la personne même de l'enseignant : son identité professionnelle.

On a vu que l'identité professionnelle possède une base idiosyncrasique, qu'elle n'est jamais stabilisée une fois pour toutes et qu'elle peut se construire et se reconstruire tout au long de la vie professionnelle en raison, notamment, de changements qui proviennent du contexte. Avec Dubar (1998, 2000), on a pu comprendre que les processus liés à la construction de l'identité permettent à la personne de se situer et d'intégrer, à sa manière, les changements, d'une part, et les propriétés des contextes institutionnels différents, d'autre part. Plusieurs résultats de recherches à cet égard (Beijaard, Verloop et Vermun, 2000 ; Day, 2002 ; Day, Elliot et Kington, 2005 ; Lasky, 2005 ; Moore, Edwards, Halpin et George, 2002) ont mis en évidence divers types d'identités renégociées à des moments donnés dans la carrière enseignante, lors de changements qui proviennent de réformes éducatives, par exemple.

Une autre piste est cependant ouverte par Dubar (2000, p. 3) lorsqu'on suit son paradoxe de l'identité voulant que « ce qu'il y a d'unique est ce qui est partagé ». Cela donne toute la valeur à l'intersubjectivité et à la coconstruction du sens de l'identité dans le dialogue. Nous ne sommes toutefois pas allés dans l'avenue dialogique. Nous tirons plutôt profit d'une collecte de données réalisée dans le contexte d'une étude plus large qui a visé à mesurer les conceptions de l'intervention et de la profession des enseignants du primaire et du secondaire au seuil de la mise en œuvre de la réforme de l'éducation (Jutras, Joly, Legault et Desaulniers, 2005). Comme la collecte de données a été effectuée auprès d'un large échantillon et que les réponses à une question ouverte sur la profession n'ont pas fait l'objet d'une analyse qualitative jusqu'à maintenant, l'objectif poursuivi ici est d'analyser ces réponses afin de mettre en évidence le sens que les enseignantes et enseignants attribuent à leur profession. L'analyse menée ne permet pas du tout d'étudier les trajectoires identitaires ni les types d'identité. Elle permet plutôt, à partir de la parole singulière qui communique le « voici comment je conçois les choses », d'extraire des éléments communs à ces paroles afin de dégager un sens partagé qui éclaire des éléments propres à la profession qui participent à leur identité professionnelle.

4. LA MÉTHODE

À l'intérieur d'une étude descriptive sur les conceptions de l'intervention et de la profession du personnel enseignant du primaire et du secondaire, réalisée au moyen d'un questionnaire distribué par la poste, au lieu de travail d'un échantillon probabiliste, nous avons inséré une question ouverte portant sur la profession à partir de la double opération d'identification proposée par Dubar (2000). Dans les sous-sections qui suivent, la démarche effectuée est explicitée.

4.1. LA POPULATION ET L'ÉCHANTILLON

L'ensemble du personnel enseignant des ordres primaire et secondaire du réseau public d'enseignement du Québec constitue la population. Cette population comprenait 88 249 personnes[1] (MEQ, 2001). À la fin de novembre 2001, 4 000 questionnaires ont été envoyés à un échantillon probabiliste d'enseignantes et d'enseignants. Une relance a été effectuée six semaines plus tard. Avec 2 236 questionnaires retournés remplis, le

1. Au 30 septembre 2000. Les statistiques internes furent disponibles en 2001.

taux de réponse est de près de 56%. Le tableau 1 présente les caractéristiques de l'échantillon en considérant le genre, l'âge, la région, l'ordre d'enseignement et les années d'expérience.

TABLEAU 1
Caractéristiques de l'échantillon

Caractéristiques	*Fréquence absolue (N = 2236)*	*Fréquence relative (%)*
Genre		
Féminin	1537	68,7
Masculin	699	31,3
Âge		
Moins de 30 ans	384	17,2
30-40 ans	860	38,5
45-55 ans	857	38,3
56 ans et plus	135	6,0
Région		
Montréal	1062	47,5
Québec	404	18,1
Autres	770	34,4
Ordre d'enseignement		
Primaire	1163	52,0
Secondaire	1073	48,0
Nombre d'années d'expérience		
5 ans et moins	417	18,6
6 à 20 ans	1022	45,7
21 ans et plus	797	35,6

4.2. LE QUESTIONNAIRE

Le questionnaire est bâti selon le cadre conceptuel de la recherche dans son ensemble. Basé sur le modèle de l'intervention professionnelle d'après le cadre légal québécois, il est soutenu par l'approche de la construction identitaire de Dubar (1998, 2000). Le questionnaire est composé de six questions portant sur l'intervention professionnelle et de trois sur la profession ; les questions sociodémographiques sont regroupées à la fin. Les réponses aux huit questions fermées ont déjà fait l'objet d'une analyse statistique

(Jutras, Joly, Legault et Desaulniers, 2005). Ce sont les réponses courtes à la question ouverte, rédigée selon la logique de Dubar (1998, 2000), portant sur l'identification, qui sont analysées dans ce chapitre.

4.3. La stratégie d'analyse des données de la question ouverte

Afin d'obtenir des données sur la double opération d'identification qui prend en compte la différenciation et la généralisation, une question ouverte à deux volets a été posée. Un premier volet a porté sur une profession reconnue par l'Office des professions et encadrée par un ordre professionnel que les répondants considéreraient éloignée de l'enseignement, et un second a porté sur une profession reconnue qu'ils considéreraient proche de l'enseignement. Une première description des professions mentionnées sous chacun des volets a permis de dégager un grand nombre de professions et d'occupations puisque rien dans le questionnaire ne pistait les répondants vers les 44 professions reconnues selon le Code des professions. En majorité, les répondants se sont conformés à cette consigne. Cependant, certains, soit par méconnaissance de la structure du système professionnel québécois de reconnaissance des professions, soit par indépendance d'esprit, soit par créativité, ont fourni des réponses diversifiées. Dès le premier décompte quantitatif des professions ou occupations mentionnées, il est apparu clairement que ce qui distingue l'enseignement est que le travail ne porte pas sur des objets, sur de la matière inerte ou de l'abstrait, mais qu'il a trait principalement à l'aide et au service à la personne.

L'opération de différenciation demandée au premier volet de la question a permis de recueillir des réponses directes qui ne présentent aucune ambiguïté. C'est pourquoi le « ce que nous ne sommes pas » ne sera pas analysé dans le détail ; c'est le « ce que nous sommes » qui le sera. La généralisation au deuxième volet, en effet, a fourni des données riches et foisonnantes. Cette richesse des données recueillies au volet de la question portant sur la profession avec laquelle les répondants sentent des affinités quant au travail qu'ils accomplissent permet de penser qu'il est possible de contribuer à éclairer des composantes de l'identité professionnelle enseignante à partir des raisons invoquées.

Il reste que des précisions s'imposent quant aux limites de l'analyse des données dans cette optique. Le recours à la comparaison avec une autre profession pour faire ressortir les spécificités de la sienne visait à fournir un ancrage symbolique à partir duquel s'exprimer et une base à partir de laquelle organiser ses propos. On peut considérer cependant que

la consigne de se limiter à une profession reconnue par un ordre professionnel a pu constituer un frein à l'expression spontanée. Bien qu'un certain nombre n'en aient pas tenu compte, des personnes ont pu restreindre leurs choix à des professions reconnues. Cela peut constituer un biais. Cependant, c'est dans la justification apportée qu'elles pouvaient toutes le mieux exprimer leur pensée sur le sens de la profession enseignante.

Le libellé de la question sur laquelle porte l'analyse se présente en toute simplicité : *Quelle est la profession reconnue qui vous paraît la plus proche de votre pratique éducative ?* Après trois lignes pour répondre, une sous-question est posée : *Pour quelles raisons ?* À ce moment, la personne dispose de neuf lignes pour écrire sa réponse. Cette question engage les répondants à préciser la mission de la profession en la comparant avec une autre, selon des points de convergence.

L'analyse des réponses à la question du deuxième volet et à sa sous-question a été réalisée après une réduction des données à traiter. Les différentes réponses de l'échantillon étant classées par genre, âge, région, ordre d'enseignement et expérience, nous avons extrait de façon aléatoire des réponses à la question ouverte. Une saturation des données qualitatives est apparue assez tôt, mais nous avons doublé le nombre de réponses à analyser pour nous assurer de ne rien manquer. C'est ainsi que l'analyse effectuée ici a porté sur 694 réponses d'enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire, soit 31 % du corpus. Les phrases écrites par les répondants ont été transcrites. Ces données ont été codées et catégorisées de manière à organiser des matrices qui permettent de rendre compte de la richesse du contenu des réponses (Huberman et Miles, 1991). On a obtenu deux types de catégories : des catégories émergentes et d'autres, issues de la conception de l'identité professionnelle et de son développement, à la base de la recherche. Les variables de l'âge, du sexe, de l'expérience ou de l'ordre d'enseignement ont été prises en considération dans la partie qualitative.

5. LES RÉSULTATS

La richesse des données recueillies et traitées permet d'obtenir un aperçu des composantes essentielles de la profession enseignante et du sens qu'elle revêt à partir de la façon de voir l'expérience exprimée par les enseignantes et enseignants qui ont répondu au questionnaire. Les résultats sont d'abord présentés à partir d'une analyse descriptive des données qui porte sur les professions qui font écho à l'enseignement. Ensuite, à l'aide du concept de

transaction identitaire de Dubar (1998), des zones de sensibilité identitaire sont dégagées, c'est-à-dire des zones qui présentent plus de questions que d'affirmations dans les propos des répondants.

5.1. Les professions qui font écho à l'enseignement

Un premier niveau d'analyse descriptive quantitative des données permet de mettre en évidence les professions relevées par le personnel enseignant du primaire et du secondaire (tableau 2), qu'elles soient ou non reconnues par un ordre professionnel, comme possédant des caractéristiques communes ou des ressemblances par rapport à l'enseignement. Cependant, un pourcentage élevé de personnes ont répondu que l'enseignement est un travail à nul autre semblable (13,98 % au primaire et 18,82 % au secondaire). La profession enseignante comporte une *mission sociale unique et exigeante*, précise un enseignant du secondaire. Une jeune enseignante du primaire qui tente d'établir un parallèle avec une autre profession finit par y renoncer en songeant à la complexité de l'agir enseignant :

> *Cette profession devrait avoir à gérer de 20-29 élèves ou employés ayant des besoins différents, tenir compte des parents, de la direction, être un bon gestionnaire, un bon communicateur, avec une bonne connaissance du développement psychologique de l'enfant, connaître les ressources nécessaires aux jeunes, savoir travailler sous pression, être ouvert aux critiques… Je ne vois pas !*

L'analyse des professions présentée au tableau 2 et les raisons fournies pour justifier ces choix mettent en relief les caractéristiques qui participent à la définition du sens du travail enseignant. Tant pour le personnel enseignant du primaire que du secondaire, la référence aux professions de relation d'aide prime (65,5 % au primaire et 47,94 % au secondaire). On se reconnaît dans l'intervention personnalisée pour soigner l'autre ou l'aider dans son développement. Comme le remarque un enseignant d'expérience au secondaire : *Il est terminé le temps où l'enseignant n'était qu'un dispensateur de connaissances.* C'est ainsi que les cinq premiers choix montrent un lien de ressemblance entre le travail enseignant et celui de psychologue, d'infirmière, de médecin, de psychoéducateur et de travailleur social. Les enseignantes et enseignants insistent : on doit s'occuper de chaque cas de façon individualisée, on doit beaucoup écouter, comprendre, prendre soin de l'élève, le rassurer, lui donner confiance, l'encadrer et le faire cheminer.

TABLEAU 2
Les professions proches de l'enseignement

Profession	*Primaire (%)*	*Secondaire (%)*
Psychologue	26,27	19,18
Infirmière	13,98	11,19
Médecin	9,74	8,34
Psychoéducateur	8,89	3,55
Travailleur social	7,62	5,68
Policier	*nil*	3,55
Orthopédagogue	2,96	*nil*
Éducatrice en services de garde	2,96	2,84
Ingénieur	2,54	*nil*
Avocat	*nil*	2,48
Conseiller d'orientation	1,27	2,13
Entraîneur sportif	1,69	1,77
Architecte	1,27	*nil*
Parent	1,27	1,77
Divers	5,5	16,69
Enseignement : profession unique	13,98	18,82

Le choix de ces professions permet de dégager une dimension fondamentale du travail enseignant : l'intervention individualisée. Ainsi, le personnel enseignant du primaire remplit des rôles diversifiés au quotidien auprès de ses élèves par rapport au développement de la personne :

> *Nous soulageons des blessures physiques (un genou éraflé), des blessures psychologiques (le décès d'un père), nous leur apprenons les règles du civisme. Nous réglons les cas de taxage, de violence. Nous essayons de travailler sur l'estime de soi et la confiance de chacun.*

C'est pareil au secondaire, selon un enseignant proche de la retraite :

> *L'enseignant du secondaire a une tâche complexe et diversifiée : il doit tour à tour être psychologue, agir en bon père de famille, parfois être un confident, un éducateur et enfin un enseignant. Combien de temps est consacré à d'autres choses que la matière à enseigner, malgré l'encadrement rigoureux fourni par le programme, malgré les échéances des examens.*

Ce qui émerge avec force de la comparaison avec les professions relatives à la santé et au développement de la personne, c'est l'importance de l'analyse de la situation particulière pour décider des modalités de l'agir. Par exemple, une enseignante du primaire compare son travail avec celui d'une psychologue :

> *Elle permet l'accompagnement de la personne dans son développement et procède par étapes similaires : 1) collecte de données (observations, mesure) ; 2) choix de stratégies et accompagnement dans le processus de développement ; 3) évaluation et réajustement. Elle vise l'épanouissement de soi tout en tenant compte du milieu.*

Pour réaliser ce travail de haut niveau, des connaissances et des compétences sont nécessaires, notent les enseignants du secondaire, puisque après avoir posé un diagnostic, ils doivent choisir l'intervention appropriée et assurer un suivi.

Les explications fournies dans les réponses à propos des cinq professions les plus souvent mentionnées mettent en relief une préoccupation constante au regard de la matière et du contenu du programme ainsi qu'un engagement à l'égard du développement de la personne au moyen d'interventions individualisées. Les autres professions choisies l'ont été avec nettement moins de poids (13,96 % au primaire et 14,54 % au secondaire) ; mais elles illustrent elles aussi des dimensions particulières du travail enseignant. D'abord, la référence au travail des ingénieurs et des architectes souligne la dimension relative à la planification et à la structuration du travail : on organise des projets, on gère des plans, on dirige le travail, le sien et celui des élèves et on gère le matériel à utiliser. Ensuite, la référence au travail du conseiller d'orientation, de l'entraîneur sportif, de l'avocat, de l'orthopédagogue montre l'aide très spéciale et très pointue apportée pour répondre aux besoins de chaque élève. Puis, le développement global de la personne en tant qu'être individuel et social est exemplifié par le travail de l'éducatrice de services de garde, du policier et du parent. Enfin, la dimension de prise en compte de nombreux détails contextuels en classe pour orienter et réguler les conduites est illustrée par la référence au travail de chef d'orchestre, capitaine de navire, metteur en scène, comédien, inventeur, guide, missionnaire, arbitre, pompier et contrôleur aérien.

L'analyse des professions relevées au tableau 2 et des raisons fournies pour justifier les réponses a permis de dégager des dimensions qui traduisent le sens que les répondants donnent à leur profession. En fonction de leur importance relative, on peut rassembler ces dimensions pour en faire une image. En utilisant le langage de la photographie, on pourrait dire que la mise en œuvre d'interventions auprès des élèves se situe à l'avant-plan du travail et que l'arrière-plan soutient les interventions grâce à l'organisation du travail et à l'orientation de la pédagogie. Après cette

première approche qui trace un portrait global des données recueillies, les transcriptions sont examinées à l'aide de la question suivante : quelles sont les zones de questionnement qui révèlent l'existence de transactions identitaires ?

5.2. Les transactions identitaires

La nécessité de se positionner et de se repositionner sur le plan de l'identité survient, d'après Dubar (2000), quand les éléments structurants de l'activité professionnelle ne vont plus de soi. On ressent alors le besoin de se caractériser soi-même et de caractériser les autres. Un processus d'identification se met alors en place. Pour Dubar (2000), il s'agit d'un processus dynamique de transaction subjective et objective entre des forces opposées en tension. Sans résolution de la tension, c'est la crise pour l'individu ou le groupe. Trois grands types de questionnement ont été dégagés dans le discours des répondants, ce qui nous a permis de relever des zones de transactions identitaires ou, à tout le moins, des points sensibles relatifs à l'identité. Ce sont des questionnements au sujet des valeurs, du jugement professionnel et de connaissance pour déterminer si on enseigne à la personne ou au groupe.

5.2.1. Quelles valeurs à l'école ?

Qu'ils enseignent au primaire ou au secondaire, en ville ou en région, qu'ils soient hommes ou femmes, jeunes ou plus âgés, les répondants se disent aux prises avec la tension entre les valeurs sociales, celles des familles, celles de l'éducation et leurs valeurs personnelles et professionnelles. Ils s'interrogent sur leur responsabilité éducative à cet égard. *Quelles sont les bonnes valeurs à transmettre à l'école ?*, se demande une enseignante. On observe plusieurs valeurs contradictoires sur le terrain : égalité, respect des uns et des autres et du matériel, dépassement de soi, responsabilité, autonomie, compétition, conformisme.

Comment composer avec la grande diversité des valeurs sociales et familiales d'aujourd'hui ? C'est ce que se demandent de nombreuses enseignantes du primaire. Leur idéal : une harmonie entre les valeurs familiales et celles de l'école, et tout particulièrement celles qui sont incarnées dans leur classe, de manière à établir une bonne coopération avec les parents pour l'éducation de leurs enfants dans le contexte scolaire. Cet idéal leur semble rarement possible, lorsqu'elles évoquent les parents, c'est pour signaler leurs lacunes : dépassés, peu disponibles, peu soucieux, absents de

l'éducation, pas d'accord avec les façons de procéder de l'enseignante ou ayant des valeurs avec lesquelles elles ne se sentent pas à l'aise ou qu'elles désapprouvent.

Plusieurs enseignants du secondaire se questionnement ouvertement sur la place de leurs propres valeurs personnelles à l'école ou encore sur leur autorité morale : *Qui suis-je, moi, pour imposer mes valeurs aux jeunes ?* En même temps, plusieurs trouvent que les enseignants sont bien seuls dans la société à porter la responsabilité d'éduquer aux valeurs et que cette lourde responsabilité ne devrait pas reposer uniquement sur leurs épaules.

Ce questionnement sur les valeurs à l'école qui émerge des propos de nos répondants n'est pas qu'une réflexion philosophique ou théorique, c'est un problème existentiel qui en inquiète plus d'un. Les pistes de réponses envisagées ont des incidences, comme on peut le constater avec l'exemple de l'idéal de la collaboration école-famille, sur les pratiques pédagogiques, les choix éducatifs, les manières de se conduire avec les élèves, les collègues et toutes les autres personnes qui, de près ou de loin, sont en relation avec eux à cause de l'école.

5.2.2. Quel jugement professionnel ?

Au primaire comme au secondaire, le cadre de travail des répondants ne pose pas problème. L'organisation du travail à l'école et le programme d'études fournissent les balises pour l'exercice de leurs fonctions. Ils critiquent, mais acceptent ces balises : elles font partie des règles du jeu. Leur espace d'autonomie s'y trouve et c'est là qu'ils exercent leur jugement professionnel.

Au secondaire, une tension existe entre deux conceptions du rôle éducatif. Même s'ils disent passer beaucoup de temps à régler des problèmes et à s'occuper d'un grand nombre de détails en classe, ils sont nombreux à insister sur la nécessité d'avoir une vision large de leur travail et une perspective à long terme par rapport à leur fonction éducative. Leur décision d'agir, écrivent-ils, repose sur les finalités de l'éducation et prend en compte les conséquences de leurs gestes et les erreurs possibles. L'autre conception, bien partagée elle aussi, provient de personnes qui tiennent un discours sur le fait que l'évaluation des apprentissages demande une reddition de comptes régulière et, par conséquent, laisse peu de latitude. Leur décision d'agir se situe toujours par rapport à l'échéancier à respecter, source de stress qui les limite.

Au primaire, le territoire protégé que représente la classe dans laquelle les enseignantes et enseignants passent la journée entière donne une impression de contrôle sur leur situation et de liberté dans leurs

décisions. Le fait que le rôle éducatif puisse être différencié ne soulève aucune difficulté. Leur décision d'agir, écrivent-ils, repose sur une disponibilité affective par rapport à l'élève et son développement. Au primaire comme au secondaire, un grand nombre ont fait allusion à leur sensibilité à la vulnérabilité de l'élève comme élément à considérer dans leur choix de l'intervention à faire. Au secondaire, même s'ils voient beaucoup d'élèves dans la journée, ils considèrent devoir faire preuve de sensibilité psychologique puisque celle-ci revêt une grande importance dans le travail. Un enseignant d'âge moyen note qu'à l'école secondaire, *pour faire son travail, le prof a besoin de 70 % de compréhension psychologique et de 30 % de compétence dans sa matière*.

La sensibilité à l'autre, à l'élève dans le cas des enseignants, conduit à des interventions très personnalisées *car un élève qui a un problème n'apprend pas*, écrit une jeune enseignante. Les enseignants tentent de trouver des solutions à deux grandes classes de problèmes qu'ils observent chez leurs élèves par rapport à l'apprentissage et aux habiletés sociales : les problèmes cognitifs et affectifs. Peu décrivent comment ils établissent leur plan d'action si ce n'est qu'ils font appel à diverses connaissances, mais beaucoup disent qu'ils en implantent un et en assurent le suivi.

Bien que plusieurs évoquent une démarche de résolution de problèmes, la majorité mentionne que leur conception de leur rôle éducatif et leur sensibilité à l'élève constituent le moteur de l'exercice du jugement professionnel à la base de l'intervention. Il serait intéressant qu'ils puissent clarifier d'autres éléments mis en œuvre et nécessaires au jugement professionnel. Il s'agit là d'une dimension importante de la professionnalisation.

5.2.3. Enseigner à l'individu ou au groupe ?

En lien avec l'intervention, on retrouve un questionnement fondamental au primaire et au secondaire : est-ce qu'on s'adresse à l'individu ou au groupe, ou aux deux ? Ce questionnement incite les répondants à parler de leur idéal éducatif.

Il est remarquable de constater que les propos écrits par les répondants du primaire traitent de l'élève au singulier. Le groupe-classe apparaît comme un élément contextuel important, mais l'attention porte très fortement sur l'élève comme individu. C'est cet individu qu'ils disent devoir bien comprendre afin d'adapter leur enseignement et leurs interventions pour le faire progresser. Un exemple parmi d'autres provient d'une enseignante d'expérience : *Je dois trouver chez chacun de mes élèves l'élément qui fait qu'il aura le goût et le plaisir d'apprendre*.

Au secondaire, au-delà de la maîtrise de la matière et de la façon de l'enseigner ou la capacité de la vulgariser pour faciliter la compréhension, les enseignantes et enseignants insistent : *On doit connaître les jeunes avant de leur enseigner. Les jeunes ont des besoins à combler, il faut savoir les combler, il faut savoir les intéresser afin de les amener à intégrer la matière*. La connaissance des besoins, du vécu, des caractéristiques et de la motivation des élèves permet, croient plusieurs, de *gagner beaucoup de temps tant dans la relation enseignant-élève que par rapport à l'apprentissage*. De plus, il est fort utile d'en tenir compte dans la planification des cours et des activités à réaliser en classe, de même que pour faire régner un ordre relatif en classe afin que chacun puisse avancer. Ils soulignent : *On travaille avec le groupe, mais on a besoin de nuancer selon les individus*. En ce sens, la souplesse et l'efficacité d'une bonne gestion disciplinaire de la classe doivent permettre à l'enseignant de *garder un œil sur le collectif, tout en s'assurant que chaque individu réussisse*, selon un enseignant d'expérience.

Si l'intervention personnalisée revêt une grande importance pour tous au primaire, elle semble primordiale alors qu'au secondaire, on s'adresse au groupe et à l'individu afin que tous puissent progresser. Individu ou groupe ? Ce défi se pose actuellement de façon aiguë, pour deux raisons au moins : la réforme, qui met l'accent sur le développement de compétences de l'élève, et notre société individualiste et pluraliste, caractérisée par l'effritement des communautés de base comme la famille, qui demande à l'école de devenir une communauté de référence pour les jeunes.

CONCLUSION

La méthode de collecte des données utilisée et le rationnel de la question analysée ne nous permettent pas, à l'instar de plusieurs chercheurs qui s'intéressent à l'identité professionnelle, de créer une typologie des identités reliée à des changements contextuels ou issus de réformes éducatives. Il reste qu'un grand nombre de propos de nos répondants dénotent des changements à leur façon de concevoir leur profession : par exemple, des enseignantes du primaire affirment qu'en vingt ans, elles sont passées du statut d'enseignantes qui doivent faire apprendre et travailler au développement cognitif, à celui d'éducatrices au sens le plus large du terme. Est-ce qu'il s'agit d'une maturation liée à un stade de développement professionnel ou d'une transformation identitaire ? Une part de l'identité contiendrait des références relativement stables qu'on devrait retrouver ailleurs.

Malgré les critiques qu'on peut adresser à la conception de la professionnalisation posée dans la question analysée, l'intérêt des résultats réside en premier lieu dans la mise en évidence d'une composante essentielle du travail enseignant : la relation d'aide au développement de la personne. Cette relation s'exprime, selon les résultats, par les interventions individualisées en vue de soutenir les apprentissages et le développement affectif. Les savoirs à enseigner, les moyens pédagogiques, la connaissance du développement psychologique de l'élève, les stratégies de gestion de classe sont convoqués pour soutenir ces interventions. Cette insistance sur l'intervention montre également que leur conception de la profession est tout de même assez proche de celle d'une profession reconnue et concorde avec le jugement posé par l'Office des professions du Québec à la requête en reconnaissance de l'enseignement comme profession.

En deuxième lieu, lorsqu'on examine les résultats à partir de ce que Dubar (1998) appelle la transaction identitaire, on peut relever des éléments sensibles qui viennent interpeller la notion englobante d'intervention. D'abord, on a vu que les enseignants se demandent s'ils s'adressent à l'individu, au groupe ou aux deux. Cela questionne sur le sens du terme intervention. Est-ce que l'intervention individuelle et l'intervention de groupe appartiennent à une même famille ou est-ce que ces termes renvoient à des réalités différentes ? Est-ce que contrôler un comportement, donner une explication et évaluer sont des interventions ? Il apparaît dès lors nécessaire de clarifier ce qu'on entend par intervention. Est-ce que cela se rapproche de la notion d'acte professionnel ? Si oui, cela a un rapport avec un autre élément sensible : le jugement professionnel à la base de la prise de décision. L'intervention étant basée sur une analyse de la situation, du cas particulier, elle nécessite donc le recours à une forme de jugement. Comment posent-ils un diagnostic sur la situation et reconnaissent-ils les modalités de l'agir ? Le troisième élément sensible, les valeurs, ramène encore le questionnement sur l'intervention : quel est le référent au nom duquel la décision est prise ou sur lequel l'intervention est basée ?

Si l'on accepte que la notion d'intervention est centrale au travail enseignant, qu'elle lui donne sens et participe à l'identité professionnelle des personnes qui l'exercent, cela a deux conséquences. Il pourrait être intéressant d'analyser les divers types d'intervention afin de bâtir une théorie générale de l'intervention. De plus, il pourrait s'avérer utile de décortiquer les types d'interventions qui caractérisent le travail enseignant et de documenter les savoirs nécessaires à leur mise en œuvre. Déjà plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation s'y emploient et leurs résultats peuvent servir à la formation initiale et continue du personnel enseignant.

Par ailleurs, si l'on accepte l'idée que le jugement professionnel est à la base de la pratique enseignante, il faut mettre en œuvre des stratégies de formation qui permettent son développement et le fortifient. Cela veut dire non seulement davantage d'approches liées aux études de cas et aux résolutions de problèmes dans le cadre de la formation initiale et continue, mais aussi le développement de modèles de prise de décision par rapport aux types de situations susceptibles de se produire dans la pratique de l'enseignement. La modélisation de la prise de décision, à l'aide d'une grille de délibération par exemple, vise l'explicitation et l'intégration du jugement professionnel en situation d'apprentissage contextualisé qui prend en compte l'agir professionnel.

L'intérêt des résultats présentés est qu'ils proviennent d'une collecte de données sur un grand échantillon représentatif de la population. La voix de nombreuses personnes s'est exprimée. Des remarques touchantes, sérieuses, parfois cinglantes, mais toujours assorties d'observations et de situations authentiques ont été faites. Le libellé de la question en a conduit plusieurs à parler de l'idéal, pas juste de faits concrets qui se passent dans la classe. De plus, comme pour toute enquête, on peut toujours se demander si l'on a eu accès à des personnes si engagées dans leur travail qu'elles ont pris le temps d'en parler.

Il reste que, après avoir mis ensemble les « je conçois les choses ainsi » pour avoir accès à des composantes de l'identité professionnelle enseignante, une réelle approche dialogique paraît nécessaire pour mieux articuler, en recherche et en formation, la construction de l'identité professionnelle. À cet égard, le modèle de la transaction identitaire de Dubar (1998) apparaît encore d'intérêt, car il permet l'expression de composantes internes structurantes du point de vue de la personne et de façons de concevoir et de s'approprier les inévitables changements contextuels, organisationnels qui caractérisent toute vie en société.

BIBLIOGRAPHIE

Beijaard, D., N. Verloop et J.D. Vermunt (2000). « Teachers' perceptions of professional identity : An exploratory study from a personal knowledge perspective », *Teaching and Teacher Education*, 16, p. 749-764.

Carbonneau, M. (1993). « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse des tendances nord-américaines », *Revue des sciences de l'éducation*, *XIX*(1), p. 33-57.

Conseil supérieur de l'éducation (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social,* Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, Les Publications du Québec.

Day, C. (2002). « School reform and transitions in teacher professionalism and identity », *International Journal of Educational Research*, 37, p. 677-692.

Day, C., B. Elliot et A. Kington (2005). « Reform, standards and teacher identity : Challenges of sustaining commitment », *Teaching and Teacher Education*, 21, p. 563-577.

Dubar, C. (1998). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, 2e édition, revue, Paris, Armand Colin.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités : interprétation d'une mutation*, Paris, Presses universitaires de France.

Gauthier, C., J.-F. Desbiens, A. Malo, S. Martineau et S. Simard (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Gohier, C., M. Anadón, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (2001). « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *Revue des sciences de l'éducation*, *XXVII*(1), p. 3-32.

Gouvernement du Québec, *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q. c. I-13.3, Québec,

Gouvernement du Québec, *Codes des professions*, *L.R.Q. c. C-26*, Québec.

Huberman, A.M. et M.B. Miles (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, Traduction de l'anglais, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

Jutras, F., J. Joly, G.-A. Legault et M.-P. Desaulniers (2005). « L'intervention professionnelle en enseignement : les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, *XXXI*(3), p. 563-583.

Lasky, S. (2005). « A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform », *Teaching and Teacher Education*, 21, p. 899-916.

Legault, G.-A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Ligneault, J. (1999). « Pourquoi faut-il créer un ordre professionnel des enseignantes et enseignants du Québec ? », dans M. Tardif et C. Gauthier (dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et enseignants du Québec ?*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Louis, R., F. Jutras et H. Hensler (1996). « Des objectifs aux compétences : implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres », *Revue canadienne de l'éducation / Canadian Journal of Education*, *21*(4), p. 414-432.

Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *Statistiques internes non publiées*, Québec, Gouvernement du Québec.

Moore, A., G. Edwards, D. Halpin et R. George (2002). « Compliance, resistance and pragmaticism : The (re)construction of school teacher identities in a period of intensive educational reform », *British Educational Journal, 28*(4), p. 551-565.

Office des professions du Québec – OFQ (2002). *Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre des enseignantes et des enseignants*, Québec, Office des professions du Québec.

Parent, A.-M. (président) (1965). *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

CHAPITRE 5

Parcours identitaires et pratiques du personnel enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire

Diane Gérin-Lajoie
OISE, Université de Toronto
dgerinlajoie@oise.utoronto.ca

Résumé

L'auteure présente les résultats d'une étude ethnographique menée auprès d'un groupe d'enseignantes qui travaillent dans des écoles de langue française en Ontario. L'analyse se situe, sur le plan théorique, dans les domaines de la sociologie de l'éducation, du rapport à l'identité et du travail enseignant. Elle porte précisément sur les pratiques sociales des enseignantes à l'école. L'étude a pris comme point de départ que l'école située en milieu francophone minoritaire joue un rôle particulier dans le développement du rapport à l'identité, en se donnant comme mission de développer chez les élèves un sens d'appartenance à la francophonie. Cela revient au personnel enseignant à remplir cette tâche. L'étude ethnographique a tenté de mieux comprendre la façon dont le personnel enseignant vit son expérience de travail au quotidien, dans sa propre trajectoire identitaire, à la fois sur le plan personnel et sur le plan professionnel. En partant du point de vue que le « personnel » influence le « professionnel », l'auteure de l'étude a voulu jeter un regard critique sur la façon dont s'articule la rencontre de ces deux avenues chez les enseignantes et l'impact qu'elle a sur leurs pratiques à l'école, particulièrement en ce qui a trait à leur rôle d'agentes de reproduction linguistique et culturelle. Par exemple, les enseignantes qui possèdent de fortes convictions par rapport à la langue et à la culture minoritaires dans leur vie personnelle afficheront-elles les mêmes convictions dans leurs pratiques avec les élèves ? Il ressort de l'analyse que les enseignantes se perçoivent avant tout comme des agentes de transmission des savoirs, peu comme des agentes de reproduction linguistique et culturelle, même dans le cas de celles qui font preuve d'un sens marqué d'appartenance à la francophonie. L'analyse montre aussi qu'un rapport à la langue et à la culture minoritaires, faible chez les enseignantes, rend leur intégration au milieu de travail plus difficile.

L'école a toujours tenu un rôle de première importance au Canada, dans les régions du pays où les francophones sont en minorité. L'institution scolaire, de concert avec la famille et l'Église, contribue depuis toujours au maintien de la langue et de la culture françaises à l'extérieur du Québec. Dans le contexte scolaire, c'est aux enseignantes et enseignants que revient en très grande partie la responsabilité d'assurer la reproduction de la langue et de la culture minoritaires, puisque ce sont eux qui travaillent de près avec les élèves. Dans un tel contexte, le travail des enseignantes et enseignants prend une tout autre signification, si on le compare à celui effectué par le personnel enseignant qui travaille en milieu francophone majoritaire. En effet, dans le contexte de l'éducation de langue française en milieu minoritaire, ce rôle est encore plus lourd de responsabilités, étant donné la place centrale qu'occupe depuis toujours l'école dans le maintien de la communauté francophone. On s'attend, en principe, à ce que les enseignantes et enseignants deviennent de puissants agents de reproduction linguistique et culturelle auprès de la clientèle scolaire desservie. Comment ces derniers comprennent-ils ce rôle et comment le mettent-ils en pratique avec leurs élèves dans la vie de tous les jours ?

Les pages qui suivent présenteront les résultats d'une étude ethnographique menée auprès d'un groupe d'enseignantes qui travaillent dans des écoles de langue française à Toronto et à Ottawa, villes de l'Ontario où la population est à majorité anglophone. L'étude a voulu mieux comprendre la façon dont le personnel enseignant vit son expérience de travail au quotidien, dans sa propre trajectoire identitaire, tant personnelle que professionnelle[1]. En partant du point de vue que le « personnel » influence le « professionnel », l'étude a tenté de jeter un regard critique sur la façon dont s'articule la rencontre de ces deux avenues chez les enseignantes et son impact sur leurs pratiques scolaires, particulièrement en ce qui concerne leur rôle d'agent de reproduction linguistique et culturelle. Par exemple, les enseignantes qui sont profondément convaincues de l'importance de la langue et de la culture minoritaires dans leur vie personnelle feront-elles le transfert de ces convictions dans leur enseignement ? Avant d'entreprendre ici l'analyse des résultats, une mise en contexte s'impose. En effet, il faut d'abord comprendre davantage les pratiques qui prennent place en milieu scolaire, particulièrement celles du personnel enseignant. On peut dire, en effet, qu'on connaît peu la réalité enseignante du milieu francophone minoritaire et de ses actrices et acteurs sociaux que constitue le personnel enseignant. C'est ce que l'étude dont il sera ici question a tenté de cerner.

1. La notion d'identité est comprise ici comme étant le résultat d'une construction sociale.

1. LE RÔLE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DANS LES ÉCOLES SITUÉES EN MILIEU FRANCOPHONE MINORITAIRE[2]

Avant d'aborder le travail des enseignantes et enseignants, il semble important de parler de la réalité de l'éducation en milieu francophone minoritaire dans ses contextes social, économique et politique, c'est-à-dire dans les rapports de force que les divers groupes en présence entretiennent entre eux. Précisons que, dans le cas des francophones qui vivent à l'extérieur du Québec, ces rapports s'établissent d'abord avec le groupe majoritaire anglophone, tout en reconnaissant que des rapports de force existent également à l'intérieur même du groupe minoritaire, entre ses membres qui sont d'origines variées et dont les intérêts diffèrent (Gérin-Lajoie, 1995). Ces pratiques sociales favorisent ainsi différentes formes d'insertion sociale ou professionnelle et influencent les positionnements des individus et leur rapport à la langue et à la culture (Labrie, Bélanger, Lozon et Roy, 2000). Les enseignantes et enseignants, comme individus et comme membres de la profession, n'échappent pas non plus à cette réalité.

L'école de langue française joue un rôle stratégique à l'intérieur de ces tensions, en agissant à titre d'institution rassembleuse, étant donné que l'école représente parfois le seul endroit commun où, officiellement, la langue d'usage est encore le français. Elle contribue donc à la reproduction de la langue et de la culture françaises et, dans certains cas, à sa production. Par le passé, ce rôle s'est avéré crucial et l'école est devenue rapidement un agent mobilisateur auprès de la communauté francophone (Welch, 1988). Cependant, la communauté franco-ontarienne est passée d'une communauté rurale relativement homogène sur le plan linguistique à une communauté plutôt fragmentée, phénomène dû en grande partie aux transformations majeures qui ont eu lieu, au cours des cinquante dernières années avec l'avènement de l'urbanisation, ce qui a eu, une incidence sur l'école (Welch, 1991). Les francophones de l'Ontario vivent de plus en plus dans un environnement social où la langue anglaise domine, ce qui a pour effet d'influencer grandement les pratiques sociales, linguistiques et culturelles de la communauté francophone. Conséquemment, la clientèle scolaire des écoles présente des compétences langagières variées et son appartenance linguistique et culturelle s'en trouve aussi affectée. Dans ce contexte, les compétences linguistiques en français peuvent varier

2. L'Ontario compte près de 400 écoles de langue maternelle française, réparties dans 12 conseils scolaires francophones dans toute la province. Ces écoles diffèrent des écoles d'immersion, qui sont gérées par les conseils scolaires anglophones et dont la clientèle est constituée d'élèves anglophones.

d'excellentes à inexistantes. Même pour les élèves qui parlent parfaitement le français, il arrive qu'ils préfèrent interagir en anglais dans leurs échanges langagiers. De plus, une population d'élèves d'origines ethniques diverses se retrouve maintenant dans les écoles (venant d'Haïti, de l'Asie occidentale, etc.), ce qui complexifie encore davantage la façon dont l'enseignement doit se faire afin de répondre adéquatement aux besoins des élèves. Pour le personnel enseignant, cela représente un défi important (Gérin-Lajoie, 2001, 2002).

Les pratiques langagières à l'école reflètent ainsi la réalité de vivre constamment à la frontière de deux ou de plusieurs langues. Dans ces conditions, les élèves traversent constamment les frontières linguistiques et, pour la plupart d'entre eux, cela signifie qu'ils passent facilement du français à l'anglais, de l'anglais au français ou/et à une troisième langue. Dans ces circonstances, les enseignantes et enseignants doivent composer avec une réalité où la diversité règne, où les pratiques langagières dépendent en très grande partie de la situation familiale des élèves, qui elle-même est grandement influencée par l'environnement anglophone immédiat.

À cause de leur contact étroit avec les élèves, les enseignantes et les enseignants des écoles de langue française doivent relever le défi particulier de contribuer de façon significative à la reproduction de la langue et de la culture minoritaires (Gérin-Lajoie, 2002). Fullan et Connelly (1987) faisaient d'ailleurs remarquer, dans une étude mandatée par le gouvernement ontarien, que les enseignantes et les enseignants qui travaillaient dans les écoles de langue française de l'Ontario faisaient face à une réalité difficile, où le travail enseignant représentait ni plus ni moins une vocation :

> […] l'enseignement franco-ontarien a longtemps été caractérisé par un sentiment de mission linguistique et culturelle, mission qui est sans cesse redéfinie en raison de l'évolution constante de la communauté, mais qui a toujours créé des exigences particulières en ce qui a trait à la pratique de l'enseignement (Fullan et Connelly, 1987, p. 48).

D'autres études sont aussi arrivées à de telles conclusions (Bordeleau, 1993 ; Gérin-Lajoie, 1993, 2002 ; Gérin-Lajoie et Lévy, 1994 ; Gérin-Lajoie et Wilson, 1997). Ces études montrent que le personnel enseignant des écoles situées en milieu francophone minoritaire se sent isolé et dépourvu de moyens pour composer avec la complexité des rapports sociaux, linguistiques et culturels qui sont présents dans leur milieu de travail. On doit reproduire la langue et lui accorder une valeur culturelle, mais on ne sait pas toujours comment le faire. Le sentiment de mission linguistique ou de quasi-vocation dont il a été question ci-dessus est toutefois encore très présent dans le discours officiel et dans les attentes des divers milieux

d'intervention face au travail enseignant. Par exemple, la mission de l'école de langue française a été officiellement consacrée dans les documents ministériels ontariens dans les années 1990 (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1994) ; une politique d'aménagement linguistique a été créée par la suite et est présentement mise en œuvre dans les écoles. Dans le discours officiel, l'école joue ainsi un rôle particulier dans le développement du rapport à l'identité des élèves, en contribuant au développement d'un sens d'appartenance à la francophonie. C'est en effet à l'école, en continuité avec la famille, et même dans certains cas, à la place de la famille, que revient la responsabilité non seulement d'instruire, mais aussi de transmettre la langue et la culture françaises.

Ce rôle de reproduction se révèle cependant des plus complexes, voire contradictoire. Les enseignantes et les enseignants se retrouvent, par leurs fonctions, au cœur même de ce processus de reproduction. Comment le personnel enseignant comprend-il son travail auprès de cette clientèle scolaire particulière ? Quel est le niveau de sensibilisation du personnel enseignant en ce qui concerne le rôle plutôt politique de l'école dans un contexte social et scolaire où les identités sont de plus en plus fragmentées ?

2. L'ÉTUDE SUR LAQUELLE SE FONDE LA PRÉSENTE ANALYSE[3]

Pour tenter de répondre à ces questions, j'ai décidé d'examiner de plus près les pratiques scolaires de même que le discours du personnel enseignant sur son rôle auprès des élèves. Pendant trois ans, j'ai côtoyé le même groupe d'enseignantes, ce qui a permis de mieux comprendre leur travail et les rapports sociaux dans lequel celui-ci s'insère.

2.1. Le cadre théorique de l'étude

La brève analyse qui sera présentée se situe, sur le plan théorique, dans les domaines de la sociologie de l'éducation, du rapport à l'identité et du travail enseignant, tout en s'insérant dans la problématique de l'éducation en milieu francophone minoritaire. L'intérêt porte sur les pratiques des enseignantes et des enseignants et, plus particulièrement, sur leur rôle

3. Cette étude ethnographique intitulée *Parcours identitaires et pratiques sociales dans les écoles minoritaires de langue française : le personnel enseignant au quotidien* a été réalisée grâce au soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, entre 2001 et 2004.

d'agents de reproduction linguistique et culturelle. L'analyse, qui se veut critique, prend comme point de départ que ces pratiques seront possiblement influencées par les parcours identitaires de ces actrices et acteurs sociaux, tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel.

Depuis déjà un certain temps, la question enseignante a suscité l'intérêt de multiples spécialistes de ce domaine. Par exemple, la culture enseignante a fait l'objet de réflexions importantes (Hargreaves, 1992, 1994 ; Siskin, 1991). L'enseignement comme objet de travail a aussi fait l'objet d'études variées, mettant particulièrement l'accent sur l'identité professionnelle du personnel enseignant (Acker, 1999 ; Apple et Jungck, 1990 ; Tardif et Lessard, 1999). Ces réflexions portant sur la culture et l'identité enseignante ont tenté de mieux comprendre, entre autres du point de vue des enseignantes et enseignants eux-mêmes, comment s'articulent les tensions et contradictions de la profession. D'autres auteurs et auteures ont insisté, de leur côté, sur l'importance de tenir compte des trajectoires personnelles des enseignantes et enseignants, afin de mieux comprendre leur parcours professionnel (Ball et Goodson, 1989 ; Dei, 1993 ; Goodson, 1992 ; Henry, 1992 ; Kissen, 1996). Ils sont arrivés à la conclusion que l'identité professionnelle de l'enseignante ou de l'enseignant ne peut se dissocier de l'expérience de vie de celui-ci et qu'elle influencera sa façon de concevoir son rôle d'enseignante ou d'enseignant. C'est dans ce dernier volet que vient s'inscrire la présente analyse.

Par le biais d'une étude ethnographique de trois ans, j'ai examiné la façon dont le personnel enseignant vit son expérience de travail au quotidien, en particulier en ce qui a trait à son rôle d'agent de reproduction linguistique et culturelle. En partant du point de vue que le « personnel » influence le « professionnel », l'analyse a voulu jeter un regard critique sur la façon dont s'articule la rencontre de ces deux avenues chez le personnel enseignant et sur la façon dont cette même rencontre influence leurs pratiques à l'école, dans la façon de concevoir leur rôle. Dans quelle mesure leur rapport à la francophonie vient-il orienter les pratiques professionnelles de même nature ?

À partir de leurs trajectoires personnelles en ce qui a trait à leur propre rapport à l'identité, l'analyse a tenté de mieux comprendre la façon dont les enseignantes et enseignants conçoivent leur travail d'agents de reproduction auprès des jeunes, dans un contexte politique où la notion de redevabilité a pris, ces dernières années, une importance extrême, qu'on pense, par exemple, à la création de l'Ordre professionnel des enseignantes et des enseignants en Ontario ou à la politique ontarienne sur l'évaluation de l'élève. Comment, dans une structure devenue des plus prescriptives pour le système scolaire dans son ensemble, le personnel enseignant arrive-t-il, en plus, à assumer son rôle d'agent de reproduction

linguistique et culturelle ? Ainsi, nous avons cherché à étudier les enseignantes et enseignants *a*) à titre d'individus porteurs d'identité, *b*) à titre d'individus qui mettent en pratique certaines habiletés et qui contribuent à la construction de diverses identités, *c*) à titre d'actrices et d'acteurs sociaux à l'intérieur même de l'école et, enfin, *d*) à titre de collègues dans un milieu de travail donné.

2.2. Le cadre méthodologique de l'étude

Afin d'être en mesure de comprendre le travail des enseignantes, en ce qui concerne en particulier la reproduction de la langue et de la culture minoritaires, il a fallu le situer dans les interactions prenant place à l'école, de même que dans les propos tenus par ces mêmes enseignantes à ce sujet.

2.2.1. Les techniques de recherche utilisées

L'approche de recherche privilégiée dans le cadre de la présente étude a été en grande partie l'analyse qualitative de type ethnographique. Cette approche se prête bien au présent type d'analyse, étant donné l'intérêt porté spécifiquement sur l'expérience que vivent les individus au quotidien. Il est important de mentionner, cependant, que l'étude a eu recours, à ses débuts, à l'analyse quantitative, sous la forme d'un sondage qui a permis d'obtenir de l'information factuelle sur les habitudes langagières des enseignantes et enseignants sélectionnés, dans leur vie personnelle, comme dans leur vie professionnelle. Le questionnaire avait également pour but de recueillir des informations biographiques sur le personnel enseignant, fournissant ainsi un profil de la population à l'étude. L'analyse des données recueillies s'est faite à l'aide du logiciel SPSS et a permis d'établir un profil du personnel enseignant ayant répondu au sondage[4]. À la suite de l'analyse des résultats, un échantillon d'enseignantes et d'enseignants a été sélectionné pour participer au deuxième volet de la recherche, celui de l'étude ethnographique.

Cette étude ethnographique s'est effectuée à l'aide de trois techniques de recherche, soit l'observation en salle de classe, l'entretien semi-dirigé et l'analyse documentaire. Des observations en salle de classe ont été effectuées tout au cours de l'étude. Un total de 110 journées d'observation ont été ainsi réalisées pendant les trois années que l'étude a duré, à raison de deux semaines par année scolaire, avec deux membres de l'équipe de

4. Pour prendre connaissance du rapport de recherche, voir Gérin-Lajoie et Demers (2005).

recherche par école[5]. Les observations en salle de classe nous ont permis de mieux connaître le contexte de travail des membres du personnel enseignant qui ont participé à l'étude, en particulier en ce qui a trait à leur rôle d'agents de reproduction linguistique et culturelle. Des entretiens semi-dirigés ont également été effectués tout au long des trois années, à raison de deux par année. Ces entretiens ont porté à la fois sur les trajectoires de vie personnelle et professionnelle du personnel participant et nous ont permis de mieux voir les liens entre les deux contextes en ce qui concerne le rapport à l'identité. Les membres de la famille des individus participant à l'étude ont également été interrogés afin de mieux saisir la réalité sociale dans laquelle ces derniers évoluent. Cinquante-quatre entretiens semi-dirigés, d'une durée moyenne de 45 minutes chacun ont été effectués, en plus de deux entretiens de groupes qui ont rassemblé les participantes dans les deux villes, d'une durée de deux heures chacun. Ces entretiens avaient pour objet de permettre une réflexion commune de la part des deux groupes d'enseignantes sur la question de leur travail et d'échanger également sur le processus de recherche auquel elles venaient de participer. Les données recueillies ont été analysées avec l'aide du logiciel NUD*IST, pour en faciliter la compilation et l'analyse. Enfin, la documentation pertinente produite par les conseils scolaires et les écoles dans lesquelles le personnel enseignant travaille a également été examinée.

2.2.2. Les participantes et participants

Le personnel enseignant appartenant à deux conseils scolaires de district de l'Ontario a répondu au sondage. Pour le volet qualitatif de type ethnographique, trois écoles ont été sélectionnées dans ces deux conseils scolaires – deux à l'élémentaire et une au secondaire. Le premier conseil scolaire public est situé dans la région de Toronto, milieu fortement anglicisé, et possède une clientèle scolaire grandement influencée par le milieu anglophone majoritaire. Le deuxième conseil scolaire se situe dans la région d'Ottawa, milieu où les francophones sont plus nombreux qu'à Toronto, même si l'on constate que l'anglicisation progresse. Les deux conseils scolaires reçoivent un assez grand nombre d'élèves d'origines diverses, qui viennent au Canada à titre d'immigrants ou de réfugiés. En ce qui a trait au personnel enseignant dans ces deux conseils scolaires, il est en grande partie canadien et de race blanche.

À partir des résultats du sondage, un échantillon d'enseignantes et d'enseignants a été sélectionné pour participer au volet ethnographique de l'étude. Dix enseignantes et enseignants ont été choisis dont sept dans

5. J'en profite pour remercier ici mes assistantes et assistant de recherche Stephanie Chitpin, Douglas Gosse, Mélanie Knight et Christine Lenouvel.

la région de Toronto et trois dans la région d'Ottawa. La sélection voulait tenir compte des critères suivants : *a*) le sexe ; *b*) le lieu de naissance, avec une représentation d'enseignantes et d'enseignants qui soient d'origine canadienne-française, mais originaires de diverses régions, par exemple, l'Ontario, le Québec et l'Acadie ; *c*) l'origine ethnique, avec une représentation d'enseignantes et d'enseignants, d'origine autre que canadienne, en particulier de minorités visibles ; *d*) le parcours de carrière, avec une représentation d'enseignantes et d'enseignants 1) qui entreprenaient leur carrière, 2) qui avaient entre 5 et 15 ans d'expérience et 3) qui avaient plus de 15 ans d'expérience.

Même si la question de la participation et de la recherche en milieu scolaire ne fait pas l'objet du présent chapitre, il semble important de noter ici que le recrutement des participantes et participants dans le cadre de la présente étude s'est fait assez difficilement. Plusieurs écoles ont décliné l'invitation de participer à l'étude. Dans celles où nous avons eu accès, plusieurs membres du personnel n'étaient pas intéressés à participer. Des dix individus sélectionnés, un enseignant franco-ontarien (le seul homme du groupe) a dû abandonner le projet lorsqu'il est allé enseigner dans une école de langue anglaise. Sur les neuf participantes, on retrouve six Québécoises (bien que l'une d'entre elles soit déménagée en Ontario avant même d'entrer à l'école), une Haïtienne et deux Franco-Ontariennes. Il faut préciser que, dans les écoles de Toronto, nous retrouvons une forte représentation québécoise chez le personnel enseignant, ce qui se reflète dans l'échantillon, puisque six des neuf participantes travaillent dans cette région.

3. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans les pages qui suivent, j'entamerai une réflexion sur certains des résultats obtenus. Mais avant de procéder à cette réflexion, il est important de présenter brièvement les neuf participantes.

3.1. QUELQUES MOTS SUR LES ENSEIGNANTES QUI ONT PARTICIPÉ À L'ÉTUDE[6]

Afin de mieux comprendre le discours que les enseignantes entretiennent sur leur travail, il est important de décrire les neuf participantes. Je débuterai avec celles de Toronto, pour passer ensuite aux enseignantes de la région d'Ottawa.

6. Les noms sont fictifs afin de protéger l'identité des participantes.

1. Nicole, au début de la trentaine, est d'origine haïtienne et vit à Toronto. Au début de l'étude, elle en était à sa cinquième année d'enseignement en milieu francophone minoritaire. Elle a immigré d'Haïti pour s'installer à Montréal lorsqu'elle était encore enfant. Elle a étudié dans une université francophone de la région de Montréal, où elle a obtenu son diplôme en enseignement des mathématiques. Nicole a vécu une bonne partie de sa vie dans un milieu anglophone à Montréal. Depuis qu'elle vit à Toronto, Nicole fait une bonne utilisation des deux langues, même si elle travaille en français. Sur le plan linguistique, elle se considère francophone, tout en précisant que pour elle le français est une langue seconde puisque sa langue maternelle est le créole. Nicole enseigne en 7e et 8e années au niveau intermédiaire.
2. Frédérique, aussi au début de la trentaine, est originaire du Québec et se définit comme une francophone. Elle est venue s'installer à Toronto en 1993. Une fois installée, elle a décidé de poursuivre ses études universitaires en français, dans une université bilingue de la région. Elle vit avec un anglophone qui ne parle pas le français. Selon les dires de Frédérique, si le couple a un jour des enfants, ceux-ci iront à l'école de langue française. Les activités de Frédérique se pratiquent dans les deux langues. Elle enseigne l'informatique et l'éducation physique à l'école élémentaire.
3. Sophie est originaire du Québec et était âgée de 36 ans lorsque l'étude a débuté. Elle est mariée à un Québécois et ils ont trois enfants qui vont à l'école de langue française. Elle a d'abord habité en Saskatchewan en 1988. C'est là qu'elle a rencontré son mari. Après quelque temps passé dans cette province, tous deux ont décidé de s'établir en Ontario, où son mari a décroché un poste d'enseignant. Sophie est alors retournée aux études pour obtenir son brevet d'enseignement. Sur le plan identitaire, elle se considère comme une francophone du Québec, ayant comme langue maternelle le français. Sophie enseigne au niveau de la maternelle et du jardin à l'école élémentaire.
4. Catherine est originaire du Québec, d'une famille francophone. Au début de la cinquantaine, elle vit en Ontario depuis l'âge de 18 ans. Célibataire, elle a toujours habité seule. Elle a commencé son brevet d'enseignement en 1979 et a pu enseigner immédiatement après l'avoir obtenu. Elle n'a jamais enseigné ailleurs que dans l'école où elle travaille présentement. Elle enseignait les sciences à l'école secondaire, où elle est devenue directrice adjointe pendant la deuxième année de l'étude.

5. Carmen, au début de la cinquantaine, est née en milieu rural au Québec. Elle est venue à Toronto lors du transfert de son mari, Marc. Marc est parfaitement bilingue et vient d'une famille exogame des Cantons-de-l'Est au Québec, où le père était anglophone et la mère francophone. Carmen se dit Canadienne française. Ils ont deux enfants qui étudient en français dans deux universités ontariennes bilingues. Carmen enseigne les sciences à l'école secondaire.

6. Marie-Claire, une célibataire dans la trentaine, est Québécoise et vit à Toronto depuis 1996. Elle est allée à l'école française jusqu'au moment d'entrer à l'université. Elle a choisi de poursuivre ses études en anglais à Montréal. À la fin de ses études universitaires, Marie-Claire est déménagée en Ontario et elle a travaillé dans le domaine des communications. Elle a, par la suite, décidé de poursuivre ses études en vue de l'obtention d'un brevet d'enseignement. Elle a obtenu un poste dans une école à Toronto en 1996. Elle vit aussi bien en français qu'en anglais. Marie-Claire enseigne dans une classe multiprogramme, soit en 2e et 3e années à l'école élémentaire.

7. Rebecca avait 26 ans au début de l'étude. Ses parents sont des francophones de la région d'Ottawa. Son enfance s'est passée en très grande partie en français. Rebecca affirme cependant posséder une identité bilingue, où l'anglais domine. Rebecca est mariée à un unilingue anglophone. Elle a précisé que lorsqu'elle aura des enfants, ceux-ci seront élevés dans les deux langues – elle leur parlera en français et son mari s'adressera à eux en anglais. De plus, ils iront à l'école de langue française. Rebecca enseigne en 7e et 8e années au niveau intermédiaire.

8. Amélie, au début de la trentaine, est née à Montréal. Sa famille est déménagée à Ottawa lorsqu'elle était encore toute jeune. Même si ses deux parents étaient des Montréalais francophones, Amélie les décrit comme étant tous les deux parfaitement bilingues. Tout se passait en français dans le foyer familial. Amélie a toujours parlé en français avec ses amis d'enfance, car la majorité d'entre eux avaient des parents québécois. Amélie se considère une Québécoise sur le plan identitaire, même si elle habite en Ontario depuis longtemps. Au moment de l'étude, Amélie vivait avec un italo-anglophone de Montréal, capable de s'exprimer en français. S'ils ont un jour des enfants, elle affirme que la première langue des enfants sera le français et qu'ils iront à l'école de langue française. Amélie enseigne en 1re année à l'école élémentaire.

9. Marguerite, à la fin de la quarantaine, est née à Ottawa d'une mère québécoise et d'un père canadien de descendance libanaise, dont les parents ne parlaient ni le français ni l'anglais à leur arrivée au Canada. Bien que la langue maternelle de son père soit l'arabe, celui-ci a adopté la culture française et a fait ses études en français. Marguerite a deux enfants. Pendant son enfance, elle a toujours parlé français à la maison. Marguerite s'identifie comme Franco-Ontarienne, même si ses racines maternelles sont québécoises. Elle a toujours milité pour les droits des francophones en Ontario. Elle enseigne la maternelle à l'école élémentaire.

Ces quelques informations permettent de constater que certaines des enseignantes, en particulier celles du Québec, soit Sophie, Marie-Claire, Catherine, Carmen et Frédérique, possèdent un parcours identitaire quelque peu semblable. Elles ont toutes grandi en milieu francophone majoritaire au Québec avant de venir s'établir dans la région de Toronto. Depuis qu'elles vivent à Toronto, elles doivent composer avec une réalité qui est parfois contraignante sur le plan linguistique et culturel. Pour les autres enseignantes, la situation n'est pas tout à fait la même. À titre de minorité ethnique au Québec, Nicole, avant son arrivée à Toronto, a plutôt vécu en anglais. Dans le cas d'Amélie, bien qu'elle s'identifie comme Québécoise et vit en Ontario, elle a fait un choix conscient de vivre en francophone. Marguerite, pour sa part, s'identifie comme Franco-Ontarienne et a milité pendant de nombreuses années pour l'obtention de droits pour les francophones et pour de meilleurs services en français. Enfin, Rebecca a choisi de vivre dans deux mondes à la fois, où cependant l'anglais domine.

3.2. Les résultats de l'étude

Avant de présenter l'analyse des résultats, rappelons brièvement que l'objet de l'étude était d'examiner l'incidence des parcours identitaires de ces enseignantes, tant personnel que professionnel, sur leur degré de sensibilisation à la question des minorités francophones et de voir comment cette incidence se traduisait dans leurs pratiques quotidiennes.

L'analyse portera sur trois aspects particuliers du rôle d'agent de reproduction linguistique et culturelle des enseignantes de l'étude. Le premier aspect concerne la façon dont les enseignantes de l'étude perçoivent leur travail auprès de leurs élèves ; le deuxième examine la notion de reproduction de la langue et de la culture minoritaires ; en troisième lieu, l'analyse se penche brièvement sur la question de l'intégration des enseignantes dans leur milieu professionnel.

3.2.1. Les enseignantes, des agentes de transmission des savoirs

Les neuf enseignantes qui ont participé à l'étude voient leur rôle d'enseignante comme consistant avant tout à transmettre des savoirs, bien que la majorité d'entre elles insistent sur la nécessité de développer des rapports humains avec les élèves. Par exemple, Nicole explique l'importance de bien transmettre la matière qu'elle enseigne, les mathématiques, tout en préparant les élèves à leur vie d'adultes. Elle se perçoit ainsi comme un guide :

> […] *comme vraiment un guide, t'sais, être un bon guide pour eux autres, pour leur permettre, leur donner les outils nécessaires pour fonctionner plus tard, moi, je pense c'est surtout ça que j'essaie de faire puis de faire ça dans, avec le plus de respect pour eux puis avec le plus aussi, euh, de façon à ce qu'eux autres ils se sentent bien aussi avec ce qu'on va leur donner…*

De son côté, Frédérique insiste sur l'importance de miser sur l'humain dans son enseignement, sur les rapports à développer avec les élèves :

> *Je pense que oui évidemment c'est important d'enseigner, en même temps ça prend l'autre côté, ça prend le côté humain on dirait, dans le sens que, d'être près des élèves, de sentir que, d'aller les chercher, je pense que c'est ce que j'essaie de faire, d'aller chercher les élèves… puis il y a des élèves je leur dis, si jamais il y a des journées que tu te sens pas bien tu viens me le dire puis ça se passe comme ça, fait que je pense que cette interaction-là elle est bonne, c'est moi qui l'a créée* […]

Sophie, pour sa part, explique que sa tâche principale comme enseignant est de transmettre des savoirs, même si elle admet qu'elle représente aussi une personne à qui les élèves peuvent se confier en cas de besoin :

> *Ben, moi, je me vois plus comme une personne qui est là pour montrer aux élèves, pour leur montrer les nombres, les lettres de l'alphabet, les différentes choses, en tout cas du curriculum-là qu'on a à montrer, là, on en a beaucoup, euh, puis aussi, ben, je me vois aussi comme quelqu'un qui, comme une personne je dirais sur qui ils peuvent se fier* […]

On peut se poser ici la question à savoir si le fait que plusieurs des enseignantes sont d'origine québécoise peut expliquer que plusieurs d'entre elles conçoivent le travail enseignant comme étant surtout axé sur la transmission des savoirs. Cela pourrait constituer une explication plausible. Cependant, lorsque nous examinons le discours des enseignantes qui ont grandi en Ontario, et même dans le cas de celles qui ont de fortes convictions personnelles concernant l'importance de la langue et de la culture minoritaires, par exemple Amélie et Marguerite, il semble que ce discours présente aussi le rôle de l'enseignante comme étant principalement axé sur la transmission des savoirs, comme l'ont illustré d'ailleurs les extraits d'entretiens relevés dans les pages précédentes. Ce résultat

incite à réfléchir sur l'aspect contradictoire du discours tenu. En effet, on pourrait penser que, dans le cas des enseignantes qui manifestent une forte appartenance à la francophonie, leur rapport à l'identité, à la langue et à la culture minoritaires transparaîtra dans la façon de concevoir leur enseignement auprès des élèves, ce qui ne semble pas être le cas selon les données recueillies. Les entretiens et les observations semblent indiquer que la vie professionnelle se trouverait en somme déconnectée de la vie personnelle, c'est-à-dire que leur rapport à l'identité ne semblerait pas influencer leur travail. Ce résultat est très intéressant, surtout dans le contexte du discours officiel qui laisse entendre que plus une enseignante ou un enseignant se positionne comme francophone, plus elle devient un modèle pour ses élèves. Dans le cas de la présente étude, ce rapport ne semble pas exister.

3.2.2. La reproduction de la langue et de la culture minoritaires

Au regard de la promotion de la langue et de la culture françaises, les enseignantes parlent d'abord de la langue dans leurs nombreux propos. Toutes disent que le fait que la clientèle scolaire est très diversifiée sur le plan linguistique, soit à cause de l'omniprésence de l'anglais ou de la présence de langues étrangères à l'école, constitue un défi de taille, tant sur le plan de l'oral que de l'écrit. Les observations dans la salle de classe et ailleurs dans l'école révèlent en effet que les pratiques langagières des élèves sont influencées par le milieu social anglophone ambiant. Cela résulte en une utilisation très marquée de l'anglais par les élèves lorsqu'ils conversent entre eux. C'est dans la région de Toronto que cette influence est la plus forte. Selon les dires de certaines des enseignantes, les élèves ne sont pas bien outillés pour faire face aux exigences de l'école en matière de français. Comme le mentionne Carmen, spécialiste de sciences au secondaire :

> [Je dois] *m'efforcer à ce qu'ils utilisent le vocabulaire, le bon vocabulaire, même tantôt, là, je lisais leurs objectifs puis je voyais des fautes flagrantes t'sais, mieux, on met un x, oh, oui, t'sais, leur faire réaliser que ils doivent utiliser leur français tout le temps, pas juste parce que je suis dans un cours de science, ben, là, je fais pas attention à mes fautes* […]

Marguerite, qui enseigne à la maternelle dans la région d'Ottawa, soutient que les choses ont beaucoup changé au cours des dernières années et que les élèves qui commencent leur scolarisation à l'école de langue française possèdent des compétences langagières en français qui varient grandement d'un élève à l'autre, ce qui rend difficile l'enseignement dans ces conditions. Elle explique :

> *Depuis les dix dernières années notre clientèle a changé beaucoup alors, avant ça j'enseignais qu'à des francophones, surtout, mais maintenant, c'est vraiment une clientèle mixte, puis c'est intéressant, là, c'est pas, encore là, c'est*

> *pas un reproche mais ça rend notre tâche plus difficile, plus complexe, disons, plus complexe, plus, euh, t'sais, moi je trouve que, ben, je passe beaucoup, beaucoup de temps justement, autrefois bon, nécessairement le vocabulaire était acquis, j'avais pas besoin de faire trop d'exercices de vocabulaire, là maintenant, il faut en faire énormément.*

Plusieurs d'entre elles avouent aussi qu'il s'avère difficile de faire la promotion du français, étant donné qu'elles enseignent d'autres matières (mathématiques, éducation physique, sciences, etc.). En ce sens, le français n'est pas vu comme une matière transversale, mais demeure plutôt l'affaire des enseignantes et enseignants de français. Ce discours est révélateur quand on tente de mieux comprendre la façon dont s'articule le rôle d'agent de reproduction linguistique et culturelle dans le quotidien de la salle de classe. Il semble que ces enseignantes voient la langue davantage comme un outil de communication, qu'à titre de valeur symbolique, où la notion de culture serait plus présente.

Mais on constate que la culture représente une notion complexe dans le discours des enseignantes, ce qui reflète en quelque sorte le manque de clarté que l'on retrouve dans le discours officiel lorsqu'on tente de mieux comprendre la signification qu'on prête à cette notion. On ne sait pas exactement de quelle culture il s'agit et le terme demeure vague, vide de sens. Cette situation se retrouve aussi ailleurs au pays. Sur la question de la culture à enseigner en milieu francophone minoritaire en général, Laforge (1993, p. 815) s'exprime de la façon suivante :

> Vouloir aborder la question de l'enseignement de la culture « maternelle » en milieu minoritaire, c'est d'abord présupposer qu'il existe une culture dite « maternelle » par rapport à une culture seconde et même étrangère […] Cela suppose également que la délimitation entre majoritaire et minoritaire soit clairement exprimée en données politiques, démographiques et communicatives. Cela suppose enfin, que notre réflexion s'appuie et prend ancrage dans l'indissociabilité de la langue et de la culture.

Certaines des enseignantes avouent d'ailleurs que la transmission de la culture n'est pas au cœur de leurs préoccupations. Les séjours effectués en salle de classe viennent appuyer de telles affirmations. En effet, l'enseignement dont nous avons été témoins est demeuré centré sur la transmission pure et simple des savoirs et peu d'exemples nous ont été fournis qui mettaient l'accent sur une vision plus large par rapport au travail enseignant. Nicole, par exemple, dit ne pas savoir si elle transmet une culture quelconque dans son enseignement. Comme elle ne s'est jamais vraiment penchée sur la question, elle conclut que le rôle de l'école est peut-être de

faire valoir aux élèves qu'il existe des Francophones qui ont réussi dans cette langue, de même que de faire la promotion de pièces de théâtre en français. Elle ajoute enfin :

> *De dire que je transmets cette culture-là aux élèves, que j'en parle t'sais d'un film québécois que j'ai vu, ben, je te mentirais, t'sais. Mais, par contre, moi, je peux aller voir une pièce de théâtre en français au Théâtre Français mais ça m'est jamais venu à l'idée de le transmettre à mes élèves… Tandis que si je vais voir un film américain, je vais leur dire, t'sais,'ah, est-ce que vous avez vu ce film-là… c'est bizarre hein, je sais pas, je viens de le réaliser pendant que je parle de ça.*

D'autres participantes précisent qu'elles ne savent pas trop quelle culture transmettre, étant donné le caractère hétérogène de la clientèle scolaire dû aux multiples origines des élèves. Certaines d'entre elles remettent même en question la position du ministère de l'Éducation face à cette grande hétérogénéité culturelle au sein de la clientèle scolaire. C'est le cas d'Amélie qui déplore le fait que la culture canadienne-française se trouve ignorée au profit de la neutralité.

> *On s'est fait dire l'année passée qu'on avait pas le droit de souhaiter « Joyeux Noël » à l'école, qu'on avait pas le droit d'écrire Noël dans nos documents puis, moi, je l'ai écrit quand même parce que mon curriculum me dit que je dois parler de Noël, je dois en parler, je parle pas de Noël du tout en tant que fête religieuse-là, je l'explique pas du tout comme ça, je le vois comme fête commerciale, ça fait partie de la tradition au Canada de fêter Noël…*

Enfin, certaines des participantes s'inquiètent de la façon dont l'intégration des élèves de diverses origines est supposée se faire dans leur école. On questionne le fait que pour être inclusive et respecter les diverses cultures en présence, l'école exclut la culture canadienne-française du discours officiel. En ce qui concerne en particulier les célébrations religieuses, Marguerite s'exprime de la façon suivante :

> *Si on peut revenir un peu à la question culturelle, là, ce qu'on vit de plus en plus dans les dernières années, ça, c'est vraiment dans les dernières deux ans, là, trois ans maximum, euh, les groupes, c'est-à-dire les communautés plutôt ethniques qui sont maintenant, qui font partie de l'école publique francophone se font, s'affirment davantage et se font entendre de plus en plus au niveau des conseils scolaires et demandent justement que le côté qui est rattaché à la, culturel, religio-culturel, comme je veux dire la fête de Noël, bon, on a un congé à Pâques et tout ça, mais tout ce qui est rattaché à ça, ne soit plus énoncé dans ces termes-là, qu'on change les termes…*

Ajoutons que, dans le discours des enseignantes, la notion de culture est prise dans son sens folklorique, où l'attention est surtout portée aux fêtes religieuses et les traditions, ce qui rejoint en quelque sorte le discours officiel qui insiste sur la « célébration des différences ». L'école célèbre en

effet la diversité culturelle par le biais de la nourriture, des vêtements, des chansons traditionnelles. Cette définition de la culture m'apparaît étroite, car considérée uniquement au regard de ses attributs folkloriques, cette notion perd son vrai sens. En effet, la culture devrait être comprise comme une façon de vivre, une affirmation quotidienne de soi. Cette définition plus dynamique de la culture reconnaît que cette dernière se trouve au cœur des pratiques sociales, qui elles-mêmes reflètent le rapport dialectique qui existe entre la classe sociale, le genre, la langue, la race et l'ethnicité, phénomènes eux-mêmes influencés par des conditions historiques déterminées. Vue sous cet angle, la culture se trouve au cœur des rapports de pouvoir (Harper, 1997). Il est intéressant de constater que même en ce qui concerne le discours des enseignantes sur la culture française, canadienne-française ou franco-ontarienne, il se rapproche sans contredit du discours officiel de l'Ontario sur l'éducation multiculturelle, où la notion de culture est présentée dans une perspective statique, plutôt que comprise dans son sens dynamique où elle est le reflet des pratiques sociales quotidiennes, ancrées dans des rapports de force qui viennent façonner la manière de se définir comme membres d'une collectivité. La référence demeure toujours folklorique.

En somme, il semble que la sensibilisation au rôle que certains et certaines pourraient qualifier de « politique » de l'école en milieu francophone minoritaire n'est pas très marquée chez les enseignantes, en particulier en ce qui concerne leur rôle d'agentes de reproduction de la langue et de la culture minoritaires.

3.2.3. Langue, culture et identité professionnelle

Un dernier point mérite notre attention. Toujours dans le domaine de la reproduction de la langue et de la culture, mais sur le plan strictement professionnel cette fois, il semble que dans le cas de l'identité enseignante, le rapport à la profession soit influencé par le type de rapport à la langue et à la culture minoritaires des enseignantes. Ce rapport aurait ainsi une incidence sur le processus d'intégration au milieu de travail. Plus la capacité de reproduire la langue à la culture est faible chez une enseignante ou un enseignant, plus l'intégration au milieu de travail peut se révéler difficile. C'est d'ailleurs le cas de Rebecca, qui dit posséder une identité bilingue et dont les activités quotidiennes se passent dans les deux langues, avec une préférence marquée pour l'anglais. En ce qui concerne le français, Rebecca avoue que son français n'était pas à la hauteur de celui de ses collègues lorsqu'elle est arrivée à l'école. Comme elle a expliqué lors d'un entretien :

> […] *oh, mon français fait dur… quand je parle aux autres enseignantes. Mon français est vraiment pas comme les autres enseignants qui sont ici. J'utilise beaucoup d'anglicismes, puis c'était comme, aïe, aïe, je parle plus comme les élèves que je parle comme les enseignants…*

Rebecca dit en effet avoir davantage en commun avec les élèves qu'avec le personnel enseignant, parce qu'elle utilise un langage qu'elle qualifie de plus familier que celui utilisé par ses collègues de travail. Elle fait remarquer que son défi le plus grand au regard de sa profession, c'est de parler en français. Ce manque de compétences a fait en sorte que Rebecca s'est vue attribuer la responsabilité d'enseigner l'anglais et la musique à l'école élémentaire où elle travaille. Selon une représentante de l'administration scolaire, la jeune enseignante ne pouvait pas enseigner les matières de base en français. Ainsi, en même temps qu'elle négocie son rapport à l'identité sur le plan individuel, elle doit forger son identité professionnelle, une identité professionnelle qui doit être d'ailleurs en accord avec le discours officiel. Or, pour Rebecca, pour qui le rapport à la langue et à la culture minoritaires est ambivalent, il est difficile de s'intégrer au milieu de travail, puisque ce milieu ne reconnaît pas l'existence d'un rapport à l'identité bilingue sur le plan personnel. Cependant, de faire partie intégrante du groupe constitue un élément important dans le développement de l'identité professionnelle. Comme Ion (1990, p. 91) l'a clairement expliqué, « l'identité professionnelle, c'est se qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur ». Il est donc plus difficile pour Rebecca de se faire accepter dans un milieu professionnel où les membres du groupe ont en commun un rapport à la langue et la culture minoritaires plus fort que celui qu'elle entretient. Comment arriver en fin de compte à remplir son rôle d'agente de reproduction linguistique et culturelle si important dans la mission de l'école et en même temps développer une identité professionnelle forte[7] ?

Il apparaît donc raisonnable de penser que le rapport à l'identité des enseignantes et des enseignants, en particulier en ce qui concerne la langue et la culture minoritaires, aura non seulement une incidence sur la façon de concevoir leur rôle auprès des élèves, mais que ce même rapport à l'identité influencera aussi la façon dont ils s'intégreront à leur milieu de travail. Cette donnée est d'une grande importance dans le contexte actuel de la formation du personnel enseignant dans les deux universités ontariennes qui préparent le personnel pour les écoles de langue française en Ontario. En effet, considérant le fait que les étudiantes et les étudiants

7. Pour une discussion plus élaborée à propos de cette question, voir Gérin-Lajoie, Lenouvel et Knight (2005).

inscrits à la formation initiale à l'enseignement partagent en grande partie le même rapport à l'identité que Rebecca, c'est-à-dire une identité bilingue, on peut supposer que leur insertion professionnelle et, par le fait même, le développement de leur identité professionnelle peuvent en être affectés, si leur capacité à remplir leur rôle d'agent de reproduction linguistique et culturelle est remis en question à cause d'un manque de compétences langagières ou culturelles, selon les critères du discours officiel. La génération de Rebecca a grandi dans un contexte social où l'anglais a dominé, où plusieurs de ces jeunes adultes ont choisi de vivre davantage en anglais qu'en français. Mais le discours officiel tient peu compte de ce nouveau type d'enseignante et d'enseignant. On peut se demander quelle en sera l'incidence sur cette nouvelle génération d'enseignantes et d'enseignants.

CONCLUSION

Trois constats émergent donc de l'analyse des données dans le contexte de la présente étude ethnographique. Premièrement, dans le cas de ces enseignantes, le rapport à l'identité que je qualifierais de « personnel » ne semble pas influencer la façon dont elles conçoivent leur travail auprès d'une clientèle scolaire hétérogène sur les plans linguistique et culturel. Ce résultat paraît étonnant. On pourrait en effet imaginer que les enseignantes qui expriment une forte appartenance à la francophonie en feraient état dans leurs pratiques scolaires, étant donné l'importance qu'elles-mêmes accordent à langue et à la culture minoritaires dans leur vie personnelle. Sensibiliser les élèves à la problématique de la francophonie minoritaire apparaîtrait une suite logique à donner à son propre engagement personnel, ce qui ne semble pas être le cas ici.

Deuxièmement, même si le discours officiel insiste sur le rôle de reproduction linguistique et culturelle que joue l'école en milieu francophone minoritaire et, par conséquent, le personnel enseignant, les enseignantes de l'étude ne conçoivent pas ce rôle comme faisant partie de leur travail. On se considère avant tout comme des agentes de transmission des savoirs, où la langue française représente en quelque sorte un outil de travail parfois inadéquat pour les élèves, selon leurs compétences langagières. Le lien entre la langue, la culture et l'identité est ainsi ignoré dans le discours des enseignantes. La langue est ici perçue ni plus ni moins comme un moyen de communication, ce qui représente, encore une fois, un fait étonnant, étant donné la teneur du discours officiel sur le rôle de l'école de langue française dans le maintien de la langue et de la culture en Ontario. Il faudrait peut-être s'interroger s'il n'y a pas lieu de développer certaines stratégies dans le but d'inciter le personnel enseignant des écoles

de langue française à mieux comprendre son rôle d'agent de reproduction linguistique et culturelle. Dans un contexte scolaire où ce dernier est appelé à travailler avec une clientèle qui possède des compétences linguistiques et culturelles des plus diversifiées, il est essentiel d'amener les enseignantes et les enseignants à entreprendre une réflexion critique sur leur travail.

Enfin, la question de l'insertion professionnelle en milieu minoritaire mérite toute notre attention, compte tenu du contexte social dans lequel les futurs enseignants et enseignantes sont appelés à évoluer. Les facultés d'éducation, de même que les écoles, tendent encore à ignorer la réalité ambiante « anglo-dominante » dans la formation des futurs enseignants et enseignantes et dans le soutien à fournir à ceux et celles qui débutent leur carrière. On agit souvent comme si l'îlot francophone que constitue l'école était déconnecté de son environnement social, milieu avec lequel les actrices et acteurs sociaux doivent cependant constamment composer.

BIBLIOGRAPHIE

Acker, S. (1999). *The Realities of Teachers' Work : Never a Dull Moment,* Londres, Cassell.

Apple, M. et S. Jungck (1990). « You don't have to be a teacher to teach this unit : Teaching, technology and gender in the classroom », *American Educational Research Journal, 27*(2), p. 227-251.

Ball, S.J. et I. Goodson (1989). *Teachers' Lives and Careers,* Philadelphie, Falmer Press.

Bordeleau, L.G. (1993). *Besoins en formation du personnel enseignant des écoles de langue maternelle française,* Québec, Association canadienne d'éducation de langue française.

Dei, G. (1993). « Narrative discourses of Black / African Canadian parents and the Canadian public school system », *Canadian Ethnic Studies*, *25*(3), p. 45-65.

Fullan, M. et M. Connelly (1987). *La formation des enseignants en Ontario : perpectives d'avenir,* Toronto, Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario.

Gérin-Lajoie, D. (1993). « Les programmes d'initiation à l'enseignement en milieu francophone minoritaire », *Revue canadienne des langues vivantes*, *49*(4), p. 799-814.

Gérin-Lajoie, D. (1995). « Les écoles minoritaires de langue française canadiennes à l'heure du pluralisme ethnoculturel », *Études ethniques au Canada/Canadian Ethnic Studies*, *27*(1), p. 32-47.

Gérin-Lajoie, D. (2001). « Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario », *Éducation et francophonie*, *29*(1), p. 3, <www.acelf.ca / revue / XXIX-1>, consulté le 21 février 2007.

Gérin-Lajoie, D. (2002). « Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturel en milieu scolaire francophone en Ontario », *Revue des sciences de l'éducation*, *28*(1), p. 125-146.

Gérin-Lajoie, D. et S. Demers (2005). *Sondage sur les habitudes linguistiques du personnel enseignant de deux conseils scolaires de langue française de l'Ontario,* Toronto, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, OISE, Université de Toronto.

Gérin-Lajoie, D., C. Lenouvel et M. Knight (2005). « Construction identitaire et travail enseignant auprès de la clientèle des écoles minoritaires de langue française », dans A. Fauchon (dir.), *L'Ouest : directions, dimensions et destinations,* Winnipeg, Les Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 361-380.

Gérin-Lajoie, D. et L. Lévy (1994). *Un projet d'initiation à l'enseignement en milieu minoritaire*, Toronto, subvention globale du ministère de l'Éducation de l'Ontario, OISE/Université de Toronto.

Gérin-Lajoie, D. et D. Wilson (1997). *Le perfectionnement professionnel du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire*, Toronto, subvention globale du ministère de l'Éducation de l'Ontario, OISE/Université de Toronto.

Goodson, I. (1992). « Sponsoring the teacher's voice : Teachers' lives and teacher development », dans A. Hargreaves et M. Fullan (dir.), *Understanding Teacher Development*, New York, Teachers College Press.

Hargreaves, A. (1992). « Culture of teaching : A focus for change », dans A. Hargreaves et M. Fullan (dir.), *Understanding Teacher Development,* New York, Teachers College Press.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times,* Toronto, OISE Press.

Harper, H. (1997). « Difference and diversity in Ontario schooling », *Canadian Journal of Education/La Revue canadienne de l'éducation*, *22*(2), p. 192-206

Henry, A. (1992). « African Canadian women teachers' activism : Recreating communities of caring and resistance », *Journal of Negro Education*, *61*(3), p. 392-404.

Ion, J. (1990). *Le travail social à l'épreuve du territoire,* Paris, Éditions Privat.

Kissen, R. (1996). « Forbidden to care : Gay and lesbian teachers », dans D. Eaker-Rich et J. Van Galen (dir.), *Caring in an Unjust World,* Albany, State University of New York Press.

Labrie, N., N. Bélanger, R. Lozon et S. Roy (2000). « Mondialisation et exploitation des ressources linguistiques : les défis des communautés francophones de l'Ontario », *Revue canadienne des langues vivantes*, *57*(1), p. 88-117.

Laforge, L. (1993). « L'enseignement de la culture "maternelle" en milieu minoritaire », *Revue canadienne des langues vivantes*, *49*(4), p. 815-831.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1994). *Aménagement linguistique en français,* Toronto, Imprimeur de la Reine.

Siskin, L. (1991). « Departments as different worlds : Subject subcultures in secondary schools », *Educational Administration Quarterly*, *27*(2), p. 134-160.

Tardif, M. et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien,* Québec, Les Éditions De Boeck Université.

Welch, D. (1988). *The Social Construction of Franco-Ontarian Interests Towards French Language Schooling*, Thèse de doctorat inédite, Toronto, Université de Toronto.

Welch, D. (1991). « Les luttes pour les écoles secondaires franco-ontariennes », *Revue du Nouvel-Ontario*, (13/14), p. 109-131.

CHAPITRE 6

Construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes[1]

Dispositifs de formation présents et souhaités selon les acteurs responsables de la formation des maîtres au préscolaire et au primaire[2]

Jacques Chevrier
Université du Québec en Outaouais
jacques.chevrier@uqo.ca

Christiane Gohier
Université du Québec à Montréal
gohier.christiane@uqam.ca

Marta Anadón
Université du Québec à Chicoutimi
marta_anadon@uqac.ca

Sophie Godbout
Conseil des écoles publiques de l'est de l'Ontario
sophie.godbout@cepeo.on.ca

1. Dans ce texte, le féminin est utilisé dans l'unique but d'alléger le texte pour désigner la population, en majorité féminine, des futures enseignantes au préscolaire et au primaire. Le masculin est utilisé, dans le reste du texte, afin de l'alléger, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes.

2. Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention du CRSH (nº 410-2003-0979). Nous remercions aussi les assistantes qui ont collaboré aux différentes étapes de cette recherche : Karen Arsenault, Corrina Borri Anadón, Sophie Godbout, Diane Léger, Isabelle Longpré Moreault, Véronica Leuprecht, Marie-Andrée Pedneault et Annick Robertson.

Résumé

La question des dispositifs pour favoriser le développement de l'identité professionnelle des futures enseignantes préoccupe actuellement les praticiens et les chercheurs en éducation. Plusieurs recherches ont permis d'étudier l'aide que peuvent apporter des activités organisées permettant un contact plus direct avec la réalité de l'enseignement, une réflexion approfondie sur la profession, des échanges entre partenaires et une réflexion sur soi. Mais on connaît peu comment les acteurs engagés dans la formation à l'enseignement se représentent ces dispositifs. Pour répondre à cette question, des entrevues ont été réalisées auprès de quatre groupes d'acteurs (enseignants associés, superviseurs de stage, professeurs à l'université et directeurs d'établissement) afin de connaître les dispositifs qu'ils considèrent présents dans la formation actuelle et ceux qu'ils aimeraient ajouter pour améliorer la construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes au préscolaire et au primaire. Les résultats révèlent une grande richesse de dispositifs déjà présents, mais aussi des idées intéressantes de nouveaux dispositifs pour favoriser la transformation identitaire. Ces dispositifs, regroupés selon leur rapport aux cours, aux stages ou à l'ensemble du programme et visant à construire le rapport à la profession et le rapport à soi, touchent plusieurs composantes du processus identitaire. Les résultats montrent aussi que les acteurs ont une perception différente de ces dispositifs suivant leur rôle et leurs responsabilités dans le processus de formation.

Dans la foulée de la professionnalisation de l'enseignement, de nouvelles attentes surgissent à l'égard de la formation des enseignantes, particulièrement en ce qui a trait à l'intégration de la théorie et de la pratique et au développement de l'autonomie et de la responsabilité professionnelle (Anadón, 1999). La formation à l'enseignement, selon le gouvernement du Québec (2001), doit dorénavant être conçue selon une logique professionnelle, c'est-à-dire reconnaître la dimension interactive du travail enseignant, développer des compétences professionnelles, promouvoir une formation intégrée, s'ancrer davantage dans des lieux de pratique, s'inscrire dans une perspective plus constructiviste, développer une éthique de la responsabilité et former à la pensée réflexive. Cette nouvelle façon de se représenter l'enseignement interpelle les différents acteurs de la formation à maints égards. En particulier, et qu'il soit professeur, enseignant associé, superviseur de stage ou directeur d'établissement, chaque intervenant a la responsabilité de contribuer, selon sa fonction, au développement de l'identité professionnelle des futures enseignantes (Gervais, 1993 ; Gervais et Desrosiers, 2005 ; Gohier, 1998 ; Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1999 ; Perrenoud, 1993). Connaître les moyens que les acteurs croient efficaces dans les programmes pour développer l'identité professionnelle des futures enseignantes permettrait, il nous semble, de mieux comprendre l'apport de ces intervenants à ce volet essentiel de la formation professionnelle (Gervais, 1999a, 1999b, 2003). Dans ce chapitre, nous présentons, à la suite d'une étude menée auprès de quatre catégories d'acteurs engagés dans la formation initiale des maîtres au préscolaire et au primaire, les dispositifs de formation qu'ils considèrent présents et ceux qu'ils souhaitent utiliser pour favoriser la construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes. Ce faisant, nous verrons quelles dimensions de ce processus ces différents acteurs privilégient.

1. PROBLÉMATIQUE

La problématique de la construction de l'identité enseignante est bien connue. Anderson (1974) concluait, dans un rapport de l'OCDE, 1) que l'idée selon laquelle l'acquisition d'une identité professionnelle correspond à une série de comportements et de valeurs généralement acceptés ne caractérise pas du tout l'attitude de ceux qui ont entrepris des études menant à l'enseignement et 2) que la socialisation professionnelle en termes d'intégration à l'univers culturel de leur profession ne se vérifie pas dans le cas des étudiants qui se destinent à l'enseignement. Nias (1984) constatait, à la suite des entrevues réalisées auprès d'enseignantes du primaire en Angleterre, que la majorité, en dépit d'un fort sentiment

d'identité personnelle, se percevait encore après quelques années d'enseignement (de deux à neuf ans) comme une « personne-qui-enseigne », mais non pas comme une « enseignante ». Ici, au Québec, Chevrier, Charbonneau, Gohier, Anadón et Bouchard (2003) rapportent, à la suite des entrevues effectuées auprès d'enseignantes du primaire engagées, que leur identification se fait davantage par rapport à l'enseignement et à un projet professionnel individuel que par rapport aux enseignants et à des normes et des valeurs qui les caractériseraient. Cette distinction apparaît dans leur langage. En se référant aux enseignantes, elles utilisent rarement le « nous » inclusif et privilégient plutôt le « elles », marquant ainsi leur distance par rapport au groupe des enseignants et signifiant ainsi leur faible identification à ce groupe.

Ces constats questionnent les programmes de formation des enseignants. Forme-t-on des enseignants ou des personnes qui vont enseigner ? La socialisation professionnelle conçue comme un apprentissage d'une culture professionnelle donnée, c'est-à-dire comme un processus unidirectionnel d'appropriation personnelle des savoirs, des habiletés, des valeurs et des normes qui caractérisent les membres d'une profession (Adams, Hean, Sturgis et Clark, 2006 ; Cohen, 1981), est-elle une utopie dans la formation des enseignants ? Le mouvement de professionnalisation qui caractérise actuellement l'enseignement en Occident va-t-il faciliter la socialisation professionnelle des enseignants en proposant des balises et des repères plus définis ? Ne devrions-nous pas, selon la proposition de Dubar (2000), concevoir la socialisation professionnelle comme la « construction d'un monde vécu » (p. 9) où la personne en apprentissage est appelée à participer activement à la construction de son identité et où la dimension interactionnelle avec autrui prend une importance accrue ?

Les réponses à ces questions ont une incidence directe sur la manière de concevoir la formation et de justifier les dispositifs mis en œuvre pour développer l'identité professionnelle des futures enseignantes. Tous les acteurs engagés dans la formation initiale des enseignants sont interpellés dans leurs conceptions de l'identité professionnelle et du rôle qu'ils doivent jouer pour la développer chez les étudiantes (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1999). Ces conceptions guident leur choix des activités jugées pertinentes pour former les étudiantes. Une conception plus « transmissive » de la socialisation professionnelle incitera les acteurs à favoriser des moyens pédagogiques où les savoirs, les habiletés et les valeurs du formateur sont mis de l'avant et devront être adoptés par les étudiantes comme unique cadre de référence. Ainsi, les stages pourraient être conçus par les uns, les professeurs, par exemple, comme le lieu d'application de la théorie apprise à l'université dans les cours, et par les autres, tels les enseignants associés, comme l'occasion d'entrer en

contact avec un modèle particulier de savoir-faire à reproduire. De même, les cours de didactique et de psychopédagogie pourraient être conçus comme des moyens pour présenter des savoirs à assimiler, non discutables. C'est dans la construction identitaire que l'obligation de reproduire des caractéristiques considérées indispensables à la profession aura tendance à renforcer le processus d'identification. À l'opposé, une conception plus « constructiviste » privilégiera des stratégies pédagogiques où les savoirs, les habiletés et les valeurs du formateur sont présentés aux étudiantes comme des éléments possibles pour construire un cadre de référence personnel permettant d'élaborer des solutions adaptées à différentes situations. Ainsi, les stages pourraient être conçus par les professeurs comme le lieu d'expériences et de problématiques permettant de confronter les diverses perspectives théoriques discutées dans les cours et par les enseignants associés, comme l'occasion de réfléchir à des problématiques et de donner du sens à des situations particulières à partir des représentations de l'étudiante. Par exemple dans la construction identitaire, le fait de privilégier l'établissement d'une vision professionnelle en accord avec des caractéristiques personnelles importantes pour soi aura tendance à renforcer le processus d'identisation.

Le modèle de construction de l'identité professionnelle qui sert de cadre théorique dans cette étude est celui de Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (1997, 1999, 2000, 2001). Dans ce modèle, l'identité professionnelle est conçue comme un système de représentations et de sentiments en lien avec la sphère professionnelle de l'expérience de la personne. Pour sa construction, ce système met en jeu deux processus de base complémentaires, l'identification et l'identisation, et quatre fonctions, l'éveil, l'exploration, l'engagement et l'évaluation. L'identité professionnelle renvoie d'abord à la représentation que la personne a d'elle-même comme enseignante, représentation qui se fonde sur deux groupes de représentations, celles relatives à soi et celles relatives à l'enseignement et aux enseignants. Équilibre toujours dynamique, l'identité de soi comme enseignante résulte de la tension entre le rapport à soi comme personne (connaissances, valeurs, habiletés et aspirations personnelles) et le rapport à la profession (savoirs, idéologies éducatives et valeurs, normes et déontologie) et se manifeste à soi dans le sentiment, plus ou moins développé, d'être une enseignante. Le premier processus responsable de cette construction est l'identification, par lequel la future enseignante répond aux demandes et pressions des représentants de la profession (professeurs, maîtres-associés, etc.) en intériorisant certains des attributs attendus afin de ressembler au portrait idéal de l'enseignante qu'elle se construit. Plus l'intériorisation est perçue réussie, plus le sentiment d'appartenance est grand. En complémentarité à ce processus, il y a celui d'identisation par lequel la

future enseignante tend à se singulariser, à se distinguer des autres, dans l'affirmation de ce qui, à ses yeux, la caractérise en tant qu'enseignante unique. Plus l'affirmation de soi est perçue réussie, plus les sentiments de singularité et d'autonomie sont présents. En cours de construction, quatre fonctions permettent à la future enseignante de cheminer sur le plan identitaire. D'abord, une fonction d'éveil, déclenché par une prise de conscience chez la future enseignante d'un problème ou d'un aspect important relié à l'exercice de la profession (l'enseignement). L'interrogation suscitée par cet éveil entraîne l'exploration qui se caractérise par une recherche active et un questionnement (accompagnée d'une tension intérieure) qui confronte la future enseignante relativement à la profession. L'étape suivant l'exploration est habituellement l'engagement qui implique d'abord de faire un choix relativement ferme pour l'une des options et des moyens pour l'atteindre et ensuite, d'initier des actions pertinentes dans la réalisation de ce choix. La fonction d'évaluation, par autrui (attribution et reconnaissance par autrui) ou par soi-même (auto-attribution), toujours présente, permet de connaître l'état du système et de réguler le comportement grâce aux sentiments de congruence (dimension cognitive : perception d'une adéquation entre soi et l'enseignement), de compétence (dimension active : degré de compétence perçu suffisant), de valeur de soi (dimension affective : sentiment de fierté à devenir / être enseignante) et de direction de soi (dimension conative ou intentionnelle : sentiment que l'enseignement répond à une finalité chez soi). Le sentiment de contiguïté, émanant de toute relation de confiance dans laquelle la future enseignante se voit confirmer le droit d'être ce qu'elle est, fournit une information sur la qualité de l'interaction au regard du développement identitaire. La construction de l'identité professionnelle est donc un processus complexe, dynamique et interactif. Nous considérons que l'identité professionnelle atteint un niveau de maturité lorsqu'il y a eu exploration et engagement et que tous les sentiments ont pu se développer.

Comment favoriser ce processus de construction identitaire au cours de la formation initiale ? Regroupant les propositions de plusieurs auteurs et en se basant sur sa propre expérience, Gohier (1998) présente plusieurs moyens qui concourent à l'identification et à l'identisation. Certains de ces moyens semblent davantage promouvoir l'identification, notamment la lecture de biographies d'enseignants, la présentation de diverses approches pédagogiques et la participation à des activités syndicales (acquisition des connaissances spécifiques à la profession) ainsi que l'étude de principes éthiques, la réflexion à partir de dilemmes moraux et des discussions sur les finalités de l'éducation (développement d'un sens de l'éthique et de la responsabilité professionnelle). D'autres, en revanche, semblent davantage encourager le processus d'identisation, par exemple

le travail en équipe et le dialogue avec les pairs (développement de la collégialité et des aptitudes relationnelles), l'utilisation de la technique des incidents critiques et de dilemmes pédagogiques (pour développer l'autonomie) ainsi que l'autobiographie, le micro-enseignement, les jeux de rôle et la réflexion critique sur sa conception de l'enseignement (pour accroître la connaissance de soi).

Depuis 1998, dans les écrits sur la construction de l'identité professionnelle chez les futurs enseignants, la question des dispositifs a occupé une place plus importante qu'elle ne l'occupait en 2000 (Bouchard et Chevrier, 2000). Plusieurs des dispositifs mentionnés par Gohier (1998) ont fait l'objet d'investigation et d'autres ont émergé. Les dispositifs permettant un contact plus direct avec la réalité tels que l'expérience prolongée sur le terrain (Assaf, 2003) et la méthode des cas (Gervais, 2003) ont été étudiés. La réflexion sur la profession a aussi occupé une place centrale grâce à des moyens tels que le film (Robertson, 1997), l'exploration de discours multiples (Assaf, 2005), le discours critique et réflexif (Atkinson, 2004), la pratique réflexive (Walkington, 2005), les expériences déstabilisantes (Pittard, 2003) et le tutorat un à un à partir de problèmes (Mast, 2002). Des dispositifs centrés sur les échanges entre partenaires ont aussi été investigués. On parle de processus dialogique (Beynon, 1997 ; Bloomfield, 2000 ; Burwell, 2003 ; Freedman, 2000 ; Graham et Young, 1998), de communauté professionnelle étendue (Assaf, 2005 ; Gervais, 2003 ; Haniford, 2005), de communauté d'apprentissage (Bloomfield, 2000), de communautés de pratique (Armstrong, 2004) et de la technique de l'ami critique (*critical friend practice* ; Franzack, 2002). Parmi ces dispositifs, ceux relatifs à la réflexion sur soi, la prise de conscience et la connaissance de soi, tels que le dessin (Weber et Mitchell, 1996), le journal de bord réflexif (Assaf, 2003 ; Galyean, 2005), le portfolio (Antonek, McCormick et Donato, 1997 ; Assaf, 2003 ; Gervais, 2003), le dossier professionnel et culturel (Riopel, 2006), l'autobiographie (Estola, 2003 ; Gervais, 2003 ; Mello, 2001 ; Vuorikoski, 2001) et le tutorat / accompagnement sur l'identité professionnelle (Travers, 2000ab), ont montré leur efficacité à favoriser la construction identitaire.

Dans ce chapitre, nous voulons répondre à deux questions : 1) quels sont les dispositifs de formation que les acteurs de la formation considèrent efficaces pour favoriser la construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes du primaire ? et 2) quelles composantes du processus de construction identitaire ces dispositifs encouragent-ils ? Nous en profiterons pour souligner les différences de perceptions entre les divers types d'acteurs.

2. MÉTHODOLOGIE

Cette partie traite des acteurs qui ont été interviewés au cours de l'expérimentation, de la façon dont la collecte de données a été effectuée et de l'analyse des données.

Les acteurs interviewés. Soixante intervenants ont été interviewés : 23 enseignants associés, 13 superviseurs de stage, 12 professeurs de didactique et de pédagogie et 12 directeurs d'établissement. Ils proviennent de quatre constituantes du réseau de l'Université du Québec et des écoles primaires qui leur sont associées. Les enseignants associés (20 femmes et 3 hommes) sont des enseignants du primaire qui ont, en moyenne, 47,2 ans (de 32 à 57 ans), 20,7 années d'expérience en enseignement (de 9 à 36 ans), 11,7 années d'expérience comme enseignant associé (de 5 à 27 ans) et qui ont accompagné en moyenne 15 stagiaires (de 5 à 50 stagiaires). Les superviseurs de stages (10 femmes et 3 hommes) sont soit des professeurs réguliers à l'université (6), soit des professeurs invités (4) ou des chargés de cours (3). Ils ont, en moyenne, 50,2 ans (de 38 à 62 ans), 12,8 années d'expérience comme superviseur (de 2 à 30 ans) et ils ont supervisé 15,4 étudiants par année en moyenne (de 8 à 25 étudiants/an). Les professeurs de didactique et de pédagogie (7 femmes et 5 hommes) sont soit des professeurs réguliers (8) ou des chargés de cours (4). Ils ont, en moyenne, 52 ans (de 36 à 60 ans) et 13,3 années d'expérience comme professeur (de 5 à 22 ans). Les directeurs d'établissement (11 femmes et 1 homme) ont, en moyenne, 47,4 ans (de 39 à 55 ans) et 6,9 années d'expérience comme directeur (de 1 à 18 ans). Les entrevues, qui duraient environ 90 minutes, ont été réalisées entre le 17 février et le 18 juillet 2004.

Collecte de données. La collecte des données consiste en une entrevue semi-structurée sur l'identité professionnelle enseignante des futurs enseignants. Le protocole d'entrevue comporte quatre sections : 1) les données socioprofessionnelles ; 2) la formation théorique et pratique et le rôle des acteurs ; 3) l'enseignement comme profession ; et 4) l'identité professionnelle enseignante et les dispositifs de formation favorisant sa construction. Les résultats rapportés ici ne concernent que les réponses aux questions sur les dispositifs favorisant la construction identitaire. Les questions retenues pour l'analyse des dispositifs présents et à ajouter sont : *Selon vous, quels éléments dans la formation favorisent le développement d'une identité enseignante ?* et *Quels éléments dans la formation ajouteriez-vous pour favoriser le développement d'une identité enseignante ?* Ensuite, pour chacun des sentiments (d'appartenance, de contiguïté, de singularité, de valeur de soi, de compétence, de congruence et de direction de soi), les deux questions ci-dessous étaient posées : *Selon vous, dans la formation actuelle au préscolaire-primaire, quels sont les éléments qui contribuent à développer le*

sentiment de [nom du sentiment] *des futures enseignantes ?* et *Quels éléments ajouteriez-vous à la formation actuelle pour développer ce sentiment de* [nom du sentiment] *?*

Analyse des données. L'analyse des données, réalisée à l'aide du logiciel Atlas.ti, suit les étapes proposées par L'Écuyer (1987), à savoir, la familiarisation avec le matériel, l'identification des unités de classification (unité de sens), la classification et la catégorisation des unités d'analyse (catégories émergentes), la quantification et le traitement statistique, la description scientifique basée uniquement sur l'analyse qualitative. La familiarisation avec le matériel a permis de considérer que des informations pertinentes pouvaient être mentionnées à des endroits autres que pour les questions analysées. Donc, même si l'analyse porte principalement sur les réponses aux questions de l'entrevue mentionnées précédemment, l'ensemble de l'entrevue est prise en compte pour identifier les dispositifs. L'identification des unités de sens est effectuée à partir de la définition suivante de dispositif de formation : toute activité, organisée de façon systématique à l'occasion ou non d'un cours formel, demandée aux étudiants en vue de les former à l'enseignement dans le cadre du programme de formation, à l'université ou dans le milieu de pratique. La classification des unités de sens repose principalement sur des catégories émergentes bien que les rubriques dispositifs présents, dispositifs à ajouter, cours et stages ainsi que les sentiments d'appartenance, de contiguïté, de singularité, de valeur de soi, de compétence, de congruence et de direction de soi sont prédéterminées. La première phase de l'analyse a consisté à compiler et à comparer les données fournies par tous les acteurs aux questions de l'entrevue se rapportant aux dispositifs présents et à ajouter en général. La seconde phase a consisté à dégager les dispositifs présents et à ajouter pour chacun des sentiments. La quantification automatique dans Atlas.ti permet d'apprécier l'ancrage des catégories dans les données mais ne permet pas réellement de quantifier la fréquence de choix des catégories puisqu'elles n'ont pas été présentées aux sujets.

3. RÉSULTATS

Pour structurer la présentation des résultats, les dispositifs apportés par les acteurs sont regroupés en trois catégories, selon qu'ils concernent les cours (voir l'annexe I), les stages (voir l'annexe II) ou l'ensemble du programme (voir l'annexe III). Ils sont subdivisés par la suite en dispositifs considérés présents ou souhaités dans la formation. En lien avec la construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes, les dispositifs seront organisés selon qu'ils visent à développer le rapport à la profession ou le

rapport à soi. Nous mentionnerons aussi les liens que les acteurs font entre ces dispositifs qu'ils nomment spontanément et les sentiments identitaires qu'ils croient influencés par ces dispositifs.

3.1. Dispositifs reliés aux cours

Les dispositifs reliés aux cours concernent toutes les mentions d'activités relatives aux cours, que ce soit en termes de contenu de cours ou de formules pédagogiques. Ce sont les dispositifs qui, pour les quatre types d'acteurs, existent ou qui devraient exister pour donner aux étudiantes la base de connaissances nécessaires pour développer une identité professionnelle d'enseignantes au préscolaire et au primaire.

3.1.1. Dispositifs présents dans la formation des futures enseignantes au préscolaire et au primaire

Plusieurs cours, actuellement offerts dans la formation des futures enseignantes au préscolaire et au primaire et qui favorisent l'acquisition de savoirs professionnels relatifs à l'enseignement et aux enseignants, sont nommés par les différents acteurs. Peu, toutefois, sont communs aux quatre groupes. Chacun d'eux, en effet, insiste en quelque sorte sur des contenus différents. Pour les enseignants associés, les cours portant sur les programmes du ministère de l'Éducation, les didactiques, les différents modèles pédagogiques, la créativité, l'éthique ainsi que sur la syndicalisation des enseignants sont essentiels. Pour les superviseurs universitaires, les cours pertinents sont surtout ceux qui utilisent des méthodes actives (telles que la méthode des cas, la simulation et le jeu de rôle), qui visent à développer les 12 compétences attendues définies par le MELS et à introduire les étudiantes à la culture et aux valeurs de la profession. Ce dernier type de contenu est aussi avancé par quelques professeurs, mais ces derniers privilégient les cours portant sur les fondements en éducation et l'identité professionnelle proprement dite. Les directeurs d'établissement sont, quant à eux, peu volubiles par rapport aux cours qui sont présents dans la formation. Ils le seront davantage relativement aux cours souhaités et aux caractéristiques actuelles des stages.

En ce qui concerne le rapport à soi, un professeur mentionne la présence d'un cours touchant l'autonomie et un directeur, un cours touchant la connaissance de soi, mais c'est en parlant des cours souhaités que les acteurs en profitent pour soulever le manque d'attention portée à cette dimension de l'identité professionnelle dans la formation.

3.1.2. Dispositifs souhaités dans la formation des futures enseignantes au préscolaire et au primaire

En effet, les quatre groupes d'acteurs souhaitent l'ajout de cours sur la connaissance de soi, de sa personnalité, de ses valeurs et de son processus d'apprentissage. Les deux sentiments principalement visés par cette doléance sont ceux de singularité et de congruence. Pour construire une identité plus forte, les aspirantes devraient mieux connaître leurs caractéristiques particulières et développer une meilleure intégration des dimensions personnelles et professionnelles. À cet égard, un enseignant associé et deux professeurs suggèrent des cours de dynamique de groupe ou, à tout le moins, des espaces neutres pour parler des émotions vécues. Dans les mots d'un professeur : *Il faudrait plus leur* [aux étudiantes] *fournir, je dirais,* […] *des espaces où ils se sentent en confiance. Pour pouvoir parler de ces choses-là* [leurs émotions] *sans qu'il y ait une incidence sur leur note* (OP3, 1556-1561).

Au regard du rapport à la profession, pour les quatre groupes d'acteurs, si l'on veut développer un sentiment d'appartenance chez les étudiantes, il faut leur faire connaître l'histoire du syndicalisme enseignant au Québec, d'une part, ainsi que les démarches de reconnaissance d'un ordre professionnel. D'autre part, quelques personnes dans chacun des groupes, sauf celui des professeurs, souhaitent voir des cours plus branchés sur le réel. On mentionne qu'il devrait y avoir davantage de mises en situation, de simulations, de jeux de rôles et d'études de cas problèmes. On suppose ainsi que les étudiantes développeront beaucoup plus leurs manières personnelles et singulières d'intervenir.

Mais chacun des groupes d'acteurs ont aussi pensé à des contenus particuliers qu'ils voudraient voir introduits dans la formation initiale des futures enseignantes pour favoriser la construction de leur identité professionnelle. Ainsi, pour des enseignants associés, on devrait augmenter les contenus de cours sur les approches pédagogiques, sur la gestion de groupe et sur la véritable réalité sociale des enfants et de leurs milieux de vie. En contrepartie, pour les superviseurs, on devrait ajouter des cours sur l'histoire de la pédagogie, sur les responsabilités professionnelles et l'éthique en éducation et, enfin, sur le développement même de l'identité professionnelle. Deux professeurs considèrent important d'ajouter des cours sur la différenciation pédagogique. À cette proposition font écho, et en plus grand nombre, les directeurs d'école. Ces derniers ont leur liste bien particulière de contenus qu'ils aimeraient voir ajoutés pour développer l'identité professionnelle des futures enseignantes : des cours sur les compétences relationnelles, sur le jugement professionnel et sur les rôles des divers intervenants dans l'école et les commissions scolaires, et enfin sur la réforme proprement dite.

3.2. Dispositifs reliés aux stages

Les dispositifs reliés aux stages concernent les moyens mentionnés qui se rapportent uniquement aux stages dans le programme de formation des futures enseignantes au préscolaire et au primaire.

3.2.1. Dispositifs présents dans la formation des futures enseignantes au préscolaire et au primaire

Pour la majorité des enseignants associés, les stages constituent le dispositif de formation le plus influent pour construire la représentation la plus juste de l'enseignement et des enseignants, et par là l'identité professionnelle des futures enseignantes. Les stages sont l'occasion idéale pour prendre contact avec la réalité de l'enseignement, pour connaître de l'intérieur les exigences du métier et les responsabilités associées à la profession. Quelques superviseurs parlent des stages comme étant l'occasion de plonger dans la culture même de la profession. Pour tous les acteurs, mais principalement pour les enseignants associés, ce sont les stages qui permettent vraiment de construire le sentiment de compétence. Les stages offrent aussi, selon eux, le contexte idéal pour observer des enseignantes compétentes qui servent de modèles tant au plan des compétences que des valeurs. Quelques superviseurs et directeurs soulèvent cet aspect des stages. Pour les enseignants associés, les stages, en variant les types d'enseignants et les types d'école, permettent la diversification des modèles d'enseignement et offrent aux stagiaires l'occasion d'observer différents modèles pédagogiques en action. Pour les enseignants associés, il apparaît important de conserver cette diversification des expériences. Dans les stages, les dispositifs actuels qui concourent à renforcer le contact avec la réalité sont, d'après les enseignants associés et certains superviseurs, la participation des stagiaires à l'ensemble des activités de l'école, leur intégration à une équipe-cycle, leur présence aux réunions du conseil d'établissement ainsi qu'à celles du conseil syndical et aux rencontres de parents, et l'animation des rencontres d'enseignants. Un superviseur exprime bien cette idée :

> [Q] *Q'est-ce qui te semble contribuer le plus à la construction de l'identité professionnelle* [dans les stages] *?* [R] *Moi, je pense que c'est l'accompagnement, dépendant de comment c'est organisé, mais c'est tout ce qui est autour de l'enseignement. Moi, en tout cas, c'est ce que je vois. Alors quand mes étudiants assistent à un conseil d'établissement, quand ils assistent à une rencontre de parents, quand ils vont rencontrer la direction, quand ils sont dans la classe, ce qu'ils appellent le salon des enseignants.* [Q] *Le partage avec les collègues ?* [R] *Tout. C'est là que je pense, moi, qu'on construit plus l'identité professionnelle* (CS4, 689-705).

L'important est de donner des responsabilités réelles aux stagiaires. C'est ainsi que, selon eux, le sentiment d'appartenance pourra se développer véritablement.

Pour cultiver le rapport à la profession, les dispositifs de formation actuellement présents et mentionnés par les superviseurs visent les mécanismes mis en œuvre pour respecter la commande gouvernementale tels que les guides, les documents d'accompagnement, les outils d'évaluation centrés sur les 12 compétences définissant un profil de sortie pour les finissants ainsi que les projets « progressistes » qui s'inscrivent dans l'esprit de la réforme et auxquels collaborent les stagiaires. Pour quelques superviseurs, la prise en charge d'une classe constitue une condition essentielle au développement identitaire. Les professeurs font peu référence à des aspects particuliers des stages, se contentant de les mentionner de manière générale comme dispositifs contributifs à la construction de l'identité professionnelle. En revanche, les directeurs d'école nomment plusieurs dispositifs très spécifiques qui, à leurs yeux, favorisent actuellement cette construction, particulièrement aux plans des sentiments d'appartenance et de valorisation de soi : l'annonce de l'arrivée de la stagiaire dans le bulletin de l'école, l'installation dans la classe d'un bureau d'enseignante réservé à la stagiaire, l'assignation d'un « pigeonnier » réservé aux stagiaires de l'école, la valorisation explicite des contributions des stagiaires dans l'école, l'insertion des stagiaires dans l'ensemble des activités de l'école et particulièrement dans des équipes cycle et toutes autres formes d'équipes (d'affinité disciplinaire ou multidisciplinaire). Il s'agit donc pour eux de soigner les structures d'accueil et d'accompagnement des stagiaires mises en place dans les écoles. Dans les mots d'un directeur,

> […] *pour l'identité, aussi d'avoir des mentors, d'avoir un mentor qui, lui, a une identité professionnelle forte parce que je vais dire comme le gars : un chat ne fait pas des chiens. C'est important qu'il y ait quelqu'un qui transmette cette énergie-là, cet amour du métier et de la profession à d'autres et ça je pense que c'est une idée clé, que cette personne-là soit bien soutenue dès son arrivée, comme ce que l'on fait ici. C'est que, comme on fonctionne par cycle, on a une petite jeune qui est arrivée cette année et qui avait déjà travaillé avec nous en suppléance ; et là, on a dit : ok, le troisième cycle, vous allez l'encadrer, vous allez l'aider, vous allez la soutenir* (OD3, 775-788).

En ce qui concerne le rapport à soi, tous les acteurs, mais plus fortement les enseignants associés, parlent des stages comme un dispositif permettant à la stagiaire de connaître ses réactions personnelles en situation réelle et ainsi de valider son choix de carrière. C'est donc le sentiment de direction de soi qui est ici principalement visé par les stages. Les stages perçus aussi comme un dispositif exigeant, requérant beaucoup d'énergie et présentant un défi important à relever, constituent un terreau propice

à l'accroissement de l'estime de soi professionnelle. Pour les enseignants associés, les stages s'avèrent aussi l'occasion pour les stagiaires de créer et d'innover sur le plan pédagogique, donc d'exprimer leur personnalité et d'affirmer leur singularité.

> [Q] *Croyez-vous que pour construire son identité professionnelle, on doit prendre en compte ses caractéristiques personnelles ?* [R] *Bien oui, autrement, je veux dire, tu bâtis ça sur du solide, hein ? Je veux dire, c'est ta base. Tes valeurs, c'est la base de ta personnalité. Alors tu ne peux pas, c'est un petit peu comme quand je vous disais tout à l'heure, quand j'ai une stagiaire dans ma classe, je lui dis : regarde, tu ne mets pas mes pantoufles, tu apportes les tiennes. Non, c'est important de partir avec tes forces et tes faiblesses à toi.* [Q] *Pensez-vous que les futurs enseignants prennent en compte leurs caractéristiques personnelles ?* [R] *Oui, à partir du moment où ils ont dépassé le fait de vouloir plaire et de vouloir copier l'enseignant, moi, je te dirais qu'à peu près dans tous les cas, avec la progression du stage, oui, les jeunes apprennent à se connaître, à connaître leurs forces puis développent, finissent par se développer un environnement qui leur ressemble plus, plus qu'un environnement qui ressemblerait à l'autre, à l'enseignant* (OM2, 1607-1631).

Pour un superviseur, la réalisation d'un stage hors Québec apparaît comme une opportunité riche pour se connaître.

3.2.2. Dispositifs souhaités dans la formation des futures enseignantes au préscolaire et au primaire

Ce sont principalement les enseignants associés et les directeurs d'écoles qui ont des idées de dispositifs à ajouter aux stages pour développer les représentations que les stagiaires se font de l'enseignement et des enseignants. Ils suggèrent de diversifier davantage les expériences de stage en variant les milieux de stage (par exemple pauvre *versus* riche) des stagiaires, les types de pédagogie pratiqués par les enseignantes qui les accueillent, de privilégier les écoles où se vit la réforme, de développer des mécanismes qui permettent à la stagiaire de participer davantage à la vie de l'école, voire d'être rattachée à une école pendant toute l'année, allant jusqu'à une insertion réelle de cinq mois en quatrième année. On suggère aussi l'idée de stages libres où les étudiants pourraient aller aider des enseignantes dans le milieu, la possibilité de suppléance au début de la formation. C'est à ce prix que se développeront les sentiments d'appartenance et de singularité, de compétence et de direction de soi. Pour ces deux groupes d'acteurs, l'identité professionnelle se construit donc en favorisant au maximum le contact avec le milieu. Les superviseurs interviendront davantage sur les dispositifs concernant l'ensemble du programme.

Quels dispositifs ajouter aux stages pour aider la stagiaire à préciser la connaissance d'elle-même comme enseignante ? Plusieurs directeurs mentionnent un accompagnement beaucoup plus serré pour aider la stagiaire à préciser son projet professionnel. Certains professeurs et directeurs d'école proposent de valoriser davantage les productions et les contributions des stagiaires dans l'école, par exemple, en créant un répertoire des « bons coups ». Enfin, une proposition avancée par un enseignant associé, un directeur d'école et un professeur est de rémunérer les stages. Ce dispositif, selon eux, constituerait une marque nette de reconnaissance professionnelle et aurait pour effet d'augmenter le sentiment d'appartenance et de direction de soi chez la stagiaire. Une directrice d'école exprime fortement cette idée :

> [Q] *Avez-vous le sentiment que la formation comme telle va contribuer à développer une identité professionnelle ?* [R] *Moi, tu sais, je te dirais, si de un, on faisait des stages coop et que les jeunes étaient plus dans les milieux. Regarde, pourquoi on fait des stages coop ailleurs et c'est payant, et nous autres, les stages ne sont pas payants ? Ça, c'est comme* [si on disait] *vous autres, vous êtes moins importants, dans le fond, hein ?* (OD3, 748-758).

3.3. Dispositifs reliés au programme de formation

Les dispositifs reliés au programme sont ceux que l'on peut retrouver aussi bien dans les cours que dans les stages ou qui sont indépendants de ces derniers. Ces dispositifs ont été associés à quatre fonctions précises, valables pour l'ensemble des activités du programme et jugées importantes pour construire l'identité professionnelle : favoriser la réflexion, encourager les échanges entre partenaires de formation, faciliter l'intégration de la théorie et de la pratique et, enfin, soutenir l'affirmation du choix professionnel. Le rapport à la profession et le rapport à soi seront traités conjointement, la distinction étant souvent difficile à faire avec ce type de dispositifs.

3.3.1. Dispositifs favorisant l'analyse réflexive

Les dispositifs considérés déjà présents dans la formation pour développer l'identité professionnelle des futures enseignantes appartiennent d'abord à la catégorie de ceux qui encouragent la réflexion des étudiantes sur leur représentation de la profession et d'elles-mêmes comme enseignantes. Des professeurs soulignent l'importance, dans les cours comme dans les stages, de questionner les étudiants sur la profession proprement dite et de tester leurs représentations, particulièrement au sujet de l'importance du rôle d'enseignante. En contrepartie, les enseignants associés, les superviseurs et les directeurs d'école mentionnent principalement les

démarches actuelles de questionnement concernant la représentation de soi comme enseignante. Questionner leurs acquis de formation et leur choix de carrière sont des activités considérées comme essentielles pour favoriser la construction des sentiments de singularité, de congruence et de direction de soi. Dans cette perspective, les superviseurs et les professeurs, pour leur part, insistent beaucoup sur les activités plus formelles prévues dans le programme comme les séminaires d'intégration (activités du programme habituellement placées immédiatement après un stage pour soutenir l'analyse réflexive de leur expérience), la réalisation d'un portfolio professionnel ou de formation (qui suit l'étudiant tout au long de sa formation dans le programme), l'élaboration formelle d'un projet personnel de formation (comportant des objectifs spécifiques de développement professionnel), la tenue d'un journal de bord ou d'apprentissage (incluant des grilles d'auto-analyse de ses valeurs et d'autoévaluation de ses compétences). Voici ce qu'un superviseur de stages dit de l'importance des objectifs personnels comme base de réflexion :

> *Bien, moi, je pense que c'est important de leur demander leurs propres objectifs personnels et les raisons de ces objectifs personnels, les moyens qu'ils poursuivent. Parce que ça les oblige à s'approprier ce qui pourrait rester un peu comme extérieur. C'est que l'autoévaluation n'est pas vraiment entrée dans les mœurs, hein ? Et les étudiants voient un peu, c'est étrange, ils voient souvent l'évaluation comme étant extérieure à eux. Je m'explique. C'est sûr qu'en évaluation sommative, il n'y a pas d'autoévaluation. C'est moi qui évalue mes étudiants. Mais trop souvent, c'est comme partout, pas chez tout le monde, mais chez beaucoup d'étudiants, on a l'impression que* [Elle se nomme] *m'a coulé ou* [Elle se nomme] *m'a mis telle note. Mais non !* [Elle se nomme] *t'a mis la note que t'as méritée. Et je trouve que mettre des objectifs personnels, ça les aide à voir que, dans le fond, l'évaluation que nous faisons de leur performance, ça devrait être une évaluation qu'eux font de leur performance. Ils devraient être d'accord avec nous. Donc, en général, comme objectifs personnels, ils pigent dans les objectifs qu'on va évaluer de toute façon, mais c'est comme si ils se les appropriaient. Comme si ceux-là leur appartiennent plus particulièrement et je pense que c'est un bel exercice de réflexion* (OS2, 1385-1413).

Cette citation d'un superviseur souligne aussi l'importance du recours à l'autoévaluation comme mécanisme de développement d'une connaissance de soi au plan professionnel et d'appropriation d'une représentation personnelle de soi-même comme enseignante. Pour aider la construction de cette dernière, quelques superviseurs ajoutent aussi toutes les interventions dans le programme qui demandent à l'étudiante d'élaborer son credo pédagogique de manière personnalisée et de le partager avec les autres. Dans le cadre des activités de retour réflexif, tous

les acteurs associés à la formation pratique insistent sur l'importance de donner à l'étudiante une rétroaction la plus réaliste possible concernant ses conduites en lien avec la profession.

Même si dans l'esprit des acteurs, plusieurs dispositifs existent déjà au sein de la formation pour favoriser la réflexion des étudiantes au regard de la profession et de leur soi professionnel, il y a, pour eux, encore place à beaucoup d'amélioration. Ainsi on suggère davantage de réflexion sur le professionnalisme lui-même, sur les exigences et les responsabilités des enseignantes au préscolaire et au primaire (proposé par plusieurs acteurs), sur les modèles pédagogiques et leur influence ; plus de réflexion sur l'éducation à partir de points de vue disciplinaires différents (anthropologie, sociologie, psychologie, économie, philosophie). On propose la création d'outils de réflexion sociale et culturelle sur l'éducation. Deux superviseurs trouvent qu'il faut approfondir la démarche réflexive en éducation. Comme moyen pour réfléchir à la profession, un enseignant associé suggère même d'inviter des étudiantes de quatrième année à participer à l'élaboration de cours à inclure dans le programme de formation des futures enseignantes. Ces dispositifs devraient favoriser, selon les acteurs interviewés, les sentiments d'estime de soi et de direction de soi des étudiantes.

Au sujet de l'approfondissement du rapport à soi comme enseignante, plusieurs superviseurs et professeurs recommandent de promouvoir l'utilisation des dispositifs tels que le portfolio professionnel, le journal d'apprentissage et le projet personnel de formation afin de fortifier les sentiments d'estime de soi, de congruence et de singularité par une meilleure connaissance de soi. Dans cet esprit, plusieurs directeurs font ressortir que la rétroaction donnée aux étudiantes se fait parfois trop complaisante ; les acteurs engagés dans la formation devraient donner l'heure juste aux étudiantes. Tous les types d'acteurs proposent aussi de perfectionner les dispositifs d'autoévaluation des acquis professionnels relativement aux compétences attendues. Pour susciter davantage de réflexion, un professeur suggère d'utiliser plus d'activités « déstabilisantes » telles que des visites de musées et d'épiceries étrangères.

Pour augmenter la réflexion sur le sentiment d'appartenance, un directeur propose de questionner les étudiantes sur les moyens qu'on pourrait introduire dans le programme pour accroître ce sentiment. Un professeur propose même de commencer par créer ce sentiment entre les intervenants du programme pour favoriser une réflexion valable auprès des étudiantes :

> *Le nouveau programme a créé les espaces pour développer une identité professionnelle dans le sens dont je parle, c'est-à-dire réflexion de soi, médiateur culturel et professionnel, etc. Mais c'est sûr qu'il faut travailler dans ce sens-là, j'irais même à dire à l'intérieur de tous les intervenants, c'est-à-dire les professeurs, les chargés de cours, les enseignants associés, le superviseur de stage de rentrer dans une logique dans ce sens-là. On manque de communication entre nous, et ça il faut l'améliorer. Si on parle d'une identité dans le sens d'appartenance pour eux, il faudrait développer aussi un sentiment d'appartenance à l'intérieur des universités, entre tous les gens qui interviennent dans ce programme-là ! Ça n'existe pas, nous n'en parlons pas, jamais ! Donc, il faudrait créer des lieux d'échange, des lieux de discussion pour voir comment améliorer le programme, pour voir quels sont les problèmes que nous rencontrons tous les jours, comment améliorer les choses, il faudrait le faire* (RP1, 1188-1208).

Cette réflexion nous amène au second type de dispositifs, ceux visant à stimuler les échanges entre partenaires de formation.

3.3.2. Dispositifs favorisant les échanges, les discussions et le dialogue dans la formation

En plus des activités d'analyse réflexive, les acteurs de la formation des futures enseignantes considèrent très importantes, pour favoriser leur construction identitaire, toutes les activités actuelles qui offrent des occasions d'échange, de discussion ou de dialogue soit avec des personnes d'expérience, soit entre elles. Qu'elles soient formelles, comme assister à des présentations données par des enseignantes, débattre de questions fondamentales en éducation ou participer à des colloques professionnels, ou informelles, comme participer à des activités sociales à l'école ou à l'université, ces activités sont perçues comme étant susceptibles de renforcer le sentiment d'appartenance des étudiantes. Dans cette perspective, les maîtres-associés jugent très profitables toutes les activités qui permettent aux étudiantes de travailler en équipe.

Mais encore ici, les acteurs de la formation ont plusieurs idées pour perfectionner ce type de dispositifs. Plusieurs enseignants associés et professeurs suggèrent de faire venir plus de conférenciers du milieu dans le cadre des activités du programme : des enseignantes qui aiment ce qu'elles font, des retraitées qui parlent de leur contribution. Selon eux, augmenter les contacts avec des enseignantes d'expérience ne peut qu'intensifier le processus d'identification et, ainsi, le sentiment d'appartenance. Tous les types d'acteurs encouragent la mise en place accrue d'activités d'échanges telles que la participation à des colloques pour enseignants, des débats entre étudiants, des travaux d'équipe exigeant une véritable collaboration, la création de réseaux d'échange entre étudiants, l'introduction

du monitorat par les pairs (étudiantes de 4e année pairées avec étudiantes de 2e année et étudiantes de 3e année pairées avec des étudiantes de 1re année).

3.3.3. Dispositifs favorisant l'intégration de la théorie et de la pratique au sein du programme

Un troisième type de dispositifs est aussi évoqué par les superviseurs et les professeurs et qui, à leurs yeux, permet de développer un fort sentiment de compétence et de congruence. Il s'agit des dispositifs qui favorisent l'intégration de la théorie et de la pratique au sein d'un programme de formation tels que l'utilisation d'une pédagogie en cohérence avec la théorie professée dans les cours, la prise en compte de la diversité des visions pédagogiques des intervenants dans le programme, l'organisation de rencontres entre intervenants dans le programme et l'évaluation de la cohérence du programme de formation. En lien aussi avec ce type de dispositifs reliés au programme, les professeurs et les superviseurs mentionnent comme aidant à cette intégration de la théorie et de la pratique la présence d'un comité sur la formation pratique, assurant le lien entre l'université et le milieu, ainsi que la présence d'écoles associées à l'université. Comme beaucoup de ces activités ne se retrouvent pas dans tous les centres de formation, ce type de dispositifs sera relevé par d'autres acteurs comme étant à ajouter au programme.

En ce qui concerne les dispositifs souhaités dans le programme pour améliorer l'intégration de la théorie et de la pratique en vue principalement de développer la congruence chez les étudiantes, les divers acteurs proposent plusieurs moyens qui visent aussi bien des activités spécifiques que des fonctions plus globales. Ainsi, les dispositifs suggérés par des enseignants associés concernent l'ensemble du programme tels que l'élaboration, en début d'année, d'un grand projet annuel unificateur en éducation, l'organisation de rencontres entre intervenants dans l'école afin d'assurer plus de cohérence et des mécanismes plus officiels de collaboration entre l'université et le milieu comme des classes laboratoires et des écoles associées à l'université (cette dernière proposition est aussi soulevée par un directeur d'école). Mais ce sont les superviseurs que l'intégration théorie-pratique préoccupe davantage, lesquels recommandent plusieurs moyens comme élaborer un portfolio professionnel, mieux faire ressortir la pertinence des travaux réalisés dans les cours, intégrer davantage de théorie dans les cours de didactique, introduire une activité d'intégration en fin de formation et mettre en place des mécanismes pour assurer plus de cohérence interne dans le programme, particulièrement en lien avec la réforme.

À cette fin, quelques professeurs proposent de prévoir des espaces d'échange entre professeurs à l'université. Dans les mots d'un professeur :

> *Je tiens beaucoup à mettre ça en place, que les liens s'établissent entre, premièrement chaque responsable de l'enseignement, les rôles des responsables de cours* versus *le lien entre la pratique et la théorie. Je pense qu'à ce moment-là on va peut-être pouvoir avoir de l'impact sur l'identité professionnelle des futures enseignantes* (MP1, 1066-1071).

3.3.4. Dispositifs visant la reconnaissance du choix professionnel des étudiantes

Enfin, un quatrième type de dispositifs associé à l'ensemble du programme concerne les activités favorisant la reconnaissance du choix professionnel des étudiantes. Bien que peu mentionnées, ces activités le sont toutefois par les superviseurs qui soulignent l'importance des activités d'accueil des étudiantes en début de formation dans le programme et dans les stages. Les acteurs de la formation en ont davantage à dire au plan des dispositifs souhaités sur ce sujet.

Pour ce qui est des enseignants associés, ceux-ci souhaitent que dans le programme on accorde à l'étudiante plus de choix personnalisés et de responsabilité dans son cheminement de formation, qu'on introduise aussi, en fin de parcours, une activité de valorisation de la formation reçue. Cette idée est reprise par un superviseur, mais étendue à l'ensemble de la formation où plus de rituels symboliques viendraient marquer et affirmer cette identité professionnelle qui se construit.

> *Des fois, je me dis qu'il n'y a pas de rituels, qu'ils soient en cours de formation ou à la fin de la formation. En tous cas, je me faisais cette réflexion, que le passage, de la fin du bacc dans le monde professionnel… Bon, ils viennent ici en toge recevoir un petit papier roulé dans leurs mains. Puis il me semble que cette cérémonie-là n'est pas investie de toute la charge…* [Q] *Symbolique ?* [R] *Symbolique ! Oui ! c'est le bon mot. Qu'elle devrait porter pour marquer justement ce passage-là dans… Et quand on parle d'identité, on parle du cœur de l'être. Puis, moi, je pense que les rites, rituels, c'est ce qui va les toucher aussi… avec la communauté comme témoin de ce passage-là. En tous cas, des fois je souhaiterais que ce soit autrement* (RS1, 1044-1061).

Les superviseurs suggèrent aussi d'instituer un dispositif d'accompagnement des étudiantes dans leur choix de carrière, par exemple assigner pendant les quatre années de formation un tuteur aux étudiantes :

> […] *par exemple, on* [les superviseurs] *aurait des étudiants pendant quatre ans. On imagine, on est tuteur. Là, on les suit pendant, là, on les pousse, on les amène à faire autre chose, on les amène à réfléchir autrement, à se positionner autrement, à envisager les choses autrement* (MS3, 1266-1272).

Enfin, pour faire reconnaître ce choix professionnel, les professeurs et les directeurs d'école s'accordent pour dire qu'il faut rehausser les attentes à l'égard des étudiantes, élever les critères d'admission, augmenter les exigences au moment de l'évaluation.

DISCUSSION DES RÉSULTATS ET CONCLUSION

Dans l'ensemble, les dispositifs considérés comme efficaces, qu'ils soient présents ou souhaités, touchent aux deux types de représentations impliqués dans l'identité professionnelle, les représentations de la profession et les représentations de soi. Que ce soit dans les cours, dans les stages, ou pour l'ensemble du programme, les acteurs de la formation soulignent l'importance de tenir compte de ces deux volets de la construction identitaire chez la future enseignante. Sans que les termes eux-mêmes soient utilisés, les acteurs se réfèrent aussi bien aux processus d'identification qu'à celui d'identisation. L'appropriation de la culture enseignante semble aussi essentielle que le respect des caractéristiques personnelles de l'apprenante. Même si certains formateurs privilégient l'un ou l'autre des deux processus, dans l'ensemble, la construction identitaire semble pour eux comporter un double mouvement réciproque d'adéquation de soi à la profession et d'adéquation de la profession à soi. Développer les sentiments d'appartenance et de singularité se révèle donc une préoccupation de premier plan pour les formateurs. Ce sont les sentiments pour lesquels davantage de dispositifs sont mentionnés, tant présents que souhaités. Relativement au sentiment de compétence, les acteurs ont tendance à le mentionner davantage en lien avec les dispositifs à ajouter. La formation ne semble pas, actuellement, renforcer suffisamment cette dimension de l'identité professionnelle, probablement en contraste avec le discours omniprésent sur les compétences. C'est aussi le cas pour le sentiment de direction de soi où les acteurs mentionnent plus de dispositifs souhaités que de dispositifs présents. La responsabilisation accrue des étudiantes dans leur cheminement incite certainement les formateurs à vouloir renforcer cette dimension de la construction identitaire. Les deux sentiments de congruence et de valeur de soi sont aussi jugés importants, mais ne font pas l'objet d'une préoccupation aussi grande que les sentiments précédents. Enfin, le sentiment de contiguïté ressort fortement dans l'importance accordée aux échanges à promouvoir entre les étudiantes et

les partenaires de la formation. En ce qui concerne les quatre fonctions, il est intéressant de noter les mentions concernant l'éveil et l'exploration dans la promotion de la diversification des expériences, l'évaluation par autrui dans l'utilisation d'outils visant un feed-back le plus authentique possible et l'autoévaluation dont on commence à entrevoir l'importance. Toutefois, l'engagement, bien qu'implicite et objet d'attente, n'émerge pas de manière directe comme une fonction à encourager et à soutenir, sauf pour un superviseur qui suggère le développement du credo pédagogique chez les étudiantes. Il est intéressant de noter que la plupart des dispositifs mentionnés par Gohier (1998) et ayant fait l'objet de recherches sont présents dans le discours des acteurs. Ces derniers s'inscrivent aussi dans la logique professionnelle qui devrait caractériser les programmes de formation à l'enseignement selon le Gouvernement du Québec (2001), particulièrement en ce qui concerne l'insistance des acteurs sur la dimension interactive du travail enseignant, le développement des compétences professionnelles, la formation intégrée, l'ancrage dans des lieux de pratique, le développement d'une éthique et de la pensée réflexive.

Mais, dans leur ensemble, si les dispositifs s'harmonisent bien avec le mouvement de professionnalisation en cours et qu'une convergence de fond existe entre les acteurs, il n'en demeure pas moins que des différences notables subsistent dans leurs propos. Ainsi, les enseignants associés privilégient les stages comme dispositif de formation pour développer l'identité professionnelle des futures enseignantes, principalement parce qu'ils constituent le lieu par excellence pour se rapprocher de la réalité complexe de la profession, pour valider le choix de carrière et ainsi fortifier les sentiments d'appartenance et de singularité. En revanche, ils ont moins de choses à dire concernant l'influence des cours et des activités du programme sur la construction identitaire sauf pour souhaiter un lien plus étroit avec les milieux de pratique. En cela, ils répondent à leurs rôles de guide, de conseiller et de modèle dans la formation (Gervais, 1997).

Les superviseurs de stage, pour leur part, présentent une vision partagée des dispositifs, en mentionnant à la fois la fonction des cours et des stages, les cours pour leur capacité à transmettre les valeurs de la profession et à favoriser l'intégration de la théorie et de la pratique, les stages pour la possibilité qu'ils offrent de faire une pratique réflexive basée sur des expériences concrètes et de développer les compétences professionnelles attendues. Ils soulignent aussi l'influence des cours sur le sentiment de singularité et celle des cours et des stages sur le sentiment de congruence. Encore ici, ces perceptions s'accordent très bien avec leurs rôles reconnus d'agent de liaison, d'évaluateur et d'aide à la pratique réflexive dans la formation (Gervais, 1997).

Les professeurs de didactique et de pédagogie perçoivent davantage le rôle des cours et identifient plus d'aspects de ces derniers comme étant présents dans la formation pour aider la construction identitaire des futures enseignantes. Ils privilégient les connaissances de base de la profession et les activités permettant l'intégration de la théorie et de la pratique. Ils soulignent la présence des cours pour développer les sentiments de congruence et de direction de soi. Ils suggèrent des cours principalement pour développer les sentiments d'appartenance, de compétence et de congruence. Ces perceptions s'accordent parfaitement avec les rôles de formateur à la théorie et médiateur entre la théorie et la pratique qu'ils s'attribuent dans la formation (Gohier, Anadón et Chevrier, 2007).

Les directeurs d'établissement, comme les maîtres associés, mettent davantage l'accent sur les caractéristiques des stages pour favoriser la construction identitaire, particulièrement en soulignant les moyens concrets utilisés dans l'école pour reconnaître le caractère professionnel de la démarche de formation de la stagiaire. Ils mentionnent plusieurs dispositifs permettant d'affermir les sentiments d'appartenance, de singularité et de valeur de soi. Leurs suggestions de modifications ou d'ajouts de dispositifs de formation s'inscrivent dans la même perspective de renforcer l'image professionnelle de la stagiaire. En revanche, ils ont plusieurs suggestions à faire concernant les cours à l'université pour développer chez les étudiantes les sentiments d'appartenance, de singularité et de congruence. Ces dispositifs renvoient bien aux rôles d'accueil, d'intégration et de valorisation des stagiaires qu'ils s'attribuent dans la formation (Gohier, Anadón et Chevrier, 2007).

Les résultats semblent indiquer que les formateurs ont une vision morcelée du processus de construction de l'identité d'enseignante au préscolaire-primaire. Chacun de ces acteurs intervient en effet dans une partie du processus de formation. Les professeurs sont principalement responsables des cours et connaissent parfois peu la réalité des stages. Les enseignants associés et les directeurs, par contre, connaissent bien le fonctionnement des stages, mais parfois moins les cours et le programme. Les superviseurs de stage, en tant que représentants de l'université auprès du milieu, sont ceux qui sont en meilleure position pour connaître les deux volets, théorique et pratique, de la formation, mais ce n'est pas toujours le cas. Chacun détient donc un aspect important du processus, mais conçoit peu l'ensemble. Pour plusieurs des acteurs qui ont participé à la présente étude, l'entrevue a suscité une prise de conscience, particulièrement au regard des sentiments d'appartenance et de valeur de soi (fierté). Comme le relèvent quelques formateurs, il y a un travail de conscientisation et de concertation à faire auprès des différents acteurs de la formation afin d'encadrer de manière beaucoup plus intégrée les futures enseignantes dans leur processus de construction identitaire.

ANNEXE I

Dispositifs présents et souhaités en lien avec les cours dans la formation des enseignantes au préscolaire et au primaire pour contribuer à la formation de l'identité professionnelle des futures enseignantes selon les acteurs de la formation suivants : enseignants associés, superviseurs universitaires, professeurs universitaires et directions d'établissement

1. Les cours : dispositifs présents

Rapport à l'enseignement et aux enseignants

1.1. Cours sur les programmes du ministère de l'Éducation.
1.2. Cours sur les 12 compétences.
1.3. Cours sur l'identité professionnelle d'enseignante.
1.4. Cours sur les compétences relationnelles (enseignants, parents).
1.5. Cours de didactique.
1.6. Cours théoriques de fondement.
1.7. Cours de créativité.
1.8. Cours d'éthique.
1.9. Cours sur les différents modèles pédagogiques.
1.10. Cours sur la culture et les valeurs de la profession.
1.11. Cours sur la syndicalisation des enseignants et l'ordre des enseignants.
1.12. Cours pratiques (méthodes de cas, simulations, jeux de rôle).

Rapport à soi comme enseignante (en formation)

1.13. Cours sur la connaissance de soi.
1.14. Cours sur l'autonomie.

2. Les cours : dispositifs souhaités

Rapport à l'enseignement et aux enseignants

2.1. Cours sur la réforme.
2.2. Cours sur la différenciation pédagogique.
2.3. Cours sur les approches pédagogiques.
2.4. Cours : véritable introduction à la réalité sociale des enfants.
2.5. Cours sur le syndicalisme et l'ordre des enseignants.
2.6. Cours sur l'histoire de la pédagogie (et faire lien avec soi).
2.7. Cours sur l'éthique en éducation / exigences de la profession.
2.8. Cours plus « branchés » sur le réel (théorique, didactique, planification).
2.9. Plus de simulations, de jeux de rôle et d'études de cas (problèmes) / mises en situation (et faire lien avec soi).
2.10. Plus de formation sur la gestion de groupe.
2.11. Activités pour développer le jugement professionnel.
2.12. Activités pour développer la compétence relationnelle (aspects techniques de la communication).
2.13. Cours sur l'identité professionnelle d'enseignante.
2.14. Cours sur les rôles des intervenants dans l'école, commissions scolaires, etc.

Rapport à soi

2.15. Cours sur la connaissance de soi ; sa personnalité ; ses valeurs ; son processus d'apprentissage.
2.16. Cours de dynamique de groupe / espace neutre pour parler des émotions vécues.
2.17. Cours montrant comment intégrer personnalité et travail.
2.18. Exiger davantage de créativité dans les cours.

ANNEXE II

Dispositifs présents et souhaités en lien avec les stages dans la formation des enseignantes au préscolaire et au primaire pour contribuer à la formation de l'identité professionnelle des futures enseignantes selon les acteurs de la formation suivants : enseignants associés, superviseurs universitaires, professeurs universitaires et directions d'établissement

1. Les stages : dispositifs présents

Rapport à l'enseignement et aux enseignants

1.1. Stages en général : activités de mise en contact avec la réalité de l'enseignement.
1.2. Stages en général : permettent d'observer des modèles de compétences, de valeurs.
1.3. Vivre des projets progressistes (reliés à la réforme).
1.4. Guides, documents d'accompagnement, évaluations centrées sur les 12 compétences attendues du ministère de l'Éducation.
1.5. Stages variés / Diversifier les modèles d'enseignantes / Diversifier les écoles.
1.6. Structure d'accueil et d'accompagnement de la stagiaire par la direction.
1.7. Annonce de l'arrivée de la stagiaire dans le bulletin de l'école.
1.8. Installer un bureau d'enseignante dans la classe réservé à la stagiaire.
1.9. Assigner un « pigeonnier » à la (aux) stagiaire(s) dans l'école.
1.10. Prise en charge d'une classe.
1.11. Valoriser les productions des stagiaires dans l'école.
1.12. Faire participer la stagiaire à l'ensemble des activités de l'école (direction, parents).
1.13. Faire partie d'une équipe cycle.
1.14. Faire partie d'autres équipes (affinités disciplinaires, multidisciplinaires, etc.).
1.15. Donner des responsabilités réelles (comme animer des rencontres d'enseignantes).
1.16. Assister aux réunions du conseil d'établissement, aux rencontres avec les parents.
1.17. Assister aux réunions du conseil syndical.

Rapport à soi

1.18. Stages en général : Activités de validation du choix de carrière (Questionner le choix de carrière).
Stages en général : Connaître ses réactions en se confrontant au réel.
Stages en général : accomplissement, défi relevé ; beaucoup d'énergie.
1.19. Possibilité d'innover et de créer, de s'affirmer.
1.20 Stage hors Québec.

2. Les stages : dispositifs souhaités

Rapport à l'enseignement et aux enseignants

2.1 Diversifier davantage les expériences de stages pour une étudiante (enseignantes ; milieux).
2.2 Privilégier les écoles où la réforme se vit.
2.3 Laisser davantage de prise en charge à la stagiaire et plus rapidement.
2.4 Passer du temps dans les écoles (aider, participer, etc.) ; se familiariser davantage avec l'école..
2.5 Être rattaché à une école pendant toute l'année.
2.6 Allonger la durée des stages (ex. plus de temps en 1re année, une insertion réelle de 5 mois en 4e).
2.7 Favoriser le contact avec le milieu : stage libre/suppléance au début de la formation ; permettre aux étudiantes d'aider des enseignantes dans le milieu.

Rapport à soi

2.8 Développer une structure d'accueil et de suivi (mentorat) des stagiaires dans l'école.
2.9 Valoriser davantage le travail, les productions, les contributions des stagiaires dans l'école (répertoire des bons coups).
2.10 Stages rémunérés (• reconnaissance professionnelle).

Annexe III

Dispositifs présents et souhaités en lien avec le programme de formation des enseignantes au préscolaire et au primaire pour contribuer à la formation de l'identité professionnelle des futures enseignantes selon les acteurs de la formation suivants : enseignants associés, superviseurs universitaires, professeurs universitaires et directions d'établissement

1. Activités de réflexion et d'analyse réflexive

1.1 Dispositifs présents

Rapport à l'enseignement et aux enseignants

1.1.1. Questionner les étudiantes sur la profession et tester leur représentation.

1.1.2. Questionner l'importance du rôle d'enseignante.

Rapport à soi

1.1.3. Questionner les étudiantes sur soi et la connaissance de soi en lien avec la profession.

- Questionner leurs acquis de formation.
- Questionner leur choix de carrière (programme).

1.1.4. Activités formelles d'analyse réflexive : Séminaire d'intégration. Portfolio professionnel ou de formation. Projet personnel de formation (cours et stages). Journal de bord, d'apprentissage. Grilles d'auto-analyse (valeurs) et d'autoévaluation (compétences).

1.1.5. Élaborer son crédo pédagogique de manière personnalisée et le présenter.

1.1.6. Dispositifs d'évaluation des acquis (allo-évaluation ; grilles).

1.1.7. Rétroaction réaliste des intervenants (cours, stages).

1.2. Dispositifs souhaités

Rapport à l'enseignement et aux enseignants

1.2.1. Plus de réflexion sur le professionnalisme.

1.2.2. Plus de réflexion sur les exigences et les responsabilités des enseignantes /importance du rôle.

1.2.3. Créer des outils de réflexion sociale et culturelle.

1.2.4. Plus de réflexion sur les modèles pédagogiques et leur influence.

1.2.5. Plus de réflexion à partir de points de vue disciplinaires (anthropologie, sociologie, psychologie, économie, philosophie).

1.2.6. Approfondir la démarche réflexive en éducation.

1.2.7. Permettre aux étudiants de 4e année de participer à l'élaboration de cours dans le programme.

Rapport à soi

1.2.8. Questionner leur choix de carrière (programme).

1.2.9. Questionner leur sentiment d'appartenance.

1.2.10. Projet personnel de formation pour pousser plus loin et de manière continue la réflexion sur soi dans les activités (valeurs).

1.2.11. Journal de bord, d'apprentissage (identifier les valeurs personnelles, particulièrement en lien avec les stages, mais aussi tout au long de la formation).

1.2.12. Portfolio professionnel ou de formation.

1.2.13. Dispositifs d'évaluation des acquis professionnels : donner l'heure juste à l'étudiante.

1.2.14. Dispositifs d'autoévaluation des acquis professionnels (compétences d'enseignante ; compétences méthodologiques).

1.2.15. Utiliser plus d'activités déstabilisantes (musée, épicerie étrangère, stage hors Québec).

2. Occasions d'échange / discussion / dialogues avec des enseignantes et des futures enseignantes (échanges d'expériences, débats d'idées)

1.1. Dispositifs présents
- 2.1.1. Rencontres formelles avec des intervenants :
  - Inviter des professionnels du milieu .
  - Participer à des colloques professionnels.
- 2.1.2. Rencontres formelles entre étudiantes.
  - Faire travailler les étudiantes en équipes.
  - Faire partie d'une cohorte d'étudiantes.
- 2.1.3. Rencontres informelles : Activités sociales à l'université et à l'école.

1.2. Dispositifs souhaités
- 2.2.1. Faire venir plus de conférenciers du milieu (des enseignantes qui aiment ce qu'elles font ; des retraitées qui parlent de leur contribution).
- 2.2.2. Participer à des colloques pour enseignants.
- 2.2.3. Créer plus d'occasions d'échanges / débats entre les étudiantes.
- 2.2.4. Monitorat par les pairs : étudiantes de 3e année avec étudiantes de 1re année et étudiantes de 4e année avec étudiantes de 2e année.
- 2.2.5. Plus de travaux en équipe où les étudiantes doivent vraiment collaborer.
- 2.2.6. Création de réseaux d'échange entre étudiantes / finissantes.
- 2.2.7. Plus de rencontres informelles avec les intervenantes du milieu.
- 2.2.8. Privilégier les écoles qui veulent plusieurs stagiaires.
- 2.2.9. Promouvoir les réalisations en éducation.

3. Dispositifs favorisant l'intégration théorie-pratique et la cohérence

3.1. Dispositifs présents
- 3.1.1. Mécanismes pour assurer la cohérence dans le programme.
  - Pédagogie cohérente avec le discours.
  - Traiter la diversité des visions des intervenants dans le programme.
  - Rencontres entre intervenants pour avoir une meilleure connaissance des stagiaires.
  - Évaluer la cohérence du programme.
- 3.1.2. Comité sur la formation pratique, le lien université-milieu.
- 3.1.3. Écoles associées à l'université.

3.2. Dispositifs souhaités
- 3.2.1. Portfolio professionnel.
- 3.2.2. Développer plus de cohérence interne dans le programme et en lien avec la réforme.
- 3.2.3. Mieux faire ressortir la pertinence des travaux en lien avec la profession.
- 3.2.4. Intégrer la théorie dans les cours de didactique.
- 3.2.5. Collaboration des professeurs de didactique avec le milieu.
- 3.2.6. Avoir un grand projet annuel unificateur en éducation.
- 3.2.7. Activité d'intégration à la fin de la formation.
- 3.2.8. Améliorer la collaboration université-milieu.
- 3.2.9. École associée à l'université / implanter des classes laboratoires.
- 3.2.10. Organiser des rencontres entre intervenants dans l'école (cohérence).
- 3.2.11. Organiser des espaces d'échange entre les professeurs à l'université (cohérence).

ANNEXE III (*suite*)

Dispositifs présents et souhaités en lien avec le programme de formation des enseignantes au préscolaire et au primaire pour contribuer à la formation de l'identité professionnelle des futures enseignantes selon les acteurs de la formation suivants : enseignants associés, superviseurs universitaires, professeurs universitaires et directions d'établissement

4. Activités de reconnaissance du choix professionnel

4.1. Dispositifs présents
- 4.1.1. Activités d'accueil en début de formation dans le programme.
- 4.1.2. Occasions de reconnaissance professionnelle (stages, etc.).

4.2. Dispositifs souhaités
- 4.2.1. Rehausser les attentes à l'égard des étudiantes ; élever les critères d'admission des étudiantes.
- 4.2.2. Rehausser les attentes à l'égard des étudiantes ; utiliser des critères plus élevés, plus exigeants pour l'évaluation ; élever les standards (exigences) dans l'évaluation..
- 4.2.3. Organiser des visites de classes réelles (individuellement ou en groupe).
- 4.2.4. Dispositif d'accompagnement des étudiantes dans leur choix de carrière (exemple : un tuteur pendant 4 ans).
- 4.2.5. Donner plus de choix et de responsabilité à l'étudiante dans son cheminement de formation (exemple : lieu de stage) / Mettre les étudiantes dans une dynamique plus développementale (plus personnalisée).
- 4.2.6. Plus de rituels symboliques en cours de formation (→ occasion de reconnaissance professionnelle. Exemple : collation des grades particulière).
- 4.2.7. Terminer la formation par un stage au lieu d'un cours.
- 4.2.8. Activité de valorisation de la formation reçue en fin de parcours (fêter la cohorte).

BIBLIOGRAPHIE

Adams, K., S. Hean, P. Sturgis et J.M. Clark (2006). « Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students », *Learning in Health and Social Care*, *5*(2), p. 55-68.

Anadón, M. (1999). « L'enseignement en voie de professionnalisation », dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant, un professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-20.

Anderson, D.S. (1974). *Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

Antonek, J.I., D.E. McCormick et R. Donato (1997). « The student teacher portfolio as autobiography : Developing a professional identity », *Modern Language Journal*, *81*(1), p. 15-27.

Armstrong, L.J. (2004). *Identity, Communities of Practice, and Learning in a Professional Development School : Experiences of Preservice Teacher Candidates Explored and Exposed*, Thèse de doctorat inédite, Iowa, The University of Iowa.

Assaf, L.C. (2003). *The Authoring of Self: Looking at Preservice Teachers' Professional Identities as Reflected in an Online Environment*, Thèse de doctorat inédite, Austin, TX, The University of Texas at Austin.

Assaf, L.C. (2005). « Exploring identities in a reading specialization program », *Journal of Literacy Research*, *37*(2), p. 201-236.

Atkinson, D. (2004). « Theorising how student teachers form their identities in initial teacher education », *British Educational Research Journal*, *30*(3), p. 379-394.

Beynon, C.A. (1997). *Crossing over from Student to Teacher : Negotiating an Identity*, Thèse de doctorat inédite, Toronto, University of Toronto.

Bloomfield, D. (2000). « Voices on the Web : Student teachers negotiating identity », *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *28*(3), p. 199-212.

Bouchard, Y. et J. Chevrier (2000). « Portrait méthodologique d'un échantillon nord-américain de recherches sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant en formation initiale », dans C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle*, Paris, L'Harmattan, p. 139-159.

Burwell, D.W. (2003). *Dialogical Voices : An Exploratory Analysis of the Role of Narrative, Voice, and Metaphor in the Construction of Teaching Identity among Student Teachers*, Thèse de doctorat inédite, Idaho, University of Idaho.

Chevrier, J., B. Charbonneau, C. Gohier, M. Anadón et Y. Bouchard (2003). « La construction de l'identité professionnelle chez des enseignantes engagées », *Année de la recherche en education*, Numéro spécial, Formation des professeurs et identité, p. 71-88.

Cohen, H.A. (1981). *The Nurse's Quest for a Professional Identity*, Menlo Park, CA, Addison-Wesley.

Dubar, C. (2000). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, 3e édition, Paris, Arman Colin.

Estola, E. (2003). « Hope as work-student teachers constructing their narrative identities », *Scandinavian Journal of Educational Research*, *47*(2), p. 181-203.

Franzak, J.K. (2002). « Developing a teacher identity : The impact of critical friends practice on the student teacher », *English Education*, *34*(4), p. 258-280.

Freedman, D.M. (2000). *(Re)Presentations of Education : Pre-service Teachers' Interpretations of Dangerous Minds through the Lens of Media Cultural Studies*, Thèse de doctorat inédite, Austin, TX, The University of Texas at Austin.

Galyean, T.A. (2005). « Pre-collegiate students' teaching identities », *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, *65*(10-A), p. 3760.

Gervais, C. (1993). « Partenariat en formation des maîtres et évolution des rôles en supervision », dans R. Toussaint (dir.) et E. Mainguy, R. Toussaint et H. Ziarko (réd.), *Publications du département des sciences de l'éducation : Compétence et formation des enseignants ? Actes du 1er colloque de l'AQUFOM*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation, p. 241-252.

Gervais, C. (1997). « Spécificité du rôle de superviseur universitaire en stage », dans M. Tardif et H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 68-89.

Gervais, C. (1999a). « Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, *XXV*(2), p. 271-291.

Gervais, C. (1999b). « Le stage d'enseignement. Représentations des principaux acteurs », *Revue candienne de l'éducation / Canadian Journal of Education*, 24(2), p. 121-136.

Gervais, C. (2003). « La question identitaire en formation initiale et continue d'enseignants », dans G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question : Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 83-102.

Gervais, C. et P. Desrosiers (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Gohier, C. (1998). « Identité professionnelle et globale du futur maître : une conjugaison nécessaire », dans A. Giroux (dir.), *Repenser l'éducation : Repères et perspectives philosophiques*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Gohier, C. (dir.) (2007). *Acteurs de la profession enseignante : questions d'identités*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

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.

Gohier, C., M. Anadón, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (1999). « Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant », dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant, un professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 21-56.

Gohier, C., M. Anadón, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (2000). « La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant pour un modèle favorisant l'interaction plurielle », dans A. Abou et M.-J. Giletti (dir.), *Enseignants d'Europe et d'Amérique : questions d'identité et de formation*, Paris, Institut national de recherche pédagogique (INRP), p. 115-135.

Gohier, C., M. Anadón, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (2001). « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *Revue des sciences de l'éducation*, *XXVII*(1), p. 3-32.

Gohier, C., M. Anadón et J. Chevrier (2007). « Les rôles d'acteurs de la profession enseignante : regards croisés », dans C. Gohier (dir.), *Acteurs de la profession enseignante : questions d'identités*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 283-308.

Graham, R. et J. Young (1998). « Curriculum, identity, and experience in multicultural teacher education », *The Alberta Journal of Educational Research*, *64*(4), p. 397-407.

Haniford, L.C. (2005). *Becoming an English Teacher : Positioning Discourses and Professional Identities*, Thèse de doctorat inédite, Michigan, University of Michigan.

L'Écuyer, R. (1987). « L'analyse de contenu : notion et étapes », dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Sillery, Presses de l'université du Québec, p. 49-65.

Mast, M.A. (2002). *Fostering Pre-service Teachers' Inquiry as they Learn about and Tutor Struggling Readers*, Thèse de doctorat inédite, Austin, TX, Texas, The University of Texas at Austin.

Mello, R.A. (2001). « Passing the torch : Developing students' professional identity through connected narratives », Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Dallas, TX, 1er au 4 mars.

Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.

Nias, J. (1984). « The definition and maintenance of self in primary teaching », *British Journal of Sociology of Education*, *5*(3), p. 267-280.

Perrenoud, Ph. (1993). « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », *Revue des sciences de l'éducation*, *XIX*(1), p. 59-76.

Pittard, M.M. (2003). « Developing identity : The transition from student to teacher », Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, 21-25 avril.

Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à developer*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Robertson, J.P. (1997). « Fantasy's confines : Popular culture and the education of the female primary school teacher », *Canadian Journal of Education*, 22(2), p. 123-143.

Travers, K.A. (2000a). *Exploring the Development of Teacher Identity : A Study of Prospective Teachers Learning to Teach*, Thèse de doctorat inédite, Maison, WI, The University of Wisconsin, Madison.

Travers, K.A. (2000b). « Preservice teacher identity made visible : A self study approach », Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 24-28 avril.

Vuorikoski, M. (2001). « Constructing personal and professional identity during teacher education », Paper presented at the European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) Gender Network Conference, Genève, 5-8 avril.

Walkington, J. (2005). « Becoming a teacher : Encouraging development of teacher identity through reflective practice » *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *33*(1), p. 53-64.

Weber, S. et C. Mitchell (1996). « Drawing ourselves into teaching : Studying the images that shape and distort teacher education », *Teaching and Teacher Education*, *12*(3), p. 303-313.

PARTIE 2

LES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS ET LES SUPERVISEURS DE STAGE

CHAPITRE 7

Des enseignants associés explicitent leurs savoirs d'expérience

Une occasion de consolidation de leur identité de formateur

Colette Gervais
Université de Montréal
colette.gervais@umontreal.ca

Résumé

Les enseignants expérimentés jouent un rôle important dans la formation de leurs futurs collègues au moment des stages. Dans le cadre d'une étude[1], l'auteure a sollicité, à l'aide de l'approche de l'argumentation pratique et de l'analyse vidéo, l'explicitation des savoirs d'expérience chez des enseignants associés du secondaire et leurs stagiaires de dernière année de formation. Des savoirs enseignants explicites ont ainsi été mis au jour, résultant en une meilleure communication de l'expérience entre enseignants et un accompagnement plus réflexif des stagiaires. Dans ce texte, l'auteure explore la portée identitaire de l'explicitation des pratiques par les enseignants associés sur la reconnaissance de leur expertise et leur sentiment d'appartenance à une communauté de formateurs.

1. Étude subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

Dans différents pays, la formation à l'enseignement a pris un virage résolument professionnalisant depuis les dernières années (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). Au Québec, les programmes de formation comprennent quatre années d'études universitaires et font une part importante aux stages effectués auprès d'enseignants expérimentés. L'accroissement des liens entre l'université et les milieux de pratique contribue à ce mouvement de professionnalisation, les praticiens se voyant reconnaître un rôle plus important dans la formation de leurs futurs collègues.

Dans le cadre d'une étude réalisée avec des enseignants associés du secondaire accueillant des stagiaires en dernière année de formation, nous avons utilisé l'approche de l'argumentation pratique (Fenstermacher, 1987) afin de permettre aux participants de rendre explicite ce qui fonde leur pratique. Notre intérêt était de mieux comprendre la communication des savoirs respectifs entre l'enseignant associé et son stagiaire afin d'exploiter davantage l'expérience de stage comme situation de formation. Au cours de l'analyse des propos recueillis auprès des participants, des indices nous ont laissé voir que la perception qu'avaient d'eux-mêmes les enseignants comme professionnels se modifiait. Par exemple, ils ont été surpris de constater que leurs motifs d'agir en classe soient considérés importants dans la formation de leurs futurs collègues. Ce texte expose d'abord le contexte de l'étude initialement prévue sur l'explicitation des savoirs, puis explore la part identitaire qui a émergé des analyses.

1. CONTRIBUTION À LA FORMATION D'UN STAGIAIRE

Les expériences de stage sont marquantes pour les stagiaires, ces derniers les percevant comme des occasions de socialisation au milieu professionnel, de développement et de démonstration de leurs compétences, de confirmation du choix de carrière et de développement de leur identité professionnelle (Gervais, 2000). Les enseignants associés sont décrits dans la littérature comme ayant une grande influence dans la formation de leurs futurs collègues (Boutin, 1993 ; McIntyre, Byrd et Foxx, 1996) ; ce sont eux en grande partie qui valident ce qui est réellement important pour la pratique professionnelle.

De manière générale, les enseignants, même ceux qui assument un rôle de formateur en accueillant des stagiaires, ont peu l'habitude de verbaliser ce qui fonde leur pratique (Feinman-Nemser, Parker et Zeichner, 1993 ; Haggarty, 1995), et ils se disent mal outillés pour le faire (Faingold, 1996). La formation à l'enseignement en milieu de pratique repose, pour

une bonne part, sur des savoirs d'expérience peu formalisés. Or la formalisation des savoirs d'expérience acquiert de l'importance dans le travail du formateur de maître (Chartier, 1998) : les stagiaires sont souvent incapables de saisir la logique des actions observées et d'en tirer parti, distinguant mal l'essentiel de l'anecdotique. Dans un rôle de formateur, « [l]a maîtrise pédagogique exemplaire du praticien importe moins que sa capacité d'expliquer ses choix […] » (Perrenoud, 2002, p. 230). Dans la situation de stage, l'enseignant associé assume une double posture : celle du praticien modèle[2], qui partagera son espace de travail avec le stagiaire, et celle du formateur d'enseignant, qui doit prendre une distance à l'égard de sa pratique (Altet, 2002 ; Altet, Paquay et Perrenoud, 2002 ; Faingold, 2002).

Nous reprenons le postulat de Fenstermacher (1987), à savoir que l'agir des enseignants est fondé sur un ensemble de considérations, qu'il nomme prémisses d'action, constituées des valeurs de l'enseignant, de ses savoirs théoriques et empiriques, ainsi que de ses connaissances contextuelles. Ces considérations ne sont pas nécessairement conscientes chez l'enseignant au moment de l'action, ni même au moment où il entreprend l'analyse de son action. L'analyse des pratiques permet de formaliser les compétences implicites déployées dans l'action et de les transformer en savoirs d'action validés, communicables (Wittorski, 2001). Ainsi, lors de l'accompagnement de stagiaires, les savoirs explicités des praticiens peuvent faire l'objet d'une reconnaissance formelle et être validés.

2. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE INITIALE

Notre étude a été réalisée dans le cadre d'un programme de recherche portant sur l'explicitation des savoirs des enseignants. Le dispositif méthodologique comprenait un protocole d'explicitation s'inspirant[3] de l'approche de l'argumentation pratique de Fenstermacher (1987), avec recours à la vidéoscopie et à la réflexion partagée en dyades ou en situations collectives (Tochon, 1996, 2002). Huit enseignants associés du

2. La majorité des enseignants associés refuserait ce qualificatif de modèle, souhaitant voir se développer chez leur stagiaire une pratique personnalisée. Il faut remarquer que la situation d'apprentissage que constitue un stage est en soi modélisante ; les critères de choix de ces enseignants (Gervais et Desrosiers, 2005) relèvent d'ailleurs en grande partie de leur expertise comme praticien.

3. L'approche de Fenstermacher (1987) comporte deux étapes, une première d'explicitation des motifs de son action, suivie d'une deuxième étape de reconstruction de l'argument pratique. Pour des motifs de temps, seule la première étape pouvait être intégrée au protocole de recherche.

secondaire, répartis en trois groupes-écoles, leurs stagiaires de dernière année de formation (quatrième année universitaire) et deux superviseurs universitaires ont participé à l'étude. Enseignants et stagiaires ont chacun enregistré sur vidéo au moins une période de classe, en ont sélectionné une ou quelques séquences qu'ils ont soumises à la discussion. La séance d'analyse visait à aider le participant qui présentait les séquences vidéo de son enseignement à argumenter ce qui fonde sa pratique, c'est-à-dire à en expliciter le pourquoi par une analyse *a posteriori*. Pour ce faire, les personnes présentes à la séance demandaient au participant de préciser des éléments du contexte et de la situation d'enseignement présentée, de s'exprimer sur ses intentions, de mentionner ses sources d'inspiration, de faire état d'expériences antérieures en lien avec la situation observée sur vidéo. Dans le cas des enseignants associés, le groupe d'analyse était constitué des collègues d'une même école, du superviseur universitaire des stagiaires et des chercheurs. Pour leur part, les stagiaires ont vécu deux types de situations d'analyse en groupe : d'abord en dyade, avec leur enseignant associé, puis en groupe-école qui réunissait tous les stagiaires de l'école participant à l'étude, leurs enseignants associés, le superviseur et les chercheurs (des groupes variant entre 7 et 10 personnes). Les séances d'analyse ont eu une durée minimale de 30 minutes par participant.

Une autre source de données a été constituée d'entrevues collectives semi-structurées tenues en fin de projet avec chaque groupe de participants (stagiaires, enseignants, superviseurs), dans chacun des groupes-écoles, afin de dresser un bilan du projet. Cela nous a permis d'aborder collectivement les aspects suivants : retour sur la démarche, sa compréhension, ses retombées. Toutes ces rencontres (séances d'analyse en dyades et en groupes, rencontres bilan) ont été audio-enregistrées, leur contenu, retranscrit intégralement et analysé selon une approche qualitative classique (Huberman et Miles, 1991 ; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990). Les données exploitées dans ce texte proviennent de différentes phases du projet. Après lecture préliminaire de l'ensemble des transcriptions, une démarche d'analyse de contenu par catégorisation a été retenue, les propos des participants étant séparés en unités de sens puis codés selon des catégories proposées par Fenstermacher (1987), c'est-à-dire les divers types de prémisses d'action : valeurs, connaissances théoriques et empiriques, éléments contextuels. Les diverses catégories de savoirs évoqués (savoirs disciplinaires ou pédagogiques, par exemple) ont été utilisées pour nuancer cette première analyse. Un extrait pouvait ainsi être classé comme prémisse théorique de type savoir pédagogique, la métacognition, alors qu'un autre l'était comme prémisse empirique, le repérage d'indices non verbaux chez les élèves. De manière indépendante, deux chercheurs ont procédé au codage puis à l'analyse de contenu des propos tenus lors

de ces rencontres, leurs interprétations respectives étant ensuite comparées et discutées jusqu'à obtention d'un consensus. Nous présentons sommairement ces résultats dans la prochaine section.

3. UN PROCESSUS D'EXPLICITATION DES SAVOIRS

Les thèmes majeurs dégagés des propos des participants sont relatifs à la communication de l'expérience et à l'accompagnement du stagiaire qui se modifie. Nous avons choisi de retenir des propos d'enseignants pour les illustrer et de superviseurs universitaires pour confirmer la perception de ces enseignants.

3.1. UNE EXPÉRIENCE QUI PEUT SE COMMUNIQUER

Les enseignants verbalisent des fondements de leur pratique, sous forme de valeurs ou de savoirs, communiquant de manière plus explicite leur expérience. Certaines valeurs ou intentions exprimées semblent très personnelles, privilégier la relation avec les élèves ou, encore, faire en sorte de déstabiliser les élèves pour mieux les faire apprendre, par exemple. Les savoirs théoriques mentionnés sont de divers ordres : métacognition, traitement de l'erreur en langue seconde, etc. Les savoirs empiriques, construits tout au long de l'expérience, sont nombreux comme on pouvait s'y attendre. Ce qui semble nouveau, c'est d'être en mesure de les détailler : *Après m'avoir observée en classe, le stagiaire me dit : ça a l'air tellement facile ! Il ne voyait pas ce que je pouvais faire* (EA[4]). Un superviseur, présent aux séances d'analyse, confirme :

> *Parce que les enseignants se sont filmés, ils ont vu des choses qu'ils sont capables d'expliquer maintenant. Quand ils se font demander comment ils font leur gestion, ils sont capables de dire au stagiaire : regarde, je prends les devants, c'est tranquille parce que… Avant, ils voyaient la réaction, mais pas leurs actions derrière* (SU).

La démarche d'explicitation repose sur une plus grande conscience de ce qui motive l'agir : *Ça m'oblige moi-même à savoir pourquoi je fais ce que je fais. Jusqu'à maintenant, je n'allais pas nécessairement chercher des réponses*

4. Les codes utilisés pour identifier la catégorie de répondant sont : EA pour enseignant associé, SU pour superviseur universitaire et ST pour stagiaire.

à mes questions (EA). Ils mettent au jour les cadres implicites qui orientent leurs choix, constatant de plus que les fondements de leurs pratiques, parfois idiosyncrasiques, sont compris et reconnus par les collègues.

À la suite de leur participation au projet, les enseignants associés expriment un rapport différent à leur pratique et au savoir : *Avant, je pensais : l'enseignement, c'est intuitif. Non, ce n'est pas qu'intuitif, on a un bagage qui fait qu'on va adopter ceci plutôt que cela, qui correspond à nos valeurs* (EA). Ce propos est confirmé par un superviseur : *Les enseignants voient que ce qu'ils font n'est pas sans fondement. Ça rend leur pratique plus scientifique* (SU). Le sens donné au terme scientifique par les participants de notre étude semble correspondre à la distinction proposée par Saussez et Paquay (2004) entre concepts quotidiens (propositions plus ou moins partagées dans une communauté de pratiques) et concepts scientifiques (savoirs constitués).

Ces enseignants se révèlent tout à fait capables de verbaliser des éléments qui fondent leur pratique, au contraire de ce que l'on retrouve habituellement dans les études (Haggarty, 1995). Il semble donc naturel que cette explicitation puisse avoir eu une incidence sur leur sentiment d'être à la hauteur du rôle de formateur.

3.2. Un accompagnement qui se transforme

Les résultats montrent également des stagiaires déclarant avoir réalisé des apprentissages significatifs pendant le stage parce que les situations de leur pratique étaient mieux ciblées et les rétroactions plus précises de la part de l'enseignant associé (Gervais, sous presse). Ils disent avoir été stimulés intellectuellement pour faire une analyse en profondeur de leur pratique, une réflexion qu'ils avouent ne pas être prêts à faire tout seuls.

Les séances d'analyse de pratiques des stagiaires ont permis de décrire plusieurs comportements d'accompagnement utilisés par les enseignants associés (Gervais et Correa Molina, 2004), un accompagnement en très grande partie centré sur un questionnement ayant divers objectifs.

- Faire observer : *Que vois-tu dans cet extrait ?*
- Faire exprimer une intention : *Tu cherchais quoi, là ?*
- Faire anticiper : *Comment tu lui dirais que ça t'agace quand il parle ?*
- Faire préciser l'origine d'une approche utilisée en classe : *D'où t'est venue l'idée d'utiliser la boîte ?*
- Faire justifier : *Pour quelles raisons… ?*

Lors des séances de bilan du projet, des enseignants ont précisé ce qu'ils avaient modifié dans leur accompagnement. L'appropriation de la démarche a permis à certains d'être plus explicites quant à leurs intentions lors d'interventions auprès du stagiaire : *Je voulais l'aider à prendre conscience de ce qu'il fait et pourquoi il le fait.* Les enseignants ont également souligné être plus explicites quand ils font des liens avec leur propre pratique. À titre d'exemple, pour expliquer au stagiaire sa manière d'éviter les conflits tout en faisant respecter ses règles, une enseignante précise :

> *Je vais changer le ton, simplement pour éviter d'alimenter l'agressivité ou la confrontation, pour aller au cœur du sujet. Je prends en compte le fait que l'élève est en apprentissage. Avec quoi je vais jouer ? Il y a le ton, il y a les mots, bien sûr, à employer, il y a le moment pour le dire, le lieu (le dire devant le groupe ou en dehors de la classe ?), etc. Il y a tellement de choses, il va falloir que tu te donnes un mécanisme qui va te convenir, parce que tu as tes façons d'agir instinctives, parce que tu es toi.*

Un autre enseignant détaille pour sa part sa manière de corriger rapidement une erreur chez un élève, tout en étant attentif à ne pas décourager sa participation et son engagement.

L'accompagnement décrit par les enseignants associés et les stagiaires présente nettement des caractéristiques réflexives. Les stagiaires affirment avoir fait des réflexions plus poussées sur leur pratique : *Ça nous force à aller en profondeur, chercher le pourquoi des choses. Souvent, les enseignants associés vont simplement nous dire : tout a bien été, ou alors, moi, j'aurais fait telle chose à ta place* (ST). Les résultats de recherches sur les stages font en effet habituellement état d'entretiens enseignants-stagiaires assez superficiels, comportant principalement des rétroactions de type prescriptif (Chaliès et Durand, 2000), ce qui n'a pas été le cas dans notre étude.

Par une meilleure communication de son expérience et l'accompagnement du stagiaire qui se transforme, l'explicitation des pratiques a eu une incidence non prévue dans le devis original, l'évocation de la dimension identitaire. Une nouvelle catégorie a émergé dans le processus d'analyse, des unités de sens relatifs au sentiment de valorisation de voir ses savoirs reconnus, par exemple. Cette émergence d'une nouvelle catégorie de résultats nous a obligée à élargir le cadre conceptuel de notre étude et à examiner les résultats à la lumière de concepts relatifs à l'identité professionnelle. Nous avons considéré notre cadre de référence initial comme un outil qui continue à se développer, comme le proposent Paillé et Mucchielli (2003) et avons continué à le développer à la suite des premières analyses. Ce qui suit présente ce développement, constitué d'éléments relatifs à la construction de l'identité professionnelle.

4. POSTURE IDENTITAIRE DE L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ

Au moment d'accepter de contribuer à la formation d'un stagiaire, l'enseignant associé a déjà une identité professionnelle d'enseignant bien affirmée, sa sélection comme enseignant associé étant une confirmation qu'on lui en reconnaît le statut et les compétences. La fonction de formateur repose toutefois sur des compétences en bonne partie différentes de celles qu'on lui a déjà reconnues (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002). Implicitement, dans la situation de stage, on accorde alors à l'enseignant associé une deuxième identité professionnelle, celle de formateur d'enseignant. Toutefois, ce dernier se voit d'abord comme un enseignant, au mieux ensuite comme un formateur d'enseignant à l'identité « encore en gestation » (Lang, 2002, p. 107).

L'identité professionnelle enseignante peut se concevoir comme la définition de soi d'un individu en tant qu'enseignant, en relation avec sa pratique professionnelle. C'est aussi ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître comme tels et de se faire reconnaître à l'extérieur de la profession. Les identités se construisent en partie par un processus de socialisation où l'image de soi se configure sous la reconnaissance de l'autre (Bolivar Botia, Fernandez Cruz et Molina Ruiz, 2004), nul ne pouvant se construire une identité à l'écart des identifications que les autres lui reconnaissent. Cela rejoint la position de Dubar (2000), qui voit l'identité comme issue à la fois de la différence qui fait la singularité de quelqu'un et de l'appartenance à un groupe.

L'identité professionnelle a été examinée sous divers angles : expérience individuelle, appartenance au groupe professionnel, attentes sociales à l'égard de cette profession (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1999). Elle résulte de divers processus de socialisation « […] à la fois stable et provisoire […] », selon Dubar (1996, p. 111), et pourra être consolidée ou ébranlée tout au long de la carrière, suivant l'impact des expériences vécues. Dans une conception d'inspiration constructiviste, différentes situations de l'exercice du métier, les contacts avec les pairs et autres catégories de personnes, peuvent contribuer à modifier l'identité professionnelle construite (Cattonar, 2005). Le fait de former un stagiaire constitue l'une de ces expériences susceptibles de provoquer, à tout le moins, un ajustement identitaire.

De surcroît, dans notre étude, nous avons amené les enseignants à mettre au jour des savoirs, de manière explicite, à propos de leur pratique, afin de mieux former leur stagiaire. Or, pour certains auteurs (tel Charlot, 2002), les savoirs comportent une dimension identitaire importante,

étant intimement liés à l'histoire propre de chacun, à ses représentations. Demander de les révéler est donc susceptible d'avoir une incidence de cet ordre.

Bien que non conçue dans une perspective identitaire, à l'origine, la démarche d'explicitation des savoirs, mise en place dans le projet, a pourtant semblé constituer l'un de ces moments. L'étude, centrée sur l'explicitation des savoirs des enseignants afin de les aider à mieux orienter leurs interventions auprès des stagiaires, a vu émerger de l'analyse des dimensions identitaires liées à la reconnaissance des savoirs et au sentiment d'être véritablement un formateur. La prochaine section explore ces dimensions identitaires qui ont émergé de l'analyse des résultats de notre étude.

5. DES COMPOSANTES IDENTITAIRES LORS DE L'EXPLICITATION

L'explicitation des motifs d'action par les enseignants a eu deux fonctions (Neuville et Van Dam[5], 2006) : une fonction d'intelligibilité d'abord, visant à rendre plus clair pour soi et pour les autres ce qui fonde sa pratique et à mieux communiquer son expérience ; une fonction de légitimation, ensuite, par laquelle l'enseignant justifie et valide son action. Les propos des participants permettent de dégager un double sentiment de compétence chez les enseignants associés : une confirmation de leur compétence à titre d'enseignants et une légitimation à titre de formateurs d'enseignant.

5.1. UNE EXPERTISE RECONNUE ET VALORISÉE

Les enseignants associés se rendent compte qu'ils ont une expertise, on ne leur avait jamais dit, auparavant, note un superviseur à propos des retombées du projet. Leur pratique et surtout les arguments exprimés pour verbaliser leur pratique sont valorisés, considérés valables pour la formation de leur stagiaire. Cela a pour effet de les sécuriser dans leur rôle de formateur : *Ça m'a aidé à mieux intervenir auprès du stagiaire* (EA). Un superviseur confirme que leur représentation d'eux-mêmes, comme enseignant et comme formateur, se modifie : *Les enseignants voient que ce qu'ils font s'appuie sur des bases scientifiques. Quand ils observent leur stagiaire, ce n'est pas juste pour*

5. Ces auteurs ont dégagé ces deux fonctions d'une étude sur l'explicitation des motifs d'engagement en formation, mais ces motifs sont tout à fait pertinents pour interpréter les résultats de notre étude.

aller voir, pour faire des commentaires. C'est leur profession, on fait appel à eux parce que ce sont des experts (SU). Pendant la formation initiale, l'enseignant associé n'est pas toujours reconnu comme formateur à part entière. Les savoirs des enseignants sont plus souvent disqualifiés que mis en contexte pendant la formation initiale, certains formateurs universitaires voyant les expériences de stage comme des moments propices pour faire évoluer les pratiques des enseignants, dans le sens des derniers résultats de la recherche (Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998). L'approche de mise au jour des savoirs, utilisée dans cette étude, a semblé contribuer à valider l'expérience et les savoirs à propos de l'enseignement développés par les enseignants expérimentés. Cela a une incidence identitaire (Chautard et Huber, 1999) : on reconnaît leurs savoirs comme valables pour former leurs futurs collègues, ils sont donc valorisés dans leur pratique d'enseignant et de formateur d'enseignant.

En les incitant à expliciter leur pratique à l'intention du stagiaire, on leur reconnaît une forme de contrôle sur les savoirs de leur profession, en les reconnaissant comme producteurs de savoirs. Cela leur permet de s'affirmer et d'affirmer leur pouvoir comme professionnels. Barbier (2000) et Foudriat (1999) mentionnent cette position de producteur de savoirs comme conséquence de démarches d'analyse de pratique, chez diverses catégories de praticiens.

5.2. Un sentiment d'appartenance à la communauté des formateurs

Ce sentiment accru de leur compétence rend les enseignants associés plus légitimes comme formateurs. Se développe alors leur sentiment d'appartenance à la communauté des formateurs d'enseignant. Ce qui change, c'est la façon de concevoir leur contribution à la formation de leurs futurs collègues. Par exemple, ils voient qu'ils ont un rôle pour […] *les initier à l'importance de réfléchir à ce qu'ils font* (EA). On peut parler d'un changement de registre, axé sur le partage d'une pratique réflexive (Perrenoud, 2004), par rapport à une représentation plus traditionnelle du rôle, plus centré sur une expertise de la pratique.

Les superviseurs ont noté que la relation entre eux et les enseignants associés s'est modifiée : *Ça a changé mon rapport avec eux au niveau professionnel. On parle plus facilement des mêmes affaires, avec le même vocabulaire* (SU). Un autre superviseur confirme : *Quand on parle de la pratique du stagiaire, au lieu que ce soit seulement un échange informel, c'est plus rationnel,*

ils font référence à des éléments plus précis. Cela a rendu mon contact avec eux plus professionnel (SU). Enseignants et superviseurs agissent alors en coformateurs des stagiaires.

Quand l'identité de formateur est assumée, l'accompagnement d'un stagiaire correspondrait à un moment de reconnaissance de l'identité maîtrisée pour reprendre l'expression de Dubar (2004). La mise en relation des représentations des enseignants de ce qu'ils sont comme enseignants et de ce qu'on attend d'eux comme formateurs semble produire un effet de congruence, dans une dynamique identitaire de promotion (Barbier, 2006) où la mise au jour de fondements cohérents de sa pratique et la reconnaissance reçue comme formateur suscitent un sentiment de satisfaction.

CONCLUSION

Les stagiaires sont confiés à des enseignants expérimentés pour les initier à la pratique du métier. Dans notre étude, des enseignants ont accepté de travailler à l'explicitation de leur pratique afin de mieux communiquer leur expérience au stagiaire. Capables d'expliciter leur pratique et encouragés à le faire, ils se sont sentis valorisés et conscients de mieux assumer leur responsabilité de formateur. Ils ont ainsi pu aider les stagiaires à expliciter à leur tour les ressources et savoirs sous-jacents à leur propre agir en classe.

Les enseignants de l'étude se sont montrés surpris d'avoir autant à dire à propos de brèves séquences de leur enseignement. Le constat que leur enseignement repose sur des savoirs, en partie formalisés, en partie provenant de leur expérience, les amène à se reconnaître comme des professionnels. Cela vient confirmer leur statut de formateur, leurs savoirs étant explicitement sollicités et considérés utiles pour la formation d'un futur collègue.

Bien que les programmes de formation initiale à l'enseignement accordent une plus grande importance à la pratique, il n'est pas évident que les savoirs des enseignants en exercice occupent une place centrale dans la formation. Tout en sachant intuitivement qu'ils contribuent à cette formation, les enseignants associés sont loin de se percevoir comme des formateurs à part entière. Dans une véritable formation professionnelle, on doit concevoir des moyens de les reconnaître formellement à ce titre. Cette étude montre la pertinence de s'intéresser aux savoirs des enseignants pour consolider leur identité de formateur d'enseignant. L'explicitation des savoirs de leur pratique peut être un de ces moyens.

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M. (2002). « Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue ? Vers un profil polyidentitaire », dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 59-87.

Altet, M., L. Paquay et Ph. Perrenoud (2002). « La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme ? », dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 261-274.

Barbier, J.-M. (2000). « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles », dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 35-58.

Barbier, J.-M. (2006). « Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités », dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers et M. Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan, p. 15-64.

Bolivar Botia, B., M. Fernandez Cruz et E. Molina Ruiz (2004). « Investigar la identitad profesional del profesorado : una triangulacion secuencial », *Forum Qualitative Social Research, 6*(1), Article 12, <www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>, consulté le 11 mars 2007.

Boutin, G. (1993). « Les recherches sur la triade et leur contribution à la formation des enseignantes et des enseignants », dans H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 235-251.

Cattonar, B. (2005). *L'identité des enseignants du secondaire : approche biographique et contextuelle*, Thèse de doctorat en sciences politiques et sociales, Louvain, Université catholique de Louvain.

Chaliès, É. et M. Durand (2000). « L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants », *Recherche et formation, 35*, p. 145-180.

Charlot, B. (2002). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie,* Paris, Anthropos.

Chartier, A.M. (1998). « L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques », *Recherche et Formation, 27,* p. 67-82.

Chautard, P. et M. Huber (1999). « Une recherche à double effet : de la conceptualisation du cours dialogué à l'auto-analyse, par l'enseignant, de ses pratiques. Apprendre des situations », *Éducation permanente, 139*, p. 165-184.

Dubar, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, 2e édition, Paris, Armand Colin.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités*, Paris, Presses universitaires de France.

Dubar, C. (2004). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, 3e édition, Paris, Armand Collin.

Faingold, N. (1996). « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles », dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 137-154.

Faingold, N. (2002). « Formateurs-tuteurs : quelles pratiques, quelle identité professionnelle ? », dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 193-218.

Feinman-Nemser, S., M.B. Parker et K. Zeichner (1993). « Are mentor teachers teacher educators ? », dans D. McIntyre, H. Hagger et M. Wilkin (dir.), *Perspectives on School-Based Teacher Education*, Londres, Kogan Page, p. 147-165.

Fenstermacher, G.D. (1987). « Prolog to my critics, and a reply to my critics », *Educational Theory, 37*, p. 357-360 et p. 413-422.

Foudriat, M. (1999). « Dispositifs de recherche-action pour l'explicitation et la formalisation de la pratique », dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Développer l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 255-272.

Gervais, C. (2000). « Le stage d'enseignement. Représentation des principaux acteurs », *Revue canadienne de l'éducation, 24*(1), p. 121-136.

Gervais, C. (sous presse). « Pour communiquer son expérience : l'explicitation argumentée des savoirs d'enseignants associés et de stagiaires », dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Explorations internationales : vers une conceptualisation de la situation de stage ?*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

Gervais, C. et E. Correa Molina (2004). *L'argumentation pratique comme accompagnement réflexif du stagiaire,* VIIe Biennale de l'éducation, <www.inrp.fr/acces/Biennale/Biennale/Contrib/>, consulté le 11 mars 2007.

Gervais, C. et P. Desrosiers (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Gohier, C., M. Anadón, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (1999). « Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant », dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant, un professionnel*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, p. 21-56.

Haggarty, L. (1995). « The use of content analysis to explore conversations between school teacher mentors and student teachers », *British Educational Research Journal, 21*(2), p. 183-197.

Huberman, A.M. et M.B. Miles (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck.

Lang, V. (2002). « Formateurs en IUFM : un monde composite », dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 91-111.

Lessard-Hébert, M., G. Goyette et G. Boutin (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*, Montréal, Éditions Agence d'Arc.

McIntyre, D.J., D.M. Byrd et S.M. Foxx (1996). « Field and laboratory experiences », dans J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2e édition, New York, Macmillan, p. 514-534.

Neuville, S. et D. Van Dam (2006). « Images de soi, motivation et engagement en formation », dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers et M. Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan, p. 147-183.

Paillé, P. et A. Mucchielli (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

Perrenoud, Ph. (2002). « La division du travail entre formateurs d'enseignants : enjeux émergents », dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 221-245.

Perrenoud, Ph. (2004). « Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? », dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck, p. 139-157.

Saussez, F. et L. Paquay (2004). « Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? », dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck, p. 115-138.

Tardif, M., C. Lessard et C. Gauthier (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, Presses universitaires de France.

Tochon, F.V. (1996). « Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation », *Revue des sciences de l'éducation, XXII*(3), p. 467-502.

Tochon, F.V. (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

Wideen, M., J. Mayer-Smith et B. Moon (1998). « A critical analysis of the research on learning to teach : Making the case for an ecological perspective on inquiry », *Review of Educational Research, 68*, p. 130-178.

Wittorski, R. (2001). « La professionnalisation en question », *Questions de recherches en éducation, 2*, p. 33-49.

CHAPITRE 8

Le superviseur de stage
Une identité confirmée

Enrique Correa Molina
Université de Sherbrooke
enrique.correa@usherbrooke.ca

Résumé

Lors d'une étude, sept superviseurs d'expérience ont exprimé leur conviction d'être avant tout des formateurs. Pendant des entrevues semi-dirigées, ils évoquent des ressources propres à leur fonction ainsi que des éléments qui ont contribué à forger leur identité. L'analyse des données a permis de les mettre en relief. D'une part, des ressources telles que des savoirs et des qualités (capacités, sensibilité, entre autres) leur permettraient d'agir avec compétence et de s'identifier en tant que formateurs et, d'autre part, le travail entre pairs leur donnerait une occasion d'actualisation de leur savoir-faire et de reconnaissance à un groupe avec une fonction précise, celle de former un stagiaire.

La formation en milieu de pratique requiert la présence de formateurs pour contribuer au développement professionnel du futur enseignant, à savoir l'enseignant associé et le superviseur de stage. Pendant ce travail de terrain, aidé de ces formateurs, le stagiaire peut, entre autres, travailler aux aspects théoriques et pratiques de sa formation professionnelle. Ce texte traite de l'un de ces deux formateurs, le superviseur de stage.

Dans le contexte de la formation pratique en formation initiale, soit ici la période de stage, le superviseur travaille avec son stagiaire afin que celui-ci prenne conscience de sa pratique et des aspects à améliorer. Pendant une étude exploratoire (Correa Molina, 2004), nous avons travaillé avec sept superviseurs de stage de longue expérience en supervision. Nous nous sommes intéressé aux ressources professionnelles de cet acteur de la triade. Au moyen d'entrevues, nous avons échangé avec les superviseurs sur leur pratique de supervision au moment de l'entretien de supervision postobservation. C'est lors des analyses que nous avons vu émerger des données qui parlaient de leur identité professionnelle. Dans l'accomplissement de sa tâche, lors de l'entretien postobservation, le superviseur se doit d'utiliser des ressources variées lui permettant d'agir comme un formateur. Quelles sont ces ressources et comment ont-elles été développées ? C'est la question à laquelle nous tentons de répondre ici.

Dans la section consacrée à la problématique, nous présentons des informations relatives à la situation du stage, aux formateurs, à l'entretien de supervision, à la question de l'identité professionnelle et des ressources professionnelles. Suit le cadre méthodologique, où nous exposons brièvement l'approche de l'argumentation pratique prônée par Fenstermacher (1987, 1996). Nous présentons ensuite les résultats, pour terminer avec une discussion et la conclusion.

1. PROBLÉMATIQUE

Divers auteurs s'entendent pour dire qu'un formateur d'enseignant en formation pratique est un professionnel, car il a des compétences et possède une expertise, a une identité de formateur et fait partie d'un groupe caractérisé par des savoirs particuliers (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002). D'après ces auteurs, ce serait au moyen de l'exercice même de sa fonction que le formateur construit non seulement une partie des compétences requises, mais aussi une partie de son identité professionnelle. L'autodidaxie, la lecture d'ouvrages ou d'articles liés aux sciences de l'éducation, l'action sur le terrain, la prise de conscience des effets de son

action, les échanges entre pairs sont des éléments qui, entre autres, aident à façonner la compétence du formateur (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002 ; Correa Molina, 2004).

Un formateur d'enseignants compétent doit être capable de discerner consciemment ce dont le développement d'un étudiant peut avoir besoin pour les exigences de la pratique. Pendant le stage, les formateurs en formation pratique encadrent le stagiaire, le conseillent, l'aident à transférer des acquis théoriques vers la pratique, l'aident à analyser les expériences qu'il est en train de vivre, à construire des savoirs issus de la pratique et à l'induire à la pratique réflexive (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002).

Si l'on veut que les étudiants commencent à prendre un contrôle progressif de leur propre enseignement, il faut les aider à analyser leur propre pratique éducative et à comprendre les fondements de celle d'autrui. C'est à ce moment que la présence du formateur trouve toute sa pertinence, car l'analyse de la pratique ne se réalise généralement pas de manière spontanée chez le stagiaire. Ces formateurs doivent alors posséder les ressources nécessaires à l'accomplissement de leur fonction. Nous présentons maintenant ces formateurs.

1.1. Les formateurs de terrain

Celui qui assume le rôle de formateur auprès d'un stagiaire doit être capable de lui fournir soutien et guidance (Wilkin, 1996). L'enseignant associé et le superviseur enrichissent l'expérience du stagiaire en lui apportant connaissances et diverses perspectives sur la façon de concevoir l'enseignement. L'enseignant associé possède la connaissance du contexte scolaire, c'est-à-dire de l'école, des élèves, ainsi que l'expérience enseignante quotidienne. Le superviseur, pour sa part, a une connaissance accrue de la formation du stagiaire et un regard vigilant sur ses responsabilités et objectifs, c'est-à-dire des buts généraux de la formation. Tous les deux, enseignant associé et superviseur, peuvent donc se compléter quand ils travaillent ensemble et partagent leurs habiletés et visions de la formation (Henry et Beasley, 1989). Une définition claire de leur rôle est donc essentielle, car la qualité de l'encadrement dépend de la collaboration entre ces deux intervenants (Hébert, 1996).

1.1.1. L'enseignant associé

De nos jours, les enseignants expérimentés occupent une place importante dans la formation initiale à l'enseignement. Néanmoins, ce ne sont pas tous les enseignants qui peuvent participer de ce processus. Il ne suffit pas d'être un enseignant pour former des enseignants, car former, ce n'est

pas enseigner (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002 ; Pelpel, 2002). Quelques critères sont proposés par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1994) : le caractère volontaire ; l'expérience en enseignement ; des compétences reconnues par son milieu ; une formation en supervision ; des capacités telles que celles d'observation, d'analyse, de réflexion, d'ouverture d'esprit devant l'innovation et la créativité ; un esprit d'équipe et sensible à la vie de l'école.

L'étude menée par Furlong (1996) avec des enseignants d'expérience permet de conclure que pour être efficace en enseignement, les habiletés comportementales ne suffissent pas. Il est aussi nécessaire de développer une compréhension riche et profonde de la façon dont l'enseignement contribue à développer des compétences chez l'élève. C'est cette compréhension que l'enseignant associé doit être capable de verbaliser pour aider le stagiaire à saisir les fondements de son action pédagogique.

1.1.2. Le superviseur

Henry et Beasley (1989) mentionnent que bien qu'il soit généralement reconnu que l'enseignant associé a l'influence la plus marquante sur la performance du stagiaire, force est de reconnaître que sans la présence du superviseur, l'expérience du stagiaire ne serait pas suffisamment consistante, car en tant que représentant de l'institution formatrice dans le milieu scolaire, il assume des rôles qui lui sont propres. De plus, des auteurs indiquent que les étudiants ont besoin de l'appui de quelqu'un qui vient de l'université et même qu'ils le recherchent (Beauchesne, 2000 ; Gervais, 1997).

Le superviseur doit encourager le stagiaire à aller au-delà de l'analyse superficielle de l'enseignement pour l'inciter à penser à ce qui se passe, percevoir les relations, formuler des plans d'action pour des expériences à venir, l'aider à faire évoluer sa pratique, le soutenir dans le développement des compétences nécessaires pour agir efficacement comme futur enseignant (Henry et Beasley, 1989 ; Mante, 1998). Il aura à jouer plusieurs rôles dans l'accomplissement de ses responsabilités comme représentant de l'institution universitaire : veiller à l'accomplissement des exigences universitaires pendant le stage, agir comme un facilitateur de la relation entre le stagiaire et l'enseignant associé et être une ressource pour celui-ci. Les travaux de Enz, Freeman et Wallin (1996) confirment d'ailleurs ces trois rôles du superviseur : accompagnateur du stagiaire, médiateur entre les divers acteurs et les institutions et personne-ressource auprès de l'enseignant associé.

De manière générale, les critères de sélection des superviseurs, dans les universités québécoises, sont l'expérience en enseignement (au primaire ou au secondaire), une formation ou une expérience en supervision et la connaissance du système scolaire québécois (Gervais et Desrosiers, 2005).

En résumé, il est possible de constater que parfois il n'est pas simple de distinguer les rôles assumés par ces deux formateurs, enseignant associé et superviseur, car ils ne sont pas toujours clairement définis (Enz, Freeman et Wallin, 1996). Malgré cela, le superviseur, à force de réaliser une nouvelle activité professionnelle, celle de la supervision de stagiaires, a dû développer de nouvelles pratiques, de nouvelles ressources, côtoyer une nouvelle communauté de pairs, fréquenter un autre milieu de formation, l'université, assumer une nouvelle fonction, etc. Cela a fait en sorte de l'amener à se forger une identité différente de celle que lui a procuré son passé ou son présent en tant qu'enseignant. C'est aussi le superviseur qui, lors de la période de stage, fait le lien entre l'université et l'école, ce qui d'ailleurs est particulier au superviseur (Gervais et Desrosiers, 2005).

Nous concluons cette section sur les formateurs en mentionnant que le stage constitue pour le stagiaire une occasion de prendre connaissance de la réalité du travail enseignant, d'établir un lien entre la théorie et la pratique et d'analyser la pratique. On s'attend à ce que ces deux derniers aspects soient traités lors des entretiens de supervision postobservation. C'est à ce moment que le superviseur, par son expertise et sa connaissance des programmes de formation, peut aider le stagiaire à prendre conscience de son enseignement et réfléchir sur ce qu'il aurait pu faire autrement. La section suivante en donne un aperçu.

1.2. L'ENTRETIEN DE SUPERVISION

L'entretien est un moment privilégié de partage entre le superviseur et le stagiaire. Il constitue une étape cruciale dans le processus de supervision de stage, car les échanges peuvent être des incitatifs à la réflexion, à l'auto-évaluation et, de ce fait, susceptibles de contribuer au développement professionnel du stagiaire. C'est aussi pendant l'entretien de supervision que le superviseur peut aider le stagiaire à lier les acquis théoriques de sa formation initiale à sa pratique de l'enseignement. Cette interaction suit normalement la phase d'observation en classe et se déroule à l'école où le stagiaire fait son stage.

L'entretien de supervision s'avère utile s'il est adapté, si la relation qui s'établit est conviviale, faite de confiance et de complicité, et si l'expertise du superviseur est reconnue. Ces conditions permettraient de faire de l'entretien un moment d'expérience professionnelle et de développement

de la réflexion du stagiaire. En revanche, l'efficacité de l'entretien peut être compromise si les superviseurs manquent de formation. Ainsi, des difficultés peuvent se poser lors de l'explicitation de connaissances ou de l'analyse de la pratique, et les rétroactions, au lieu d'amener le stagiaire à réfléchir, peuvent être simplement prescriptives. Cela peut conduire à des interactions superficielles, à une absence de relation avec le stagiaire, à un manque de franchise pour éviter les conflits et, finalement, on ne répond pas aux besoins du stagiaire (Chaliès et Durand, 2000 ; Henry et Beasley, 1989 ; Lopez-Real, Stimpson et Bunton, 2001).

L'une des caractéristiques les plus frappantes qui émergent d'une étude menée par Lopez-Real, Stimpson et Bunton (2001) est le besoin d'une « sensibilité » de la part du superviseur quand il s'agit de discuter des difficultés éprouvées par le stagiaire. La prise en compte de l'état d'esprit du stagiaire a été soulevée, tant par les stagiaires que par les superviseurs de cette étude, comme étant un aspect important de la supervision au moment de l'entretien. Les auteurs soulignent qu'il est essentiel d'établir une atmosphère affective positive pour aider le stagiaire à surmonter ses difficultés (Lopez-Real, Stimpson et Bunton, 2001 ; Stones, 1984).

1.3. Le problème

Avec la réforme de la formation des enseignants se pose la question de la professionnalisation des formateurs en formation pratique. Généralement, dans le domaine de la formation pratique au Québec, les superviseurs sont ou ont été des enseignants. Il faut donc créer un « doute identitaire : suis-je encore enseignant ? » (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002, p. 273), car il ne suffit pas d'être un enseignant-expert ou de l'avoir été pour former des enseignants. De nouvelles représentations de ce qu'est la formation des maîtres doivent alors être considérées par ceux qui y participent. Ainsi, entre autres, le formateur, à partir de la pratique, encourage, provoque et accompagne une transformation volontaire d'une personne ; il aide à construire des compétences et à travailler la mobilisation de ressources. Compte tenu des mandats, du projet personnel, des attentes et des contraintes de l'enseignement, le formateur, plutôt que prescrire, favorise un choix raisonné et pousse à formaliser les savoirs d'expérience et à les connecter à des savoirs issus de la recherche (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002).

1.3.1. La notion d'identité

Dans le domaine de l'enseignement, la construction et la transformation de l'identité professionnelle sont perçues comme des processus dynamiques et interactifs où la représentation de soi, celle des pairs et de la profession jouent un rôle déterminant dans les rapports divers que le professionnel établit pour l'accomplissement de ses fonctions : rapport à soi, au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues, à la société (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, Chevrier, 2001). Deux pôles complémentaires favoriseraient le développement d'une identité professionnelle en enseignement : le pôle de l'identification, constitué par le sentiment de faire partie d'un groupe, et le pôle de l'identisation, défini par le sentiment de spécificité que l'individu apporte au groupe auquel il appartient (Gohier, Chevrier et Anadón, 2005).

De manière générale, dans notre contexte, le superviseur est ou a été un enseignant et, dans ce cas, il possède une identité d'enseignant caractérisée par le dynamisme et l'interaction (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, Chevrier, 2001), mais en tant que formateur, il se doit de provoquer une rupture avec cette identité d'enseignant pour en assumer une nouvelle, celle de formateur d'enseignants. Cette nouvelle identité, comme le soulignent Altet, Paquay et Perrenoud (2002), implique nécessairement la maîtrise de compétences et, par ricochet, fait appel à de nouvelles ressources professionnelles.

1.3.2. La notion de ressources professionnelles

D'après Le Boterf (2002), le professionnel aurait un double « équipement » en ressources, c'est-à-dire des moyens qui lui permettraient d'agir dans son contexte professionnel : l'« équipement » en ressources personnelles et l'« équipement » en ressources de son environnement. Les ressources personnelles, selon l'auteur, constitueraient un équipement incorporé formé, entre autres, de savoirs, de savoir-faire et de qualités qui comprendraient des aptitudes ou des capacités. Les ressources d'environnement, pour leur part, seraient un équipement objectivé composé d'informations, d'installations matérielles et de réseaux relationnels. Le professionnel manifesterait sa compétence en gérant de façon efficace, donc pertinente, les ressources dont il dispose.

Des ressources personnelles, le savoir-faire expérientiel est particulier puisqu'il est de double nature chez le superviseur. D'abord, celui-ci porte en soi son expérience d'enseignement et, ensuite, il possède une expérience en supervision de stage. Pour Le Boterf (2002), le savoir expérientiel ou

savoir-faire empirique joue un rôle important, car en étant constitué des leçons tirées de l'expérience pratique, il permet de fonctionner dans le quotidien.

En somme, la professionnalisation du superviseur passe par la transformation d'une identité déjà assumée, soit celle d'enseignant. Il doit comprendre que former ce n'est pas enseigner et qu'en conséquence des nouvelles représentations de la formation d'enseignants, de soi et de l'activité professionnelle s'imposent. Cette transformation, perçue comme un processus interactif, a besoin d'une communauté de pairs où ces nouvelles représentations et des nouvelles ressources peuvent être partagées. Le groupe joue un rôle important dans la construction de l'identité professionnelle et, comme nous le verrons dans la section des résultats, dans l'acquisition et l'actualisation du savoir-faire. Comme l'ont décrit Gohier, Chevrier et Anadón (2005), c'est aussi par rapport au groupe que se vit le processus d'identification. Ainsi, au regard de ce qui précède, nous avons cru pertinent de nous demander, d'une part, quelles sont les ressources qui permettent au superviseur de stage de s'identifier comme un formateur ? Et, d'autre part, comment les a-t-il développées ?

2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Lors d'une étude réalisée avec des superviseurs de stage de grande expérience en supervision de stagiaires (Correa Molina, 2004), nous nous sommes intéressé à leur pratique professionnelle. Ils ont partagé leurs perceptions quant à leur rôle, à leurs ressources, à leur savoir-faire. Nous présentons maintenant les aspects méthodologiques de cette étude.

Nous avons interviewé sept superviseurs de stage de la quatrième année d'un programme de formation à l'enseignement secondaire. Le choix des participants a été intentionnel (Huberman et Miles, 1991 ; Savoie-Zajc, 2000). Ces superviseurs possèdent tous une longue expérience en supervision de stage, un diplôme universitaire de deuxième cycle, une expérience d'enseignement au secondaire et une formation à la supervision.

Nous nous sommes rapproché de la situation naturelle de travail de nos participants en recourant à des entrevues semi-structurées, car elles s'apparentent aux formes quotidiennes d'interaction utilisées par les superviseurs avec leurs stagiaires. Deux entrevues individuelles audio-enregistrées ont été réalisées avec les superviseurs. Les données ont été constituées des textes résultant des transcriptions des entrevues

réalisées auprès des participants à l'étude. Nous avons ainsi obtenu 14 comptes rendus intégraux (*verbatim*), d'une quinzaine de pages chacun, en moyenne. Ce matériel a été soumis à une analyse de contenu.

Les entrevues avaient pour matériel de base l'enregistrement audio d'un entretien de supervision (superviseur-stagiaire) postobservation en classe. Nous avons demandé à chacun des superviseurs de choisir un segment où ils sentaient avoir été aidants pour le stagiaire et d'en discuter avec le chercheur lors de l'entrevue. Nous avons procédé de cette manière afin que le superviseur puisse travailler sur du matériel important pour lui.

La grille d'analyse a émergé au fur et à mesure de l'analyse même. Pour établir cette grille, nous avons utilisé un tableau à trois colonnes : la première comprenait la transcription de l'entretien organisée en unités d'analyse ; la deuxième, l'idée principale de chaque unité d'analyse ; et la troisième, la catégorie qui émergeait. La recherche de nature interprétative est animée par le désir de mieux comprendre le sens que la personne donne à son expérience et elle est jugée valide et crédible si les gens qui y ont participé se reconnaissent (Savoie-Zajc, 2000). Nous avons fait valider ces catégories par les participants à l'étude et par un autre chercheur, c'est-à-dire que nous avons procédé à une validation interjuge.

Lors des entrevues, nous nous sommes basé sur l'approche de l'argumentation pratique de Fenstermacher (1987, 1996), que nous décrivons dans la section qui suit.

2.1. L'ARGUMENTATION PRATIQUE

L'argumentation pratique, prônée par Fenstermacher (1987, 1996), nous a servi à mener les entrevues avec le superviseur. L'approche de l'argumentation pratique consiste à analyser *a posteriori* les actions d'un individu. C'est en expliquant ou en justifiant les raisons ou les intentions de son geste que l'individu peut en arriver à le reconstruire. Cette approche, destinée originalement aux enseignants en exercice, nous a permis d'assister le superviseur dans sa réflexion sur les motifs de ses interventions lors de l'entretien de supervision.

L'élaboration d'un argument pratique comprend deux phases : l'explicitation et la reconstruction. L'explicitation amène la personne à donner les raisons de son geste ou de l'action réalisée. Il s'agit donc de lui faire verbaliser les fondements de son agir. La phase de reconstruction confronte l'argument pratique à des critères éthiques, empiriques ou autres, afin d'évaluer sa justesse. Dans tout ce processus, la personne est accompagnée

par un « autre » qui, généralement, se trouve à être un formateur-chercheur. Néanmoins, ce rôle peut aussi être assumé par toute autre personne, ou groupe, possédant les attributs nécessaires, même par un individu capable de prendre une distance réflexive par rapport à sa propre pratique (Boody, East, Fitzgerald, Heston et Iverson, 1998 ; Fallona et Johnson, 2002 ; Morgan, 1993). Dans le cadre de notre étude, nous n'avons utilisé que la première phase, celle de l'explicitation et c'est le chercheur qui, en jouant le rôle de l'« autre », a assisté les participants dans l'explicitation de leur action en suscitant des réponses à des questions comme celles-ci : Pourquoi privilégiez-vous cette approche-là ? Comment êtes-vous arrivé à fonctionner de cette manière-là avec le stagiaire ? Qu'est-ce qui vous incite à vous identifier comme un formateur ? Est-ce que, selon vous, votre rôle comporte des particularités ? Ces questions, entre autres, qui émergeaient de l'interaction, cherchaient à stimuler la verbalisation de la pratique du superviseur et à lui faire expliciter son action. L'analyse des transcriptions de ces entrevues nous a permis de reconnaître des aspects qui jouaient un rôle dans son identité de formateur : le fait d'avoir dû développer de nouvelles ressources, de s'identifier, de se former et de sentir qu'on fait partie d'un groupe spécifique. C'est à ces caractéristiques que nous nous attardons dans la section qui suit.

3. RÉSULTATS

L'expérience de supervision sur le terrain et d'autres expériences connexes (formation, autoanalyse, etc.) ont amené les superviseurs à développer une représentation du rôle qu'ils accomplissent. Leur rôle, compris comme ce qu'ils sont appelés à faire auprès des stagiaires, est souvent associé à l'aspect évaluatif de la supervision. Les superviseurs de notre étude, sans se dissocier de la tâche évaluative, se perçoivent avant tout comme étant des formateurs, car ils considèrent que leur rôle consiste davantage à accompagner le stagiaire dans un processus d'affirmation de leur professionnalité.

Les différents types de ressources que le superviseur porte en lui sont, d'une part, liés à sa formation et à son expérience en enseignement et, d'autre part, à l'exercice même de la supervision et à la formation (formelle ou informelle) reçue. Le fait d'incorporer d'autres ressources lui a permis d'augmenter son répertoire et d'en faire une transformation ou rupture de son identité d'enseignant pour en construire une autre avec un répertoire de ressources adaptées à sa nouvelle fonction, celle de formateur.

3.1. Un rôle de formateur

Les superviseurs de l'étude se considèrent comme des formateurs, car, plutôt que d'observer leur stagiaire pour voir s'il satisfait ou non à un certain nombre d'exigences, ils profitent de l'entretien postobservation pour le conseiller : *Alors, je leur donne des conseils en termes de planification, mais aussi en termes de gestion disciplinaire*, et pour l'aider à lier la théorie et la pratique : *Si la stagiaire a des problèmes, elle va trouver là* [la théorie] *des solutions, des possibilités de solution apprises à l'université*. Pour aider le stagiaire à analyser les actions qu'il a posées comme professionnel de l'enseignement : *Je pense que ce que je fais quand je lui parle, c'est de l'aider à mettre en place ses idées, à mettre en place ses concepts et à démontrer en même temps qu'il serait capable de faire autre chose.* Ils affirment : *Je suis formateur et c'est une formation que je lui apporte. On regarde différentes pistes de solution. On regarde comment on pourrait procéder dans telle situation. Je vois maintenant la supervision comme une aide qu'on peut apporter à l'étudiant, plutôt que comme une évaluation.*

Comme formateur, il s'agit de savoir accompagner un stagiaire en développement professionnel et de savoir susciter chez lui un processus de réflexion, afin que ce soit celui-ci qui prenne conscience des forces et des faiblesses de ses interventions pédagogiques, qui découvre des manières de s'y prendre pour améliorer ce qui est moins efficace ou renforcer ce qui a été réussi. Il s'agit de l'accompagner afin de stimuler chez lui l'autonomie professionnelle.

3.2. Le savoir expérientiel comme ressource chez le superviseur

Nous avons pu constater que les superviseurs faisaient facilement référence à leur expérience d'enseignement : *J'avais comme défi que les élèves réussissent, et j'ai voulu transmettre ça aux jeunes enseignants.* Cela n'est pas surprenant si l'on prend en considération le fait que tous les superviseurs de l'étude proviennent du milieu scolaire. Ce savoir enseignant façonné par des savoirs théoriques, procéduraux et empiriques, entre autres, donnerait au superviseur de stage une certaine autorité et de la crédibilité vis-à-vis de leur stagiaire. C'est ce que l'un d'entre eux a mentionné :

> *J'ai assez d'expérience pour avoir vu des choses. Ce que je dis est réel, mais ils* [les stagiaires] *ne sont pas obligés de tout accepter. Sauf que par le fait que je sois âgé, ils se disent : Ah mon Dieu ! Il a 32 ans d'expérience. Il vaut mieux que je prête attention à ce qu'il dit.*

Cependant, bien que les superviseurs aient fait référence à leur expérience d'enseignement, ils ont tous affirmé que cette expérience ne suffisait pas pour bien assumer leur rôle. Ainsi, l'un d'entre eux affirme :

> *Je ne crois pas que l'expérience enseignante permet à une personne de faire de la supervision. Il faut développer des habiletés. C'est important de posséder des habiletés en relation d'aide pour créer une relation où ils* [les stagiaires] *se sentent tentés d'aller vers toi.*

Cela va dans le sens d'Altet, Paquay et Perrenoud (2002), pour qui de nouvelles représentations sont nécessaires lors d'une rupture identitaire, et se rapproche des pôles d'identification et d'identisation dont parlent Gohier, Chevrier et Anadón (2005).

Un autre type de savoir expérientiel s'est alors développé chez les superviseurs. Ce serait un savoir-faire empirique façonné par la pratique même de la supervision : *Comme j'ai beaucoup d'expérience de supervision dans plusieurs écoles, je peux leur parler de différentes écoles.* [...] *En tant que superviseur j'ai vu plusieurs classes, je peux donc comparer, je peux relativiser la situation.*

Leur expérience en supervision de stage, ainsi que d'autres expériences connexes (par exemple formation et autoanalyse) ont été, selon les propos des participants, des éléments contributifs au développement de leur représentation de leur rôle :

> *Il y a beaucoup de choses qui ont été faites au niveau universitaire. Par exemple, les trois jours de perfectionnement qu'on a presque à chaque année.* [...] *Dans les formations, on essaie de développer des approches d'évaluation et des approches d'entretien les plus positives, les plus intéressantes possible.* [...] *Je crois que la formule d'autoformation, de formation continue, d'échanges entre les superviseurs est la meilleure formule. Je ne vois pas de formation académique qui pourrait compenser ça.*

Ce sont là des exemples du savoir expérientiel des superviseurs et des moyens qui ont contribué à le façonner. Ce savoir construit dans la pratique même de la supervision et son partage avec un groupe de pairs font en sorte qu'ils réalisent ce processus d'identification et d'identisation dont parlent Gohier, Chevrier et Anadón (2005). Ce que ces auteurs associent à l'identité professionnelle enseignante peut être appliqué à celle du superviseur de stage. Rappelons aussi que d'après Altet, Paquay et Perrenoud (2002), l'identité du formateur passe par le sentiment d'appartenir à un groupe caractérisé par des savoirs particuliers, ce qui est le cas des superviseurs de notre étude.

3.3. D'AUTRES RESSOURCES QUI CONTRIBUENT À REMPLIR LE RÔLE DE FORMATEUR DU SUPERVISEUR

Les superviseurs reconnaissent qu'ils ont des caractéristiques et des attitudes qui influencent la qualité de leurs interventions auprès des stagiaires. Ils évoquent diverses capacités qu'un superviseur devrait posséder pour une supervision efficace, mais aussi la sensibilité qui, d'après eux, est un aspect qu'il faut prendre en compte pour répondre aux besoins des stagiaires.

3.3.1. Des capacités du superviseur

Si le savoir-faire exige d'être capable de réaliser une activité dont on a une certaine expertise, il est facile de comprendre que faire de la supervision, selon les propos des superviseurs, demande de manifester des capacités autres que celles provenant de leur expérience d'enseignant. Ainsi, ils mentionnent que c'est important d'avoir, entre autres, la capacité d'adapter leur approche selon la situation de stage – *Il y en a qui ont des stages très complexes parce que l'enseignant associé est peu réceptif ou très intransigeant* – ou, selon le stagiaire – *Là, je me dis que « Oups, cette façon de faire peut aller », mais c'est tellement différent. Il n'y a pas deux stagiaires qui sont pareils* –, la capacité d'établir de bonnes relations – *On doit les amener à une relation de confiance envers le superviseur* – et la capacité d'autoanalyse – *Comme je demande aux stagiaires de réfléchir sur ce qui se passe dans la classe, moi, je fais la même chose* [réfléchir sur son intervention auprès du stagiaire].

3.3.2. La sensibilité

D'après ce que nous avons pu constater, les superviseurs sont sensibles au stress que peut vivre le stagiaire lors de la visite du superviseur ou à la réalité du contexte de stage : *un jeune qui est stressé et qui est en apprentissage, la première chose dont il a besoin c'est de soutien, d'une approbation.* Sensibles au contexte de stage : *Elle avait six groupes très difficiles qui ne voulaient rien faire…* [il faut] *être sensible aux problèmes rencontrés qui peuvent avoir une incidence sur son enseignement*. Sensibles à l'effet de leurs remarques : *souvent je vais les reprendre, parce qu'ils sont portés à conclure avec les aspects négatifs. C'est ça qui les frappe émotivement*. Cette sensibilité, manifestée par les superviseurs, confirme les propos de Le Boterf (2002) qui soutient que tout professionnel doit savoir faire face à la vulnérabilité et à la fragilité. Les extraits ici présentés vont dans le sens de ses propos et confirment aussi les résultats obtenus par Lopez-Real, Stimpson et Bunton (2002) sur le besoin d'une sensibilité de la part du superviseur pour prendre en compte l'état d'esprit du stagiaire lors de l'entretien de supervision.

Cette section a exposé quelques ressources des superviseurs de stage. Nous avons présenté les capacités qui sont fréquemment évoquées dans leurs propos : capacité d'adapter leurs interventions, d'établir un bon climat ou d'analyser sa propre pratique. Aussi, en tant qu'expert, il serait doté d'une sensibilité qui lui permet de saisir rapidement la logique de la situation, son dynamisme ou sa genèse lui permettant de mettre ses capacités au profit de la situation. D'après Le Boterf (2002), c'est justement cet agir contextualisé qui sert à identifier le professionnel.

4. DISCUSSION

Des propos des superviseurs se dégage le but qu'ils poursuivent : stimuler le développement professionnel de leurs stagiaires, c'est-à-dire agir comme les formateurs qu'ils sont. Ainsi, selon l'un d'entre eux, une fois que le stagiaire manifeste une compétence, il faut profiter de l'entretien pour l'inciter à essayer autre chose, à fortifier d'autres aspects : *C'est sûr que c'est un peu idéal, mais essayer de voir ses différents aspects pour le faire se développer, c'est notre but*. Mais qu'est-ce qui distingue leur travail de celui accompli par l'enseignant associé ? Le fait de travailler avec plusieurs stagiaires à la fois, d'être en contact avec l'institution formatrice, donc avec les programmes de formation, le fait d'avoir été ou d'être encore un enseignant, donnerait aux superviseurs une vision plus globale que celle de l'enseignant associé : *Quand tu es superviseur universitaire, tu as à assimiler des éléments de la formation universitaire que tu essaies de joindre à ta supervision, c'est-à-dire la connaissance des programmes, des éléments théoriques*. Une autre particularité serait de pouvoir faire en sorte que, pendant son stage, le stagiaire s'inspire des contenus théoriques vus à l'université : *Je pense qu'un rôle spécifique du superviseur est de l'amener à faire des liens avec ce qu'il a appris dans ses cours* […], *si tout est prévu dans la préparation de classe, c'est beaucoup plus facile de gérer sa classe.*

Le moment de l'entretien superviseur-stagiaire en est un d'échanges sur ce qui a été observé par le superviseur pendant que le stagiaire donnait son cours. Pour que ce moment en soit un de partage, de discussion, de formation, les superviseurs disent qu'il faut créer une ambiance pour que le stagiaire puisse accepter de bon gré les remarques du superviseur et parler de ses forces et de ses faiblesses : *J'essaie qu'elle soit à l'aise*. Ainsi, les superviseurs vont adapter leur intervention pour que le climat établi entre le superviseur et le stagiaire soit rassurant pour celui-ci. En ce sens, un des superviseurs signale : *Je ne veux pas que ce temps de retour soit menaçant pour la stagiaire.* Enfin, un autre mentionne l'attitude du superviseur comme étant un facteur important : *Aller rencontrer le stagiaire avec une attitude de*

« *Est-ce que je peux t'aider ?* » Ces exemples vont dans le sens des propos de Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), qui indiquent que le processus de construction et de transformation de l'identité en est un caractérisé par l'interactivité. Les rapports établis dans l'accomplissement des fonctions professionnelles, précisent ces auteurs, jouent un rôle déterminant.

Les superviseurs savent non seulement « quoi faire », mais aussi « comment le faire », selon les circonstances de l'entretien et la complexité de la situation. Ainsi, en tant que formateur, le superviseur utilise autre chose que les compétences qu'il mettait ou met encore en œuvre dans son travail d'enseignant (Pelpel, 2002) : la capacité d'adapter ses interventions, l'autoanalyse et la sensibilité, entre autres. Cela nous confirme qu'avec l'expérience les superviseurs sollicitent des ressources qui contribuent à forger leur identité professionnelle et à les distinguer de l'autre formateur de la triade : l'enseignant associé.

CONCLUSION

Un professionnel se reconnaît par la mobilisation efficace des ressources qu'il possède (Le Boterf, 2002). Sept superviseurs de stages d'expérience ont participé à une étude qui portait sur les ressources mobilisées par le superviseur lors de l'entretien de supervision postobservation en classe. Nous n'avons retenu dans ce texte que celles liées à leur identité professionnelle.

La supervision est un acte complexe qui exige des superviseurs de posséder certaines ressources. La mobilisation de leurs ressources permet aux superviseurs d'agir de manière circonstanciée et adaptée à la situation particulière de chaque entretien de supervision. Ces ressources, savoirs, savoir-faire, expériences, capacités, etc., les amènent à varier leurs façons d'intervenir auprès du stagiaire afin qu'il se prenne en charge. Cela va dans le sens de Le Bortef (2002), pour qui un professionnel est un individu qui est apte à intégrer des savoirs divers et hétérogènes dans la réalisation d'une activité.

Les superviseurs de notre étude ont construit des savoirs autres que ceux mis à contribution lorsqu'ils enseignaient. Ils possèdent des ressources propres à leur rôle et ont réussi à transformer leur identité professionnelle première. Nous nous sommes demandé quelles étaient ces ressources qui en faisaient des formateurs et quels étaient les éléments qui avaient contribué au développement de celles-ci. Cette identité se construit dans l'exercice de leurs fonctions professionnelles (Altet, Paquay

et Perrenoud, 2002), c'est-à-dire dans un processus d'interaction avec les pairs (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001) qui favorise le développement de leur professionnalité. En effet, le contact avec les pairs constitue pour eux une occasion de partage de savoirs et de formation : *on a eu des réunions ensemble pour discuter comment on travaillait avec nos stagiaires. J'ai beaucoup apprécié ça. En disant chacun ce qui se passait le mieux, bien, c'est comme ça qu'on en est venu, je pense, tous à s'améliorer*.

Nos résultats montrent que les superviseurs de notre étude, qui ont une longue expérience de la supervision, sont parvenus à se forger une identité professionnelle de formateurs. En faisant partie d'un groupe de pairs qui partagent des savoirs spécifiques, ils participent d'un processus d'identification et de développement de ressources. Ils mobilisent leurs ressources en fonction de l'interaction établie avec le stagiaire et en fonction de la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes. C'est ce qui leur permet, d'une part, de s'identifier à leur fonction formative et, d'autre part, d'intervenir de façon pertinente en mobilisant et en combinant les multiples ressources qu'ils possèdent. En se considérant avant tout comme des formateurs, les superviseurs de notre étude utilisent l'entretien post-observation pour stimuler le développement professionnel du stagiaire en promouvant, entre autres, l'analyse de la pratique et la réflexion plutôt que la prescription.

Cette étude, étant descriptive et exploratoire, donc qualitative, ne permet pas la généralisation des résultats. Le nombre de participants étant restreint, les résultats obtenus de l'analyse des données ne peuvent se rapporter qu'à ceux qui y ont participé. D'autres pistes de recherche en formation pratique sont donc à envisager. Nos participants ayant une longue expérience en supervision, il serait intéressant de mener une autre étude avec des superviseurs ayant moins d'expérience dans la supervision ou avec des superviseurs qui enseignent toujours. Dans ce cas, qu'en est-il du passage entre l'identité d'enseignant et celle de formateur ?

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M., L. Paquay, et Ph. Perrenoud (2002). « Introduction », dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 7-16.

Beauchesne, A. (2000). « Tirer parti de l'évaluation, mais mater le dispositif et le message : perspectives de stagiaires sur l'évaluation sommative des compétences », Actes du VIe colloque de l'Association québécoise universitaire en

formation de maîtres (AQUFOM) – *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres : une compétence à développer*, Montréal, Université de Montréal, p. 239-262.

Boody, R., K. East, M. Fitzgerald, M. Heston et A. Iverson (1998). « Talking teaching and learning : Using practical argument to make reflective thinking audible », *Action in Teacher Education*, *XIX*(4), p. 88-101.

Chaliès, S. et M. Durand (2000). « Note de synthèse : l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants », *Recherche et formation*, *35*, p. 145-180.

Correa Molina, E. (2004). *Exploration des ressources du superviseur de stage lors d'entretiens post-observation en classe*, Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.

Enz, B., D. Freeman et M. Wallin (1996). « Roles and responsibilities of the student teacher supervisor : Matches and mistmatches in perception », dans J. McIntyre et D. Byrd (dir.), *Preparing Tomorrow's Teachers : The Field Experience*, Teacher Education Yearbook IV, California, Corwin Press, p. 131-150.

Fallona, C. et H. Johnson (2002). « A teacher's and researcher's experiences with power and representation within the practical argument process », *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, *8*(2), p. 141-154.

Fenstermacher, G. (1987). « Prologue to my critics, and a reply to my critics », *Educational Theory*, *37*(4), p. 357-360.

Fenstermacher, G. (1996). « Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline », *Revue des sciences de l'éducation*, *XXII*(3), p. 617-634.

Furlong, J. (1996). « Do student teachers need higher education ? », dans J. Furlong et R. Smith (dir.), *The Role of Higher Education in Initial Training Center*, Londres, Kogan Page, p. 151-165.

Gervais, C. (1997). « Spécificité du rôle du superviseur universitaire en stage », dans M. Tardif et H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 69-89.

Gervais, C. et P. Desrosiers (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Gohier, C., M. Anadón, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (2001). « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *Revue des sciences de l'éducation*, *XXVII*(1), p. 3-32.

Gohier, C., J. Chevrier et M. Anadón (2005). « La formation des maîtres au temps des reformes : l'identité professionnelle revisitée par la posture pédagogique », dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 281-298.

Hébert, É. (1996). *Le stage : instrument d'apprentissage*, Trois-Rivières, Cégep de Trois-Rivières.

Henry, M. et W. Beasley (1989). *Supervising Students Teachers the Professional Way*, Terre Haute, Sycamore Press.

Huberman, A.M. et M. Miles (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck Université.

Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*, 4e édition revue et mise à jour sous le titre de *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation.

Lopez-Real, F., P. Stimpson et D. Bunton (2001). « Supervisory conferences : "An exploration of some difficult topics" », *Journal of Education for Teaching*, *27*(2), p. 161-173.

Mante, M. (1998). « La visite de classe », dans A. Bouvier et J.-P. Obin (dir.), *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette, p. 87-115.

Ministère de l'Éducation – MEQ (1994). *La formation à l'enseignement : les stages.* Québec, Gouvernement du Québec.

Morgan, B. (1993). « Practical rationality : A self-investigation », *Journal of Curriculum Studies*, *25*(2), p. 115-124.

Pelpel, P. (2002). « Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? » dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 175-191.

Savoie-Zajc, L. (2000). « La recherche qualitative / interprétative en éducation », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 171-198.

Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education : A Counselling and Pedagogical Approach*, Londres, Methuen & Co. Ltd.

Wilkin, M. (1996). « Reasserting professionalism : A polemic », dans J. Furlong et R. Smith (dir.), *The Role of Higher Education in Initial Training Center*, Londres, Kogan Page, p. 139-150.

PARTIE 3

LES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT

CHAPITRE 9

L'identité professionnelle du directeur d'établissement

De la décentralisation à la convergence

Marjolaine St-Pierre
Université du Québec à Montréal
st-pierre.marjolaine@uqam.ca

Résumé

Dans le contexte actuel de décentralisation croissante en éducation, il s'avère fort complexe de traiter de la formulation de l'identité professionnelle des directeurs et des directrices d'établissement scolaire. Cette complexité repose à la fois sur la multiréférentialité du concept d'identité professionnelle et sur les facteurs inhérents à la décentralisation organisationnelle. En effet, la représentation professionnelle de tout directeur scolaire est dorénavant fortement marquée par l'émergence de trois facteurs organisationnels : l'autonomie locale des établissements scolaires, l'imputabilité professionnelle des directeurs et l'approche décisionnelle partenariale des divers acteurs. L'auteure les traite comme des facteurs de modifications de l'identité professionnelle et décrit leurs effets sur cette dernière. Conséquemment à la convergence des effets répertoriés, elle présente un modèle du réseau constitutif de l'identité professionnelle des directeurs et des directrices d'établissement qui relie quatre dimensions de cette profession : la dimension politique, la dimension éducative, la dimension temporelle et la dimension professionnelle.

L'actuelle réforme scolaire québécoise s'inscrit dans un courant politique de décentralisation administrative qui amène certaines modifications importantes des rôles et des statuts des différents acteurs scolaires. Ces changements pédagogiques et administratifs modifient substantiellement les responsabilités et les pouvoirs de chacun d'entre eux. Le directeur d'établissement scolaire est assurément l'un de ces acteurs directement touchés. Le caractère permanent et fondamental traditionnellement relié à celui-ci, en tant que représentation sociale de « l'autorité » au sein de l'école, doit être reconsidéré et, qui plus est, redéfini tant sur les plans organisationnel que relationnel. Cette reconsidération du rôle de directeur d'établissement impose donc de se questionner sur l'actualisation de son identité professionnelle et, de ce fait, incite à aborder directement la définition de son statut professionnel en termes de valeurs, de rôles et de champs d'action.

Depuis 1997, la Loi sur l'instruction publique propose une formule participative de concertation pour la gestion des établissements et reformule le rôle du directeur à l'intérieur de l'établissement, modifiant ainsi son statut professionnel. Les transformations majeures constatées dans le monde de l'éducation provoquent inévitablement un changement dans la perception de son rôle. Celui-ci repose en effet sur une volonté politique basée sur l'implantation d'une culture partenariale et consensuelle au sein des établissements scolaires, sur un renforcement de l'imputabilité du directeur d'établissement et sur le partage du pouvoir avec les membres du conseil d'établissement (CE). Le directeur d'établissement québécois est directement touché par ces modifications et doit donc, dorénavant, soutenir un mode d'insertion professionnelle basé sur la responsabilisation, l'interaction et la différenciation (Fortin, 2006).

Dans ce chapitre, le concept d'identité professionnelle est abordé dans le cadre particulier de la gestion de l'éducation ; il est soutenu par une dissociation sommaire entre le concept d'identité professionnelle et celui d'identité sociale. Ce même concept est ensuite mis en lien étroit avec le rôle spécifique des directeurs d'établissement scolaire québécois dans le contexte actuel de décentralisation politique.

Par la suite, nous examinerons quatre effets majeurs résultant de cette décentralisation et ayant des incidences sur la construction de l'identité professionnelle du directeur : 1) l'importance de la gestion participative ; 2) l'enjeu de la réussite éducative ; 3) la nécessité de formation en gestion scolaire ; 4) et la prédominance des compétences. Enfin, les conséquences de la convergence de ces effets sur l'identité professionnelle des directeurs d'école seront mises en évidence afin de permettre l'élaboration d'un nouveau modèle identitaire relatif à la profession de directeur d'établissement.

1. LA MULTIRÉFÉRENTIALITÉ DU CONCEPT D'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Traiter d'identité professionnelle du directeur d'établissement amène à proposer une réflexion multiréférentielle ouvrant sur des aspects individuels, organisationnels, sociaux et contextuels de la profession ; toutefois, ceux-ci n'offrent entre eux que peu de cohérence (Dubar et Tripier, 1998). En premier lieu, qu'entend-on par identité ? Étudié dans son sens premier, le concept d'identité fait souvent référence à celui d'identité personnelle en termes « d'unicité » d'un individu, comparable à une image mentale, associée à divers traits et détails, attribuée à une personne et non attribuable à aucun autre (Goffman, 1975). L'identité personnelle qualifiée de documentaire (Schachtel, 1961), légale ou juridique, doit cependant être dissociée de l'identité de rôle (Sommer, Osmond et Pancyr, 1960). De façon très sommaire, en tant que structure psychosociale, l'identité est constituée des caractères fondamentaux les plus représentatifs d'une personne (Legendre, 2005) et elle renvoie à un processus d'intériorisation engendré par les facteurs de l'adaptation et de l'intégration personnelles, sociales et professionnelles (Moisset et Plante, 2004).

Comme nous le constatons, on y associe fréquemment le concept d'identité sociale. En effet, Dubar (2000, p. 15-16) affirme que « l'individu ne la construit jamais seul : elle [l'identité] dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. L'identité est un produit des socialisations successives […] », et il ajoute même que « le travail [emploi], en tant que dimension professionnelle, conditionne la construction des identités sociales ».

En résumé, cette multiréférentialité conceptuelle du terme identité conduit à des définitions qui peuvent varier selon : *i*) l'engagement de l'individu dans les activités (Barbier, Bourgeois, de Villers et Kaddouri, 2006) ; *ii*) les groupes professionnels et les logiques communautaires (Halpern et Ruano-Borbalan, 2004) ; *iii*) la taille des entreprises (Puurula et Lofström, 2003) ; et *iv*) les cadres d'appartenance des individus (ACELF[1], 2006).

En lien avec l'engagement de l'individu (*i*), Barbier (2006) associe trois composantes à la notion d'identité ; en premier lieu, il se réfère à l'intégration d'approches telles que le subjectif et l'objectif, le psychologique et le social, l'individuel et le collectif ; en deuxième lieu, il propose une composante d'affirmation d'intérêt par l'individu lui-même quant aux significations attribuées aux activités et à sa propre autonomie ; en troisième lieu,

1. Association canadienne d'éducation de langue française.

il suppose l'existence d'une composante relative à la croyance au potentiel de changement des individus. En fait, Barbier (2006, p. 22) considère les identités comme des « constructions représentationnelles et discursives opérées par des sujets sur eux-mêmes ou sur d'autres avec lesquels ils sont mis en relation ».

Dans une perspective sociale (*ii*) traitant spécifiquement des groupes professionnels et des logiques communautaires, Dubar (2004a, p. 141), soutient que les identités professionnelles sont actuellement en crise, car elles s'inscrivent « dans une remise en cause générale des identités sociales qui traduit le passage de relations communautaires à des relations sociétaires » issues de la modernité.

Considérant l'aspect des cadres d'appartenance (*iii*), l'ACELF (2006, p. 12) précise que « la construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue ». Il apparaît donc essentiel d'y associer le développement professionnel en termes d'aspects contextuels et sociaux.

Sous l'angle organisationnel (*iv*), Puurula et Lofström (2003, p. 3), lors de leur étude des petites et moyennes entreprises, décrivent l'identité professionnelle comme un processus « *by which the person seeks to integrate his various statuses and roles, as well as his diverse experiences, into a coherent image of self* », selon la définition de Epsein (1978, p. 101, cité dans Sachs, 2001, p. 154). Les auteurs précisent cependant que, professionnellement, on assiste à l'intégration des trois identités sous-jacentes (Puurula et Lofström, 2003, p. 4) :

- « *self as a self-directed, active human being ;*
- *self as a skilled professional ;*
- *self as a member of the working community* ».

Ils soulignent que le développement d'une identité professionnelle est influencé par cinq éléments : le sentiment de motivation grandissante, l'expérience de la compétence, l'engagement au travail, l'importance de résoudre des conflits relationnels et la résilience à certaines frustrations inhérentes à la profession. Facteur capital, la motivation se traduit par un profond désir de se perfectionner, donc d'acquérir de nouvelles habiletés, et de se projeter dans l'avenir. De son côté, la compétence professionnelle relève, entre autres, d'habiletés techniques, de connaissances particulières reliées au travail ainsi que de la capacité à régler les problèmes. L'engagement au travail consiste donc à se percevoir comme « *a member of the working community* » (Puurula et Lofström, 2003, p. 4) en termes d'identification, d'attachement émotif ou de sens du devoir. Quant aux frustrations,

que l'on peut associer sommairement à la distanciation entre le rôle prescrit et le rôle attendu, à la gestion du temps, à la complexité de la tâche en évolution constante, elles constituent un facteur négatif potentiellement nuisible au développement de l'identité professionnelle. Il apparaît donc que le concept d'identité professionnelle doit être étudié à la lumière même des types de professions, de leur historicité et des approches fonctionnalistes rattachées à l'efficacité du rôle formel et interactionniste liée à l'importance de l'aspect relationnel de la profession (Dubar et Tripier, 1998). Toutefois, selon Garassino (1995), ce nouveau modèle de référence professionnelle est encore en construction et doit tenir compte des réalités systémiques nouvelles, telles que la décentralisation institutionnelle, l'autonomie locale et le partenariat.

Alors, comment traiter de façon conceptuelle et empirique de l'identité professionnelle du directeur d'établissement scolaire puisque des changements fondamentaux en éducation, issus de la décentralisation et de la réforme curriculaire, ont non seulement complexifié le rôle du directeur d'établissement scolaire, mais en ont modifié substantiellement la représentation sociale et éducative ?

2. LA FORMULATION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE EN CONTEXTE DE DÉCENTRALISATION

Il s'avère essentiel, dorénavant, de considérer l'identité professionnelle des directeurs d'établissement en lien non seulement avec les compétences techniques et scientifiques, mais aussi avec les compétences à la base des interactions sociales et pédagogiques issues du mouvement moderne de décentralisation qui soulignent l'importance de l'enfant nationalement et internationalement.

En effet, la mise en évidence des droits de l'enfant par l'UNESCO en 1979, lors de l'Année internationale de l'enfance, situe ce dernier au centre du système éducatif. La Loi d'orientation de l'éducation proposée en France par Lionel Jospin en 1989 (Ministère de l'Éducation nationale, 1989) et la Loi sur l'instruction publique adoptée en 1988, au Québec, sous la gouverne de Robert Bourassa réaffirment cette valeur incontestable. Trois fonctions complémentaires sont dès lors reconnues aux élèves : « l'élève au centre (du système éducatif) sera stratège, partenaire et citoyen » (Rayou, 2000, p. 246). Issue de cette centration sur l'enfant et sur sa réussite éducative, la gestion des établissements scolaires relève dorénavant du projet éducatif, de l'obligation de la concertation et de la prise de décision

consensuelle où interviennent directement les parents des élèves de l'école, et ce, tant en France (Picquenot, Michel-Khayat et Leblond, 1996 ; Pair, 2001 ; Rayou, 2000) qu'au Québec (St-Pierre, 2004).

Dans ce contexte politico-éducatif, une déstabilisation identitaire des directeurs d'établissement provoquée par l'importance de l'interaction entre les acteurs scolaires (professionnels de l'enseignement, parents, spécialistes, etc.) émerge, créant une tension entre les attentes bureaucratiques fonctionnalistes d'un côté et les rapports interactionnistes entre les individus, de l'autre. Comme le relève Dubar (2004a, p. 141), l'approche fonctionnaliste propose « une définition des professions à partir d'un idéal-type selon deux traits : la compétence technico-scientifique et le respect d'un code d'éthique » tandis que le sociologue étasunien Hughes (dans Halpern et Ruano-Boralan, 2004, p. 197-198) soutient « qu'une profession ne s'appréhende pas seulement par son processus de professionnalisation (reconnaissance collective de son utilité sociale), mais aussi par l'étude croisée des interactions et des biographies qui font carrières ». En ce sens, la décentralisation scolaire devient l'élément initiateur d'une modification de la relation entre les paliers éducatifs faisant du leadership un facteur prépondérant de la synergie d'un groupe (Marty, 1997) ; cela ne peut qu'influencer, voire modifier l'identité professionnelle du directeur d'établissement.

En effet, dans le contexte actuel de décentralisation scolaire, les établissements sont soumis à un mode de gestion participative duquel émerge un nouveau modèle de processus de prise de décision en partenariat (St-Pierre, 2001a). Dans ce contexte, le directeur d'établissement scolaire agit quotidiennement à l'intérieur d'un nouveau cadre organisationnel nécessitant une prise de décision partagée et consensuelle (St-Pierre, 2001b). L'harmonisation des rapports entre l'identité professionnelle antérieure du directeur d'établissement est donc remise en question par rapport à celle qui se retrouve en émergence, basée davantage sur l'individu que sur la collectivité. Comme le mentionne Dubar (2004a, p.141), « la modernisation à l'œuvre dans les sociétés industrielles est un mouvement qui fait primer l'identité des "je" sur l'identité des "nous" ».

Héritier de nouveaux rôles, mais d'une représentation sociale paradoxalement conservatrice dans l'esprit populaire, le directeur se retrouve désormais en charge d'un établissement bousculé par la vitesse à laquelle se sont effectués tous les changements relatifs aux curriculums, aux structures et aux processus de gestion dorénavant prescrits par législation. Toutefois, loin de revêtir un caractère d'instantanéité, la transition nécessite une analyse exhaustive de son champ d'action.

Or l'actuel directeur bénéficie aujourd'hui d'une large autonomie contrebalancée par une imputabilité[2] également accrue à l'égard de la population québécoise ; de ce fait, il navigue entre une position de rentabilité sociale de l'ordre de la fonctionnalité et une priorisation du rapport à l'autre.

> Il y a un prix à payer pour la décentralisation et des conséquences à accepter quand on relève le défi de la décentralisation. Ceux vers qui se déplacent le pouvoir décisionnel, la prise d'initiative et les ressources s'en rendent responsables (Koffi, Laurin et Moreau, 1998, p. 211).

Paradoxalement, il est aussi habité par la montée d'une pensée organisationnelle moderne basée sur la prise en charge par l'individu de sa profession qui doit alors se construire selon la singularité professionnelle en cause. Il résulte donc de tous ces constats qu'une nouvelle identité sociale et professionnelle du directeur d'établissement émerge et se développe parallèlement à une nouvelle culture organisationnelle d'établissement scolaire.

3. LES FACTEURS DE DÉCENTRALISATION ET LA MODIFICATION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Délaissant au fil des ans un système centralisé et hiérarchisé qui préconise une pédagogie magistrale, les écoles héritent maintenant d'un pouvoir décentralisé qui favorise une pédagogie différenciée inscrite dans un cadre organisationnel basé sur le partenariat famille-école-communauté, l'autonomie locale et l'imputabilité du directeur. Celui-ci doit donc réviser les structures pédagogiques et organisationnelles pour assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves. Il faut alors ajouter que c'est souvent à la suite d'un constat d'échec, ou du moins à l'obtention de résultats insatisfaisants, que les plus grandes réformes scolaires voient le jour, mettant ainsi en évidence la nécessité de nouvelles formules, dont le partenariat, ce qui permettra à l'école d'assurer un appui social à la réussite scolaire des élèves (Zay et Gonin-Bolo, 1995). Comme le relève le MEQ[3] (1999), le partenariat est lié aux grands enjeux sociétaux et favorise une organisation des membres en vue d'assurer le soutien nécessaire à leurs résolutions.

---

2. Le terme « imputabilité » est un néologisme québécois créé au début des années 1970 pour traduire le mot anglais *accountability* (Koffi, Laurin et Moreau, 1998, p. 196).
3. Ministère de l'Éducation du Québec.

Le mode de gestion participative a cependant pour conséquence de complexifier la tâche de direction qui exige alors la collaboration et la concertation. De nouveaux paramètres émergent, mettant en évidence le rôle, le leadership et la compétence du directeur. Ces paramètres s'avèrent des éléments majeurs de la nouvelle représentation sociale et professionnelle de cette fonction. Ils permettent de constater l'émergence de zones de conflits potentiels entre les acteurs et mettent en évidence certains problèmes et conséquences qu'engendre le dysfonctionnement des conseils d'établissement (CE) sur la fonction du directeur d'école.

Empiriquement, par respect pour la dualité conflictuelle entre 1) une approche fonctionnaliste et une approche interactionniste à la base de la profession et 2) la construction de l'identité professionnelle, comme nous l'avons mentionné antérieurement, la décentralisation modifie le rôle et la tâche du directeur d'établissement à plusieurs niveaux. Sur le plan structurel, le directeur doit connaître son rôle et les fonctions relatives à sa tâche, les projets national et local d'éducation, les approches et courants pédagogiques en développement, les théories en gestion contemporaine, les dispositions légales régissant les opérations scolaires comme la Loi sur l'instruction publique, le régime pédagogique, les conventions collectives ainsi que les règles budgétaires, les curriculums, les TIC, etc. Sur le plan organisationnel, le directeur doit, entre autres, préparer des budgets et des rapports financiers, planifier et contrôler le travail des autres agents scolaires, utiliser les ressources disponibles de manière optimale, instaurer des modalités d'évaluation et de rétroaction afin d'apprécier et de faire connaître la qualité des services fournis par son établissement. Sur le plan pédagogique, le directeur doit connaître les problématiques reliées aux élèves en difficulté, tenir un discours pédagogique mobilisateur aux enseignants, soutenir ces derniers dans la mise en application des approches pédagogiques, partager et discuter avec les membres des équipes-écoles des principales connaissances sur l'apprentissage, susciter l'expérimentation de projets d'ordre pédagogique dans son milieu et la mise en œuvre de moyens variés pour favoriser l'apprentissage et l'évaluation des élèves. Sur le plan décisionnel, dans le cadre d'un partenariat, le directeur doit en effet déléguer, atténuer les divergences d'opinion, régler les désaccords et même, parfois, désamorcer les conflits. Il doit apprendre à susciter des coalitions, à jouer le rôle de médiateur, mais aussi imposer son point de vue afin d'assurer le bon fonctionnement de son école. Il doit gérer et redéfinir l'espace décisionnel en termes de communauté d'esprit « où la relation est fondée sur un pacte qui lie les individus et s'enrichit par l'échange et la collaboration » (Inchauspé, 1999, p. 12). Toutes ces modifications professionnelles conduisent à l'identification d'effets reliés à l'implantation du processus décentralisé de gestion scolaire.

4. LES EFFETS DE LA DÉCENTRALISATION ET LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Afin de mieux saisir cette nouvelle identité, il convient, dans un premier temps, de s'attarder à quatre effets de la décentralisation scolaire qui colorent la construction de l'identité professionnelle du directeur :

1) l'importance de la gestion participative,
2) l'enjeu de la réussite éducative,
3) la prescription de formation initiale et continue,
4) la prédominance des compétences.

Ces effets font référence aux dimensions politique, pédagogique, temporelle et professionnelle relatives à cette identité et mettent en évidence quatre types de leadership influençant sa construction.

TABLEAU 1
Les effets de la décentralisation et la construction de l'identité professionnelle du directeur

DIMENSIONS	POLITIQUE	PÉDAGOGIQUE	TEMPORELLE	PROFESSIONNELLE
DOMAINES	GESTION	ÉDUCATION	FORMATION	RÉFÉRENTIEL
LEADERSHIP	PARTICIPATIF	PÉDAGOGIQUE	ÉVOLUTIF	DE COMPÉTENCE

L'étude des effets de la décentralisation soutient donc l'hypothèse d'une modification du processus d'élaboration de l'identité professionnelle du directeur d'établissement. De plus, pour ajouter à la complexification de cette construction identitaire, celui-ci doit allier certains paradoxes. Un premier paradoxe réside dans la conciliation que doit effectuer le directeur entre les modalités de gestion de type fonctionnaliste empreinte d'efficience et de planification stratégique et les principes de la gestion interactionniste où prend place le partenariat décisionnel et consensuel. Un second paradoxe relève du rapport entre lui comme individu et l'ensemble des acteurs scolaires à titre de collectivité. Selon Derouet et Dutercq (1997), le professionnel (le directeur) continue de s'inscrire dans la logique de l'efficacité

organisationnelle et dans un effort de rationalisation de type industriel en cohérence avec le renforcement d'un corporatisme à la Durkheim, « car les groupes professionnels jouent un rôle crucial dans les sociétés où la division du travail s'accroît et où l'individualisation progresse [permettant] de réguler les relations entre les patrons et employés » (Halpern et Ruano-Boralan, 2004, p. 197). Toutefois, est-ce que les groupes professionnels et l'identité professionnelle de ses membres peuvent subir l'influence directe d'un processus de décentralisation ? Les effets énoncés semblent confirmer cette hypothèse.

4.1. Effet 1 : l'importance de la gestion participative

Abordée sous l'angle politique, la gestion participative, maintes fois qualifiée de partenariat décisionnel, constitue un mode de gestion en essor au Québec ainsi que dans de nombreux pays industrialisés. Elle s'insère dans une philosophie de gestion qui préconise la décentralisation comme un processus global et dynamique. Dans le respect des caractéristiques sociodémographiques, le partenariat décisionnel permet de relever les défis particuliers d'un milieu en offrant à la communauté le pouvoir de décider de son développement local. Axé sur la mise en commun des expertises et des savoirs individuels et collectifs, le partenariat favorise le consensus dans un univers pluraliste (St-Pierre, 2001a).

Sur le plan empirique, le conseil d'établissement représente la structure administrative décisionnelle locale basée à la fois sur l'implication scolaire, la prise de décision communautaire en éducation (MEQ, 1997, 2002) et le respect des expertises et des savoirs individuels. Cette instance a été mise en place à la suite de la réforme et de l'adoption des lois 180 (Assemblée nationale du Québec, 1997) et 124 (MEQ, 2000) modifiant la Loi de l'instruction publique (Assemblée nationale du Québec, 1988). Ces lois préconisent l'imputabilité à tous les niveaux ; elles favorisent la participation de tous les agents à la vie de l'école et visent l'application de la réforme du curriculum de l'élève. Elles établissent que les parents, les enseignants, les professionnels de l'éducation, les étudiants, les directions et les membres de la communauté doivent participer collectivement à l'orientation et à la gestion de l'établissement scolaire. On assiste donc à l'émergence du concept de « leadership participatif » qui s'affirme de plus en plus comme l'élément clé du rapport d'interactions entre les individus scolaires. En effet, le directeur doit mettre en place, puis surveiller, toutes les activités du conseil d'établissement, coordonner l'élaboration officielle du projet éducatif, superviser la construction d'un plan de réussite, et ce, en toute imputabilité. De plus, ce modèle de gestion participative revêt une

dimension internationale, car il est soutenu par les organismes internationaux dans un courant international de démocratisation de l'éducation et il s'inscrit dans un processus d'institutionnalisation nationale (OCDE, 1997). En résumé, dans le contexte actuel de décentralisation scolaire, les établissements sont soumis à un mode de gestion participative duquel émerge un nouveau modèle de prise de décision, ce qui, conséquemment, modifie l'identité professionnelle des directeurs d'établissement en accentuant leur rôle de « leader participatif ».

4.2. Effet 2 : l'enjeu de la réussite éducative

Sur le plan éducatif, le directeur d'établissement ne peut passer outre à la dimension pédagogique pour parvenir à réaliser sa mission à titre de premier répondant de la réussite éducative de son établissement scolaire et de responsable de la mise en place des conditions favorables à l'apprentissage et au développement des compétences des élèves. Il doit alors considérer le processus éducatif en termes de « leader pédagogique ». Cette dynamisation de la gestion scolaire permet ainsi de départir le rôle de directeur de son aspect statique et normatif traditionnel afin de le définir en termes d'intégrateur, de motivateur et d'agent de changement pédagogique. À cette fin, la formation universitaire en gestion de l'éducation vise l'acquisition des compétences requises pour l'exercice de la fonction, et ce, tant sur le plan de l'administration que du leadership.

4.3. Effet 3 : la prescription de formation initiale et continue

Abordées sous l'angle temporel qui place toute action et tout geste dans un parcours de vie, la formation initiale de la relève du nouveau personnel scolaire et la formation continue des personnes en fonction sont deux facteurs qui favorisent l'émergence d'un profond questionnement sur la formation universitaire qui s'y rattache. Il faut rappeler que la formation des directeurs d'établissement constitue un des défis du système scolaire actuel, tant au Québec qu'ailleurs dans le monde. De nombreux efforts sont déployés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour relever ce défi qui s'adresse à la fois aux formateurs en milieu universitaire et aux praticiens des milieux professionnels. La réforme des programmes, jumelée à l'accroissement de l'autonomie des établissements scolaires, doit offrir une formation des directeurs d'école qui les rend aptes à appréhender les réalités scolaires non plus en termes bureaucratiques liés à un système normatif fermé, mais davantage en termes de gestion « de la communauté d'objectifs partagée » (Inchauspé, 1999, p. 17). Elle ne

peut plus être considérée en termes de transfert de connaissances, car elle exige du directeur en formation un investissement constant sur le plan de la construction de son jugement et du développement de sa pensée critique qui apparaissent alors comme des éléments essentiels à la saisie et au traitement de la complexité et de la complexification de la tâche de directeur d'établissement scolaire.

Selon l'ancien modèle de direction scolaire, et en fonction même des critères d'embauche, les directeurs d'école possédaient une grande expertise en enseignement ainsi qu'un solide bagage pédagogique : contenu des programmes, gestion de classe, stades d'apprentissage, évaluation des élèves ou référentiel disciplinaire. Le gouvernement du Québec a donc élaboré une mesure pour les nouveaux directeurs d'établissement scolaire qui les oblige à suivre une formation universitaire de deuxième cycle, et ce, depuis septembre 2001. Cette formation comporte un minimum de 30 crédits en gestion, dont au moins 6 crédits réussis sont nécessaires pour postuler l'emploi. Ainsi, les directeurs sont appelés, tant par des dispositions juridiques que par des réalités socioéducatives, à parfaire leur expertise et à se définir comme des « leaders évolutifs » en situation permanente de coconstruction. En ce sens, Steffe et Gale (1992, p. xii) soulignent la nécessité de rompre avec le paradigme épistémologique cartésien qui définit la connaissance comme devant être conforme à la réalité et le miroir de cette réalité. Il recommande plutôt de s'orienter vers des paradigmes alternatifs dont celui du socioconstructivisme. Cette approche permet ainsi la coconstruction des savoirs, la prise en charge par l'individu de sa formation, l'obligation du maintien du lien théorie-pratique et l'enrichissement fourni par les pairs. L'intérêt porté au domaine de la pratique professionnelle, comme source de construction de la réalité de gestion, est aussi une dimension importante à inscrire dans le développement de la formation des directions d'établissement scolaire car elle permet d'interpréter l'expérience de chaque individu (Lemoigne, 1995). Toutefois, donne-t-on aux directeurs les moyens pour tendre vers l'excellence ?

4.4. Effet 4 : la prédominance des compétences

Sur le plan professionnel, les directeurs se doivent d'accroître leurs compétences, car « leurs espaces décisionnels deviennent des lieux où se joue, d'une certaine façon, le futur des systèmes éducatifs » (St-Germain, 1999, p. 154). Ils doivent dorénavant développer un « leadership de compétence ». Abordée sous l'angle fonctionnaliste, une compétence est une caractéristique observable faite de connaissances, de savoir-faire ou de comportements qui vise à assurer la performance dans une fonction particulière (Beirendonck, 2004). Le concept de compétence fait référence

à la notion de ressources humaines, d'attitudes à l'égard du travail, du sens des responsabilités et de la communication, et non pas seulement aux connaissances et aux savoir-faire (Lemoigne, 1995).

Dans une dimension davantage interactionniste, il ne faudrait pas réduire les compétences à un savoir-faire, mais plutôt élargir le concept au savoir et au savoir-être (Tesanini, 2004). En effet, chaque action réalisée avec compétence par le directeur est le résultat d'une combinaison de ressources personnelles, telles que les aptitudes, les expériences, la culture, et les banques de données technologiques et les réseaux d'expertise. Ainsi, « à l'image de la pensée qui ne s'exprime pas, mais se réalise dans le mot, la compétence ne s'exprime pas par l'action mais se réalise dans l'action » (Le Boterf, 2002, p. 59).

Au plan scolaire, Sergiovanni et Corbally (1984) reconnaissent cinq types de comportements administratifs efficaces : définir les buts ou la mission de l'école, promouvoir un climat éducatif, avoir une bonne conception du curriculum, superviser les enseignants et suivre le progrès des élèves. Pour leur part, Herman et Herman (1995) considèrent qu'une bonne direction d'école doit être capable de projeter dans l'avenir le fonctionnement de son école, de suivre l'évolution de l'élève et d'identifier les forces et faiblesses de son institution. D'autre part, Wendel, Kilgore et Sourzem (1991) reconnaissent l'importance de la sociabilité, de l'esprit logique et objectif, de la communication orale et de la tolérance au stress comme des facteurs importants à considérer lors de la sélection d'une direction d'école efficace. Au primaire, le NAESP (National Association of Elementary School Principal, 1986) reconnaissait qu'une bonne direction d'école primaire doit pouvoir exercer un bon leadership pédagogique, posséder un haut niveau d'habiletés humaines et de bonnes capacités administratives. Enfin, Witters-Churchill et Erland (1990) et Miller (1987) proposent les 12 habiletés managériales définies par le NASSP (National Association of Secondary School Principals, 1986) et qui devraient être évaluées chez les directions d'école, peu importe l'ordre d'enseignement. Il s'agit de résolution de problèmes, jugement, habiletés organisationnelles, prise de décision, leadership, sensibilité, tolérance au stress, communication orale, communication écrite, étendue des intérêts, motivation personnelle et valeurs éducationnelles.

En ce qui concerne les référentiels de compétences des directeurs d'établissement, de nombreux chercheurs ont dressé des listes naviguant du fonctionnalisme à l'interactionnisme, sans s'y attarder scientifiquement. Quelques référentiels de compétences en administration scolaire ont été publiés depuis le début des années 1990. Ces profils ont presque tous été développés et validés auprès de la population étasuniennes (O*net, 2006 ; Schmieder et Cains, 1996 ; Thomson, 1993). Des publications plus récentes

au sujet des compétences souhaitées ont été rédigées par des professionnels en administration scolaire qui souhaitaient partager leurs expériences et leurs réflexions. Quelques constantes apparaissent à la lecture de ces écrits, notamment l'importance de bien savoir communiquer à l'oral comme à l'écrit (Dupuis, 2004 ; Keaster, 1995 ; Parson, 2001), de posséder une vision (Cooke, 2002 ; Dupuis, 2004) et de posséder des habiletés relationnelles (Cooke, 2002 ; Dupuis, 2004 ; Parson, 2001). Quant à Brunet et Savoie (1998, voir le tableau 2), ils ont développé un référentiel de compétences regroupant cinq thématiques qui possède l'avantage d'avoir été validé au Québec. Onze habiletés le constituent : 1) les relations interpersonnelles, 2) le leadership, 3) la mobilisation et solidarité, 4) la gestion du stress, 5) la vision de l'école et l'ouverture d'esprit, 6) le jugement, 7) la gestion des conflits, 8) la passion des élèves, 9) les relations avec la communauté, 10) la crédibilité et transparence et 11) l'intelligence. Par la suite, ces compétences ont été regroupées sous cinq thématiques : habiletés interpersonnelles, caractéristiques personnelles, habiletés cognitives, habiletés managériales, valeurs et vision de l'école.

Lorsqu'on compare les divers référentiels à celui de Brunet et Savoie (1998), on observe que les grands thèmes couverts par ces référentiels sont sensiblement les mêmes. En effet, les habiletés managériales telles que planifier, contrôler et communiquer efficacement sont toujours abordées. La capacité à posséder une vision et des valeurs éducatives est également relevée par les auteurs. Seul le répertoire O*net (2006) ne fait aucune mention de cette compétence. Les habiletés cognitives, telles que l'analyse et le jugement, sont également présentes. Brunet et Savoie (1998) accordent toutefois plus d'importance à cette dimension que les autres auteurs. Les habiletés interpersonnelles sont largement abordées par tous les référentiels à l'exception du répertoire O*net (2006) : ce qui est étonnant étant donné que cette habileté a été jugée la plus importante par les directions d'établissement québécoises qui ont participé à l'étude de Brunet et Savoie (1998). Les compétences liées à des caractéristiques personnelles telles que le contrôle de soi, la résistance au stress, la capacité d'agir de façon responsable et consciencieuse ne sont pas abordées par tous les référentiels. Ce fait est surprenant, compte tenu de l'importance de ces compétences dans le cadre d'emplois qui comportent de grandes responsabilités. Enfin, on note que pour Massot et Feisthammel (2001), la compétence ne garantit pas la performance, car celle-ci fait référence à un résultat et elle se retrouve à l'extérieur de la personne. En revanche, la compétence apparaît comme un ensemble de pratiques et de conduites construites en réponse à des situations professionnelles, c'est donc une partie constituante de la personne elle-même. De plus, c'est par un processus d'intégration des capacités que la compétence se développe.

TABLEAU 2
Référentiel de compétences

HABILETÉS	*Habiletés managériales*	*Valeurs et vision de l'école*	*Habiletés cognitives*	*Habiletés interpersonnelles*	*Caractéristiques personnelles*
THÉMATIQUES	**Planification et contrôle** – plan d'action, – évaluation, – efficience. **Communication écrite et orale** – énonciation claire, – précision.	**Promotion** – difffusion. **Prospective** – innovation, – projets.	**Analyse** – recherche et analyse de l'information. **Jugement et prise de décision** – solutions logiques, – reconnaissance des besoins. **Intelligence et ouverture d'esprit** – écoute active, – discussion constructive. **Originalité** – pensée innovante.	**Bonne entente** – sensibilité aux autres, – relations personnelles saines. **Influence** – leadership, – mobilisation, – solidarité. **Gestion des conflits** – diagnostic, – stratégies de résolution.	**Contrôle de soi/** **Résistance au stress** – conscience des forces et faiblesses, – capacité de résilience. **Responsable/** **Consciencieux** – honnêteté, – éthique respect.

Source : L. Brunet et A. Savoie (1998).

5. ÉMERGENCE D'UN RÉSEAU CONCEPTUEL À LA BASE DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE PROFESSIONNELLE DU DIRECTEUR D'ÉTABLISSEMENT

Tenter de traiter de l'identité professionnelle du directeur d'établissement conduit inévitablement à placer en convergence les quatre effets en gestion de l'éducation qui découlent du processus de décentralisation au Québec (figure 1). Dans ce contexte précis, l'identité professionnelle de l'individu en poste de direction repose sur quatre dimensions :

- la dimension politique,
- la dimension éducative,
- la dimension temporelle,
- la dimension professionnelle.

Un système de construction identitaire émerge ainsi de la convergence des quatre dimensions de l'identité professionnelle traitées précédemment et permet la nomenclature identitaire suivante :

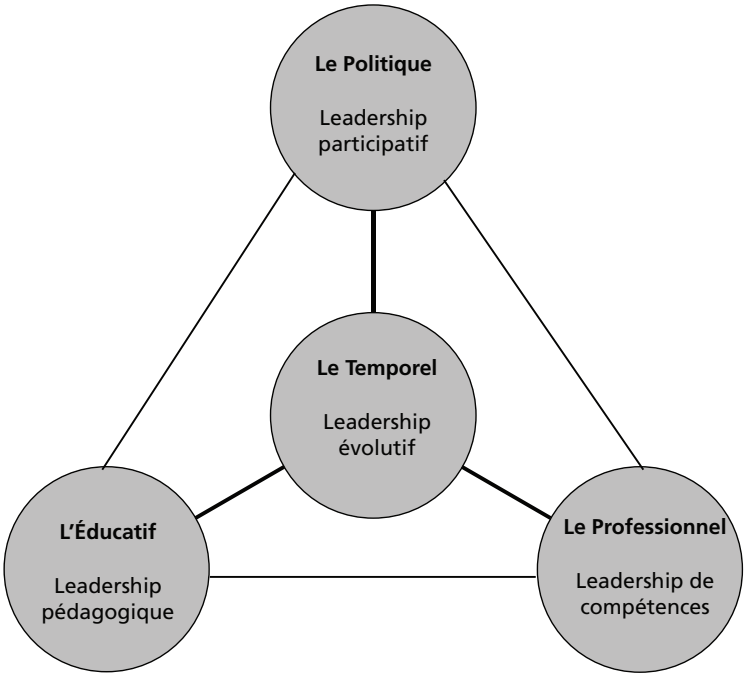
- la dimension politique postule l'existence d'un « leadership participatif » ;
- la dimension éducative suppose l'exercice d'un « leadership pédagogique » ;
- la dimension temporelle conduit au « leadership évolutif » ;
- la dimension professionnelle vise le « leadership de compétences ».

Présenté sous une forme imagée, ce modèle conceptuel ressemble à un réseau « vivant » composé de quatre éléments, qui est destiné à chaque directeur. En effet, chacun pourra s'y reconnaître, parce qu'il contribuera à sa construction, à sa longévité, à sa signification et à son professionnalisme. Dans un processus dynamique et évolutif constant, la disparition ou la modification de l'un des éléments engendrera la disparition de l'entité constituée ou, à tout le moins, une reformulation substantielle de celle-ci. De plus, il est évident qu'aucune des dimensions n'exclut l'autre ; au contraire, le politique renforce l'éducatif qui influence à son tour le temporel et consolide le professionnel.

Ainsi, la dimension « le Politique », sous-titrée « le Participatif », par ses lois, ses règlements et ses programmes adoptés aux divers paliers décisionnels, tant gouvernementaux que scolaires, oblige le directeur d'établissement à s'approprier ceux-ci, à les respecter et à travailler en cohérence avec leurs retombées administratives et organisationnelles. Un directeur

évoluant dans un service public ne peut les ignorer et, de ce fait même, son identité professionnelle en est tributaire. Le « leadership participatif » y est associé.

FIGURE 1
Modèle d'un réseau constitutif de l'identité professionnelle du directeur d'établissement



Dans la dimension « l'Éducatif », sous-titrée « le pédagogique », le directeur a pour mission de permettre la réalisation des réformes proposées par le politique. Il doit donc disposer de connaissances formelles (comme celles relatives aux programmes de formation…) et témoigner d'un souci pédagogique accru pour mener à bien la réussite des élèves sous sa responsabilité, et cela, de concert avec les enseignants et les parents. Le directeur se doit de « vibrer » aux dimensions pédagogiques reliées à sa fonction de direction. Le pédagogique constitue alors un élément de base à son identité professionnelle : on le rattache au « leadership pédagogique ».

Quant à la dimension titrée « le Temporel », sous-titrée « l'Évolutif », elle fait de l'individu l'élément central de la construction de son identité professionnelle qui se bâtit dans la temporalité au plan de sa propre

personne, dans le cadre de sa profession, en relation avec la représentation que les membres de cette profession s'en font et, enfin, en formation, d'où l'importance de considérer l'influence des groupes associatifs dans le réseau constitutif de l'identité professionnelle. Ainsi, le directeur d'établissement, dans une approche corporatiste, telle qu'elle a été énoncée par Durkheim, bénéficie de son association « qui agit à titre de conseiller, d'assistance, d'éducation et de régulateur des relations entre patrons et employés » (Dubar, 2004b, p. 197). De plus, sur le plan de la formation universitaire de deuxième cycle, qu'il doit dorénavant détenir, le directeur se retrouve à la fois soutenu par son employeur (commission scolaire) et obligé de s'inscrire dans un parcours universitaire de deuxième cycle qui pourra teinter, baliser ou encore consolider son identité professionnelle. Il faut toutefois mentionner que l'engagement de la personne en formation, la pertinence des contenus et les approches pédagogiques de ses formations, de même que la temporalité dans laquelle s'inscrit la construction d'une identité professionnelle revêtent une importance cruciale pour le développement harmonieux et constructif de celle-ci. On assiste alors à l'émergence du « leadership évolutif ».

Enfin, la dimension « Le Professionnel », sous-titrée « la Compétence », est rattachée au champ des habiletés. Dans le cas présent, l'identité professionnelle est définie comme un construit, basé sur l'individu comme élément premier, considérant le pluralisme de la société actuelle et la mouvance de l'emploi ; cette dimension est ainsi considérée au même titre que les autres domaines – politique, éducatif, évolutif –, mais sans accent majeur. Les compétences interpersonnelles, managériales, cognitives, scolaires et personnelles semblent alors essentielles à la construction et à la consolidation de l'identité professionnelle du directeur. L'approche interactionniste est ainsi mise en évidence, au détriment de l'approche fonctionnaliste, reléguant l'« extrant » ou « résultat final » au second plan. L'efficience de la profession est dorénavant basée sur l'optimisation du processus de gestion scolaire en cours d'action, c'est-à-dire en priorisant le « cadre interactif » qui mène au résultat escompté et non uniquement le « résultat escompté ». Le « leadership de compétences » émerge et se précise avec le temps.

CONCLUSION

La présente restructuration scolaire trouve sa justification dans nos sociétés modernes en pleine évolution ; en effet, de multiples changements sociodémographiques favorisent l'émergence d'une réforme complète du domaine scolaire. Cette réforme est d'une telle ampleur qu'elle englobe, sur

le plan pédagogique et structurel, tous les agents du monde de l'éducation, mais principalement le directeur d'établissement scolaire, acteur essentiel à la réussite de cette réforme. Au Québec, comme dans de nombreux pays industrialisés, on constate l'émergence d'une nouvelle identité professionnelle orientée par la construction de compétences essentielles à la saine pratique de la gestion scolaire, sur les plans pédagogique et administratif. Il serait pertinent de parler d'un statut professionnel consolidé et de préciser que, dans le contexte actuel de décentralisation scolaire, l'identité des directeurs d'école est étroitement liée à celle des décideurs stratégiques. Le directeur est associé de près aux problèmes relatifs au processus décisionnel qui rejoignent les dimensions relationnelles et politiques de l'organisation scolaire. Le directeur devient le collaborateur, au plan local, de la réussite éducative, mais aussi le maître d'œuvre des politiques émises au plan national. En tant qu'agent de la décentralisation, il gère à la fois les conflits à l'intérieur de son établissement et l'application de la décentralisation par l'élaboration et l'implantation de la vision éducative de son école dans un contexte de planification stratégique. Le directeur représente l'élément clé relativement aux conséquences décisionnelles : il est l'acteur scolaire sur qui repose, sous le couvert de la décentralisation, l'application des décisions et la gestion des conflits dans le processus décisionnel. La communication, la concertation et le consensus sont à l'honneur dans tout son processus social ; ils s'inscrivent dorénavant comme fondements de sa profession.

Cette complexité organisationnelle ne peut que remettre en question l'identité professionnelle du directeur d'établissement scolaire au Québec. Cependant, par l'identification des éléments spécifiques qui précèdent, on peut prétendre qu'ils sont générateurs d'incidences sur la représentation professionnelle de cet acteur de premier plan dans le système scolaire et que, de ce fait, ils pourraient permettre d'entreprendre l'évaluation de la cohérence entre le modèle fonctionnel antérieur propre à la direction d'établissement scolaire et le modèle en émergence.

C'est dans ce contexte encore instable, non clairement défini et obscur pour plusieurs acteurs scolaires, parents ou autres intervenants, que le directeur d'établissement doit assurer la transition harmonieuse alliant les valeurs sociales contemporaines à la réussite éducative du plus grand nombre. À cette fin, il faut que le directeur poursuive la construction et la consolidation de son identité professionnelle de façon à remplir adéquatement la mission que la société moderne lui a confiée et à communiquer une vision de l'école et de l'éducation qui incite le personnel à se dépasser.

Ce n'est qu'en s'inscrivant dans le courant irréversible du nouveau réseau constitutif et interactif constant, à la base de la construction de leur identité professionnelle, que les directeurs d'établissement pourront gérer la complexité des processus éducatifs et organisationnels du monde scolaire. À tous les leaders éducatifs qui recherchent l'excellence, tout en étant conscients qu'ils mettront du temps à y parvenir, il faut souhaiter et permettre une formation en constante évolution comme outil d'appréhension d'une réalité scolaire de plus en plus complexe. Il faut également soutenir les efforts des directeurs d'établissements scolaires et les aider à projeter, dans le temps, les institutions qu'ils dirigent.

BIBLIOGRAPHIE

Assemblée nationale du Québec (1997). *Projet de Loi n°180. Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives*, Québec, Éditeur officiel du Québec.

Assemblée nationale du Québec (1998). *Loi sur l'instruction publique, Loi 180*, Québec, Éditeur officiel du Québec.

Association canadienne d'éducation de langue française – ACELF (2006). *Cadre d'orientation en constructions identitaires. Éducation et francophonie*, <www.acelf.ca>, consulté le 10 avril 2006.

Barbier, J.-M. (2006). « Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités », dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers et M. Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan, p. 15-64.

Barbier, J.-M., E. Bourgeois, G. de Villers et M. Kaddouri (dir.) (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan.

Beirendonck, L. (2004). *Management des compétences : évaluation développement et gestion*, Bruxelles, De Boeck.

Brunet, L. et A. Savoie (1998). « Compétence et sélection des directions d'école », Montréal, *Le point en administration scolaire*, *1*(2), p. 13-17.

Cooke, G.J. (2002). *Keys to Success for Urban School Principals*, Arlington Heights, IL, SkyLight Professional Development.

Derouet, J.-L. et Y. Dutercq (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF.

Dubar, C. (2000). *La socialisation*, Paris, Armand Colin.

Dubar, C. (2004a). « Identités professionnelles : le temps du bricolage », dans C. Halpern et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Éditions Sciences humaines, p. 141–148.

Dubar, C. (2004b). « Regards pluriels », dans C. Halpern et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Éditions Sciences humaines, p. 196-198.

Dubar, C. et P. Tripier (1998). *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.

Dupuis, P. (2004). « L'administration de l'éducation : quelles compétences ? », *Éducation et francophonie, XXXII*(2), p. 133-157

Epsein, A. (1978). *Ethos and Identity*, Londres, Tavistock.

Fortin, R. (2006). *L'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement d'enseignement*, Rapport de recherche, Montréal, Fédération québécoise des directions d'établissements scolaires (FQDE).

Garassino, R. (1995). « Identité partenariale et métiers de l'éducation », dans D. Zay et A. Gonnin-Bolo (dir.), *Établissements et partenariat : stratégies pour des projets communs*, Paris, INRP Éditeur, p. 262-265.

Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Halpern, C. et J.-C. Ruano-Borbalan (2004). *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société*, Auxerre, France, Éditions Sciences Humaines.

Herman, J.L. et J.J. Herman (1995). « Defining administrative tasks, evaluating performance and developping skills », *NASSP Bulletin*, *79*(567), p. 16-21.

Inchauspé, P. (1999). *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

Keaster, R.D. (1995). « A school "On fire" : One principal's road to success », *NASSP Bulletin*, *79*(568), p. 39-48.

Koffi, V., P. Laurin et A. Moreau (1998). *Quand l'école se prend en main*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*, 4e édition, Paris, Éditions d'Organisation.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.

Lemoigne, J.-L. (1995). *Le constructivisme*, Tome 2, *Des épistémologies*, Paris, EFS Éditeurs.

Marty, N. (1997). *Directeur d'école : un métier de l'éducation*, Paris, Éditions Ellipses.

Massot, P. et D. Feisthammel (2001). *Pilotages des compétences et de la formation : des méthodes et des outils inédits*, France, AFNOR.

Miller, E.A. (1987). *A New Balance : Reshaping the Principalship. A Special Report to the Profession*, New Jersey, Principals and Supervisors Association.

Ministère de l'Éducation nationale (1989). *Loi Jospin*, France, <fr.wikipedia.org/wiki/Éducation_nouvelle_en_France>, consulté le 5 juin 2006.

Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *L'école tout un programme : énoncé de politiques éducatives*, Québec, Éditeur officiel.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Participation et procédure. Le fonctionnement des conseils d'établissement*, Québec, Éditeur officiel.

Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., chapitre 1-13.3*, Québec, Éditeur officiel.

Moisset, J.-J. et J. Plante (2004). « Liminaire », dans J.-J. Moisset et J. Plante (dir.), *Administrateur, administratrice scolaire et identité professionnelle : Éducation et francophonie*, *XXXII*(2), <www.acelf.ca>, consulté le 15 avril 2006.

National Association of Elementary School Principals – NAESP (1986). *Proficiencies for Principals*, 2e édition, New York, Kindergarten through Eight Grade.

O*NET (2006). En ligne. <online.onetcenter.org/link/summary/11-9032.00>, consulté le 1er décembre 2006.

Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (1997). *Les parents partenaires de l'école*, Paris, OCDE.

Pair, C. (2001). « Autonomie, responsabilité et démocratie dans le système éducatif », dans Y. Dutrecq (dir.), *Comment peut-on administrer l'école ?*, Paris, Presses universitaires de France, p. 49-61.

Parson, R.B. (2001). « Ten principles for principals », *Principals*, *80*(4), p. 49-51.

Picquenot, A., M. Michel-Khayat et F. Leblond (1996). *L'établissement scolaire*, Paris, Ellipses.

Puurula, A. et E. Lofström (2003). « Development of professional identity, in SMEs », Conférence présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Accountability for Educational Quality : Shared Responsibility, avril.

Rayou, P. (2000). « L'enfant au centre. Un lieu commun pédagogiquement correct », dans J.-L. Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*, Paris, De Boeck Université, p. 240-274.

Sachs, J. (2001). « Teacher professionnal identity : Competing discourses, competing outcome, *Journal of Education Policy*, *16*(2), p. 149-161.

Schachtel, E. (1961). « On alienated concepts of identity », *American Journal of Psychoanalysis, XXI*, p. 120-121.

Schmieder, J.H. et D. Cains (1996). *Ten Skills of High Effective Principals*, Lancaster-Basel, Technommic Publishing.

Sergiovanni, T.J. et A. Corbally (1984). « Leadership and excellence in schooling », *Educational Leadership*, février, p. 4-13.

Sommer, R., H. Osmond et L. Pancyr (1960). « Problems of recognition and identity », *International Journal of Parapsychology, II*, p. 99-119.

Steffe, L.P. et J. Gale (1992). *Constructivism in Education*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

St-Germain, M. (1997). « Du pouvoir de la gestion à la gestion des pouvoirs : le rôle de la clanocratie », dans P. Toussaint et P. Laurin (dir.), *Transformations des enjeux démocratiques en éducation*, Montréal, Éditions Logiques.

St-Pierre, M. (2001a). « Le partenariat décisionnel en éducation : l'institutionnalisation d'un rapport de forces », dans M. Saint-Germain (dir.), *Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation.* Éducation et francophonie, *XXIX*(2), <www.acelf.ca/revue>, consulté le 5 février 2006.

St-Pierre, M. (2001b). « La formation continue des directions d'école : réalité et défi », dans L. Lafortune, C. Daudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 99-115.

St-Pierre, M. (2004). « La décentralisation en action : la prise de décision en partenariat », dans M. St-Pierre et L. Brunet (dir.), *La décentralisation en éducation,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 121-149.

Tesanini, M. (2004). *Évaluer les compétences : du recrutement à la gestion de carrière*, France, EMS, Management et Société.

Thomson, S.D. (1993). *Principals for our Changing Schools : Knowledge and Skill Base. National Policy Board for Educational Administrations*, Lancaster-Basel, Technommic Publishing.

Wendel, F.C., A.M. Kilgore et C.W. Sourzem (1991). « Are administrator's personalities related to their job skills ? », *NASSP Bulletin*, *75*(539), p. 14-20.

Witters-Churchill, L. et D.A Erland (1990). *The Principalship in the 1990's and Professional Development*, UCEA, Monograph Series.

Zay, D. et A. Gonnin-Bolo (dir.) (1995). *Établissements et partenariats : stratégies pour des projets communs*, Actes du colloque, Paris, Institut national de recherche pédagogique (INRP).

CHAPITRE 10

Construction de l'identité professionnelle

Le cas des chefs d'établissements scolaires en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick

Yamina Bouchamma
Université Laval
yamina.bouchamma@fse.ulaval.ca

Résumé

L'auteure présente les résultats d'une recherche qualitative qui porte sur la construction de l'identité professionnelle de chefs d'établissements scolaires travaillant en milieu minoritaire francophone au Nouveau-Brunswick. C'est dans une visée exploratoire qu'elle décrit les rapports entretenus avec les collègues (enseignants et enseignantes et chefs d'établissements scolaires), leur association, leur employeur, leurs élèves et leur travail. Les résultats montrent que dans cette construction de leur identité professionnelle, deux principes sont omniprésents dans les rapports avec les uns et les autres : l'identification, à travers laquelle ces chefs d'établissements scolaires cherchent à ressembler aux autres, et l'identisation, à travers laquelle ils cherchent à se distinguer par ce qui leur est spécifique.

Les chefs d'établissements scolaires se trouvent à la croisée des changements que subit la société. Pour s'acquitter de leurs tâches et se maintenir dans leur poste, ils doivent faire preuve de flexibilité en s'adaptant aux changements constants que subit l'école. Ce chapitre traite des résultats d'une recherche sur la construction identitaire professionnelle du chef d'établissement scolaire en milieu francophone minoritaire au Nouveau-Brunswick. Dans un premier temps, nous présentons la problématique où il sera question des changements tant sociaux que scolaires qui s'imposent aux chefs d'établissements scolaires. Dans un deuxième temps, il sera question du cadre dans lequel le concept de l'identité professionnelle sera défini et les éléments qui la constituent seront décrits. Nous présentons ensuite la méthodologie et les résultats d'analyses d'entrevues menées avec les chefs d'établissements scolaires pour discuter ensuite du caractère dynamique et interactif de la construction identitaire grâce aux différents rôles qu'ils assument avec les divers acteurs et leur travail.

1. PROBLÉMATIQUE

L'école doit constamment ajuster ses ressources matérielles et humaines aux changements ou transformations que subit la société. Le directeur d'école représente une sorte de pivot autour duquel s'effectuent ces changements : « le directeur d'école se situe au centre de cette action de par son rôle de premier responsable » (Éthier, 1989, p. 238). Il est souvent désigné comme agent de changement (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick – MENB, 1995). En fait, il doit s'adapter dans son quotidien à de nouveaux rapports avec le milieu social et scolaire, dont la tendance de l'enseignement vers la professionnalisation, la décentralisation, le financement, les rapports au pouvoir et les nouveaux rapports des parents à l'école. En bref, St-Germain (1999) parle de transformations culturelles, sociales, psychologiques, économiques et technologiques de la société qui imprègnent inévitablement le monde de l'éducation.

À l'instar de l'Europe et des États-Unis, la professionnalisation de l'enseignement se poursuit dans tout le Canada, depuis les deux dernières décennies (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997 ; Tardif et Gauthier, 1999). Si la Colombie-Britannique et l'Ontario ont déjà créé leurs ordres professionnels, respectivement en 1986 et 1996, d'autres provinces comme le Québec, l'Alberta, la Nouvelle-Écosse et le Nouveau-Brunswick poursuivent leurs efforts d'amélioration de la profession enseignante comme en témoignent Tardif, Lessard et Mukamurera (2001). Au Nouveau-Brunswick, ce processus de professionnalisation se reflète dans les efforts d'amélioration qui s'inscrivent dans la suite

des recommandations exprimées par la Commission sur l'excellence en éducation (1992), soit celle d'obtenir un diplôme de premier cycle avant ou en parallèle au baccalauréat en éducation. Ces changements, en plus d'être structurels, sont accompagnés de profondes modifications dans les programmes, le tout sous l'égide d'une vision globale, baptisée *pédagogie actualisante* (Vienneau et Ferrer, 1999). Avec une formation initiale où ils sont amenés à maîtriser plusieurs types de savoirs, les enseignants et les enseignantes s'initient, entre autres, à une culture de coopération avec les pairs et à des pratiques réflexives sur leurs pratiques, en plus de développer leur autonomie (Conseil supérieur de l'éducation, 2003). La formation des chefs d'établissements scolaires suit ces évolutions en offrant une formation appropriée aux exigences de leur fonction (Weva, 1991).

En fait, les changements prescrivent de plus en plus aux chefs d'établissements scolaires d'établir de nouveaux rapports avec le contexte scolaire et social et les incitent à promouvoir la diversité de leurs rôles et à nuancer leur rapport au pouvoir. Effectivement, le rapport au pouvoir devient un point important que les chefs d'établissements scolaires doivent gérer au quotidien. Perrenoud (1998) parle de *nouvelles règles du jeu* en référence aux différentes transformations qui surviennent dans la société et dans l'école. Entre autres, la relation au pouvoir s'avère l'un de ces nombreux changements qui s'imposent aux chefs d'établissements scolaires. Tardif et Lessard (1999) font état des difficultés que les enseignants et les enseignantes reconnaissent lorsqu'ils se trouvent dans une « gestion contrôlante ».

Cet état de chose suscite un questionnement au sujet de la profession de chefs d'établissements scolaires qui se caractérise par un statut distinct comparativement à celui de l'enseignant. Le poste de direction requiert des responsabilités et des compétences différentes de celles des enseignants, dont les rapports avec les divers partenaires (enseignants et enseignantes, parents, élèves etc.), la supervision, l'évaluation, la gestion des curriculums, comme en témoignent plusieurs auteurs (Gather-Thurler 1995 ; Perrenoud, 1992 ; Weva, 1991).

> […] diriger n'est pas enseigner […] c'est un autre métier, donc un métier nouveau pour un enseignant même expérimenté, un métier qui demande d'autres compétences, un autre rapport à la réalité, une autre identité, d'autres relations avec les élèves, les parents et les enseignants (Perrenoud, 1992, en ligne).

Bien que les écrits relèvent le caractère distinct du rôle du chef d'établissement scolaire, la question relative aux relations particulières qu'il doit entretenir avec les différents acteurs reliés à l'école, à la société, à sa propre profession, n'a pas été abordée sous cet angle. Il convient alors d'explorer des questions telles les suivantes : Comment les chefs d'établissements

vivent-ils leurs différents rôles et fonctions dans un monde en constante évolution ? Comment vivent-ils leurs rapports avec les collègues (enseignants et autres chefs d'établissements scolaires), avec leur association, les élèves, leur expérience de travail, leur savoir ?

Les débats politiques et théoriques sur le rôle du chef d'établissement scolaire font référence à la diversité des rôles et des tâches de leadership qui sont autant d'ordre administratif que pédagogique, communautaire que politique (Commission sur l'excellence en éducation, 1992), d'où l'importance de redéfinir, d'actualiser et de réajuster les compétences des chefs d'établissements scolaires au nouveau contexte (Pelletier, 1995, 1999 ; Perrenoud, 1998). Cet état de chose nous amène, avec Gather-Thurler (1995) et Perrenoud (1992, 1998), à penser qu'une nouvelle identité devrait émerger des nouvelles pratiques. Ils parlent de « mutations identitaires » (Perrenoud, 1998) et de « souci identitaire » (Gather-Thurler, 1995, p. 112) pour signifier que l'identité du chef d'établissement doit être adaptée à une fonction nouvelle caractérisée par des changements continuels.

Cinq particularités semblent importantes à souligner pour le Nouveau-Brunswick.

1. Le caractère rural de plus de la moitié de sa population oblige une proportion importante de directeurs des petites écoles à enseigner en parallèle aux tâches de direction (Bouchamma, 2006a).
2. L'appartenance au même syndicat professionnel que les enseignants.
3. Ces particularités incitent à s'interroger avec Tardif et Lessard (1999) sur l'identité professionnelle et le rapport au pouvoir que les directeurs entretiennent avec les enseignants et les enseignantes.
4. Leur imputabilité s'est traduite au cours des dernières années par le Programme d'évaluation des écoles, le Programme d'évaluation du personnel enseignant et le Programme d'évaluation des directeurs d'écoles qui ont tous apporté des changements ayant trait à leur rôle et à l'obligation de rendre compte de leurs pratiques (Bouchamma, 2006a).
5. Le fait francophone minoritaire. En plus de gérer les différents changements, le chef d'établissement scolaire en milieu francophone minoritaire doit, entre autres, assurer « la vitalité ethnolinguistique », c'est-à-dire « les facteurs structuraux et sociologiques qui influencent la survie et le développement d'une minorité linguistique » (Allard et Landry, 1999, p. 403).

> Dans ce contexte, Lapointe (2002) constate le caractère limité du modèle de leadership éducationnel conçu pour et par les milieux majoritaires. Elle propose un nouveau modèle plus complet qui répond aux spécificités du leadership éducationnel en milieu linguistique minoritaire, et ce, en partant du postulat que l'efficacité d'un leadership éducationnel réside dans la maîtrise des particularités du milieu dans lequel s'inscrit sa mission. Ces exigences viennent s'ajouter à un rôle déjà très complexe, ce qui n'est pas sans conséquence sur la construction de l'identité professionnelle.

C'est pourquoi il semble important de s'interroger sur la construction de l'identité professionnelle des chefs d'établissements scolaires dans un contexte où ils doivent eux-mêmes développer une identité « ethnolinguistique autodéterminée » chez les élèves.

L'objet principal de la présente recherche est de comprendre le processus identitaire professionnel des chefs d'établissements scolaires travaillant en milieu minoritaire au Nouveau-Brunswick. Cette question sera saisie dans les rapports qu'ils entretiennent avec les différents acteurs dans l'espace scolaire, soit avec les pairs (les directeurs et les directrices et les enseignants et les enseignantes), leurs associations (des enseignants et enseignantes et des directeurs et directrices), l'employeur, leurs élèves et leur travail.

2. CADRE CONCEPTUEL

Dans ce cadre conceptuel, nous présentons la source de l'identité professionnelle, les concepts d'identification et d'identisation pour aborder ensuite les éléments qui contribuent à sa constitution.

2.1. L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE : UNE COMPOSANTE DE L'IDENTITÉ GLOBALE

L'identité professionnelle est une composante de l'identité globale de la personne ; elle fait appel aussi bien à la dimension sociale qu'individuelle (Gohier, 1998). L'identité professionnelle demeure une composante de l'identité globale de la personne, elle-même tributaire de composantes tant psycho-individuelles que sociales (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier 1999) ; elle assure, à l'individu, une certaine cohérence de son être et de son agir au travail.

2.2. Identification et identisation

Deux principaux mécanismes favorisent le développement de l'identité professionnelle, soit « l'identification et l'identisation ». « L'identification » renvoie aux éléments généraux et spécifiques de la profession et « l'identisation », à la congruence entre l'identité psycho-individuelle et psychosociale et l'identité professionnelle de la personne (Gohier, 1998, p. 203-204). C'est au long de ce processus d'identisation que l'acteur cherche tantôt à se conformer à des normes, tantôt à se distinguer par des actions qui lui sont propres :

> Mon identité est donc ce qui me rend semblable à moi-même et différent des autres, c'est ce par quoi je me sens exister en tant que personne et en tant que personnage social (rôles, fonctions), ce par quoi je me définis et me connais, me sens accepté et reconnu comme tel par autrui, mes groupes et ma culture d'appartenance (Tap, 1980, p. 8).

La profession des chefs d'établissements scolaires résultant d'un échange social entre la direction et plusieurs partenaires s'exerce autour des relations qui s'établissent entre chefs d'établissements scolaires et pairs (enseignants et membres de direction), les associations (des enseignants et des directions), les élèves, l'employeur, le rapport avec son expérience et son savoir. Ces échanges se réalisent par le biais du projet éducatif, de l'éthique professionnelle et de l'adhésion à une association syndicale.

2.3. Éléments autour desquels s'articule la profession du gestionnaire

La profession du gestionnaire s'articule autour de plusieurs éléments. Nous traiterons ci-après du projet éducatif, de l'éthique professionnelle et de l'adhésion à une association syndicale.

2.3.1. Le projet éducatif

Le projet éducatif est devenu un moteur de ralliement en éducation. C'est autour de celui-ci que s'articulent les discours sur la mission éducative. Au Nouveau-Brunswick, le projet de l'éducation publique a pour mission de guider les élèves vers l'acquisition des qualités requises pour devenir des apprenants perpétuels afin de se réaliser pleinement et de contribuer à une société changeante, productive et démocratique. Le chef d'établissement scolaire participe à l'élaboration du projet éducatif propre à son établissement scolaire. Il intègre la mission éducative générale en lui donnant l'empreinte particulière de son école, voire personnelle. Dans ce sens, le discours sur le projet éducatif devient une occasion pour le chef

d'établissement de s'identifier à ses collègues (chefs d'établissements scolaires), mais aussi de se distinguer d'eux. Ce projet éducatif, tout en s'inspirant des grandes orientations de la mission de l'éducation, reste une démarche imprégnée par un aspect personnel, ce qui revient à dire que l'identité professionnelle résulte de l'intégration de composantes sociale et individuelle (Gohier, 1998 ; Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1999).

2.3.2. L'éthique professionnelle

Le concept de la sollicitude « *caring* » de Gilligan (1986, cité dans Gendron, 2002 ; Langlois 2002) a été introduit en éducation. Il exprime, entre autres, l'empathie, l'écoute d'autrui, le souci de maintenir un climat harmonieux, etc. Pour Langlois (2002), ce concept dépasse celui de l'éducation morale, car il vise une éthique dont l'objet d'étude porte sur les relations que la personne entretient avec autrui. Cette éthique relationnelle de sollicitude entre la personne aidante et la personne aidée ne peut exister qu'avec l'engagement des deux parties et dans des conditions environnementales qui encadrent la relation (Gendron, 2002).

En ce qui concerne les chefs d'établissements scolaires, Langlois (1999) évoque le caractère délicat et complexe du rôle du gestionnaire qui dépasse les murs de l'école. En plus d'agir comme intermédiaire et arbitre entre le personnel de son établissement et les personnes et les organismes reliés à l'école, il doit rendre compte de ses décisions. Dans le cas précis du Nouveau-Brunswick, les directeurs sont de plus en plus imputables. Ainsi, ils sont évalués dans le cadre du Programme d'évaluation des directions d'écoles où toutes les dimensions de leur travail sont examinées par divers acteurs internes et externes de l'école. Langlois (2002) prône un leadership éthique. Il s'agit d'une vision qui donne un sens aux décisions et aux pratiques quotidiennes, pratiques balisées par les finalités éducatives et une échelle de valeurs cohérentes.

> En appliquant l'éthique dans une organisation scolaire, on se préoccupe du sens à donner à ses gestes, on se préoccupe du bien-être de la communauté. C'est le début de ce que nous appelons la transformation. Pour pratiquer l'éthique, nous devons adopter une idée de finalité éducative et une échelle de valeurs cohérentes (Langlois, 2002, p. 84).

En général, l'application des directives et des lois relève des chefs d'établissement scolaires qui, dans le quotidien, conçoivent et appliquent les règlements de l'école. Cela les amène par cette fonction à adopter des comportements émanant non seulement de directives et de lois à appliquer,

mais de toute une vision qui donne un sens aux décisions et aux pratiques quotidiennes. Cette fonction reste balisée par les finalités éducatives et par des aspects empiriques qui émanent de l'école.

Au Nouveau-Brunswick, en plus d'être soumis à des lois civiles, le personnel enseignant doit se conformer à des lois scolaires dont la Loi sur l'éducation (MENB, 1997)[1]. Il va sans dire que ces lois, directives et codes donnent les grandes lignes des comportements, mais ne peuvent servir de référence à tous les comportements litigieux au sujet desquels le chef d'établissement scolaire doit se prononcer ou trancher à l'occasion. Dans ce cas, deux dimensions sont concernées, un aspect scolaire qui émane des orientations que se donne la société[2], ce qui fait référence à une dimension sociale, et une dimension individuelle. Ce sont là deux dimensions qui construisent l'identité professionnelle.

2.3.3. Adhésion à une association syndicale

Comparativement aux deux autres composantes, soit le projet éducatif et l'éthique professionnelle, nous n'avons pas d'écrits sur l'adhésion à une association professionnelle et l'identité professionnelle. En fait, l'identité professionnelle est fondée, entre autres, sur l'appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion, des discours de valorisation et de légitimation. L'adhésion à des associations professionnelles assure un encadrement pertinent aux personnes occupant un poste de direction. Le regroupement de celles-ci en un syndicat constitué de l'ensemble du corps enseignant favorise la cohésion autour d'une mission et d'un discours commun articulés dans un projet éducatif. Rappelons qu'au Nouveau-Brunswick, les chefs d'établissements scolaires, sont membres à la fois de l'association des enseignants et des enseignantes (AEFNB) et de celle des directeurs et des directrices francophones (ADEFNB), qui se regroupent en une seule et unique association syndicale. Que pensent-ils alors de leur appartenance à une association les regroupant avec le personnel enseignant ?

---

1. Cette loi contient les directives 701 – *Directive pour la protection des élèves* – et 703 – *Directive sur un milieu propice à l'apprentissage* –, et le *Code déontologique de la profession*.
2. À titre d'exemple, la directive 701 a été instaurée à la suite d'abus survenus de la part d'acteurs du système à l'égard des élèves.

Nous considérons l'identité professionnelle des directeurs et des directrices comme étant la perception qu'ils se font de leurs rapports entre différents intervenants et instances du système scolaire et leur propre travail : collègues (enseignants et directeurs et directrices), associations, élèves et employeur.

3. MÉTHODOLOGIE

Pour étudier la construction identitaire professionnelle des chefs d'établissements scolaires, nous avons interviewé, au cours des mois d'avril et de mai 2002, neuf directeurs et directrices d'écoles primaires. Ils ont tous, en plus de leur rôle de direction, une charge d'enseignement en salle de classe. Ces entrevues, qui ont duré de 45 à 70 minutes, ont d'abord été enregistrées puis transcrites intégralement. Cinq grands ensembles de thèmes ont été abordés lors des entrevues : les rapports qu'ils entretiennent avec les pairs, leur association, le district scolaire, les élèves et avec leur travail.

Nous avons utilisé un échantillonnage par cas multiples (ou multicas). Plus précisément, il s'est agi d'un échantillon par homogénéisation, puisque nous étudiions un groupe relativement homogène œuvrant « dans un milieu organisé par le même ensemble de rapports sociostructurels » (Pires, 1997, p. 159, qui cite Bertaux, 1986). Nous avons appliqué le principe de diversification interne en retenant les informateurs les plus divers possible dans le groupe (sexe, expérience dans la direction, ordre d'enseignement). L'échantillon est constitué de six femmes et de trois hommes, sept sont à l'enseignement primaire toutes classes confondues (de maternelle à la 4e année, de la 5e à la 8e, de la 4e à la 8e) et deux à l'enseignement secondaire (de la 9e à la 12e année et de la 7e à la 12e). Leur expérience dans le poste de direction varie entre 1 à 11 ans.

Vu le caractère relativement homogène de nos répondants, nous avons cessé la collecte de données à l'issue de la neuvième entrevue puisqu'il n'y avait plus de données suffisamment nouvelles qui justifiaient d'autres entrevues (Pourtois et Desmet, 1997). On peut qualifier notre codage de « mixte » au sens que lui donne Van der Maren (1995). À partir de notre cadre conceptuel, nous avons dressé une liste de thèmes permettant de classer les rapports des chefs d'établissements scolaires avec les différents partenaires. Cette liste a été complétée au fur et à mesure du déroulement de l'analyse. Pour assurer la fiabilité, nous avons procédé à la vérification « intracodeur » et « intercodeur ». Nous avons examiné le degré de stabilité des résultats à 10 jours d'intervalle pour vérifier la « fiabilité intracodeur » et nous avons examiné le degré d'invariance de nos

résultats avec un deuxième codeur pour vérifier la fiabilité intercodeur. Le calcul de la stabilité, selon Huberman et Miles (1991), correspond à la formule suivant laquelle la fiabilité est égale au nombre d'accords, divisé par le nombre total d'accords et de désaccords. L'entente entre les deux codeurs dépasse, après ajustements du codage, de 92 % ; celle de l'intra-codeur (entre le même codeur dans une semaine d'intervalle) est de 96 %, ce qui est un degré de fiabilité qui se situe dans les normes suggérées par Huberman et Miles (1991).

4. RÉSULTATS

Nos données ont permis de reconnaître cinq types de rapports que les directeurs entretiennent : 1) avec les collègues enseignants et le chef d'établissement ; 2) avec leurs associations des enseignants, l'AEFNB, et celle des directeurs, l'ADEFENB ; 3) avec le district ; 4) avec les élèves ; et 5) avec leur travail.

4.1. RAPPORT AVEC LES ENSEIGNANTS ET LES ENSEIGNANTES : IDENTIFICATION ET IDENTISATION

Les résultats montrent que les chefs d'établissements scolaires sont partagés entre la volonté d'être membres du corps enseignant, mais aussi de se distinguer de celui-ci. Le clivage se cristallise autour de revendications, de responsabilités et de champs d'intérêts professionnels différents. Les chefs d'établissements relatent des situations qui les rapprochent des enseignants et des enseignantes, mais aussi d'autres qui les distinguent de ceux-ci. Ils ont le sentiment d'être identiques à eux, mais aussi d'en être distincts.

> *D'un côté, oui, j'enseigne moi aussi. Étant dans une petite école, mais d'un autre côté, c'est sûr que j'ai des préoccupations que les enseignants n'ont pas. Je reviens encore à mes budgets, mais ça c'est pas du tout une préoccupation des enseignants, par exemple. Les aspects légaux, la Loi scolaire, oui, les enseignants devraient les connaître jusqu'à un certain point, mais, moi, je devrais la considérer encore plus dans mes décisions* (Sujet 3).

Les chefs d'établissements soulignent le rapport ambivalent dans lequel ils se trouvent : *Je trouve ça drôle. Tu portes le chapeau d'enseignant puis tu portes le chapeau de direction* (sujet 1). Cette position ambivalente engendre des conflits avec les collègues lors de prises de décisions : […] *veut veut pas, lorsque tu es à la direction, tu portes deux chapeaux et puis tu*

peux ressentir ça des profs parfois. Ils voient mal la direction dans le sens où je suis enseignant comme eux et je dois les évaluer (sujet 4). Ils rapportent des situations où leur autorité s'est trouvée contestée, voire interpellée par les enseignants pour se positionner dans l'un ou l'autre camp, celui de l'employeur ou celui des enseignants, comme en témoignent certains : *Dans quel camp tu joues toi ?* (sujet 4).

Si certains directeurs ne sont pas à l'aise avec cette position ambivalente – être simultanément collègue, au même niveau hiérarchique et en même temps, en rapport d'autorité –, d'autres rapportent qu'ils se sont trouvés dans une situation où l'ordre hiérarchique s'est établi dès qu'ils sont entrés en fonction, et ce, pour répondre aux exigences de la profession :

> *Je pense que mon rapport a changé. J'ai pris une certaine distance des enseignants. Puis, ça, c'est mon choix, mais aussi, c'est la job qui a fait ça. Il faut que je prenne de la distance un petit peu au niveau social, puis au niveau de la camaraderie là. Ça me manque un petit peu. Mais je pense, dans l'ensemble, j'ai une bonne relation avec les enseignants* (sujet 9).

Les différents rapports qu'ils établissent avec les enseignants et enseignantes illustrent clairement la contiguïté ou l'éloignement avec ceux-ci : un premier groupe est orienté vers les tâches, un deuxième vers la personne et un troisième pense plutôt avoir un rôle d'orienteur. Tout en tenant compte de l'importance de l'aspect affectif et tout en se considérant comme des personnes empathiques, les premiers croient qu'ils ne sont pas suffisamment proches du corps enseignant : *Je pense que si ça arrive, que l'enseignant me demande si j'ai une minute, bien je prends la minute sauf que parfois je m'aperçois que c'est la tâche qui attend, puis ce que j'ai à faire* […] (sujet 2). Certains jugent que les personnes sont plus importantes que les tâches et consacrent beaucoup de temps à l'aspect relationnel. D'autres encore pensent qu'il vaut mieux orienter le personnel enseignant vers des sources d'aide appropriées plutôt que d'être empathique (sujet 3).

Leur rôle ne se limite pas à maintenir de bonnes relations avec leur personnel, ils doivent aussi veiller sur les rapports humains qui se vivent à l'école entre enseignant/enseignant, enseignant/élève. Ils se considèrent responsables du respect du code déontologique de la profession : *une enseignante qui parlerait d'un élève au salon des enseignants ; ça, ça dérange énormément, ma pratique* (sujet 8). La gestion des ressources humaines est considérée comme une des tâches les plus délicates : […] *puis c'est ça que je trouve le plus difficile dans la job que je fais. La gestion des ressources humaines, la gestion des relations, des fois, c'est des conflits avec deux membres du personnel* […] (sujet 9).

Les participants tiennent un discours ambivalent quant au rapport qu'ils ont avec les enseignants et les enseignantes, discours qui va de la distanciation totale à la proximité totale, voire à la fusion, comme en témoigne une des participantes : *Quand je pense aux enseignants, je pense à moi, c'est aussi moi. Je décrirais les enseignants comme des gens qui sont professionnels* (sujet 1).

Dans leurs pratiques, ils ont recours à une gestion participative. Ce pouvoir partagé avec le personnel agit comme une sorte d'écran contre toute critique. Voilà l'explication qu'un chef d'établissement scolaire donne à ceux qui n'adhèrent pas au changement et le critiquent : *Parce que quand tu dis que ça ne fonctionne pas au niveau de la discipline et de l'encadrement, ce n'est pas seulement moi que tu attaques, là. C'est toute l'équipe qui a fait ça avec la direction* (sujet 9).

4.2. Rapports avec les autres chefs d'établissements scolaires

Les chefs d'établissements scolaires créent leurs propres réseaux avec des membres qu'ils ont connus lors de leur formation à l'université ou au district. Ces réseaux ont un caractère formel (échanger des idées, s'informer pour prendre des décisions, etc.) et un caractère informel (socialiser, parler de son quotidien et se remonter mutuellement le moral, etc.). Des directeurs font appel à leurs collègues de directions pour demander de l'aide et pour s'informer : *je suis surtout en contact avec deux directions. Je les appelle mes mentors* (sujet 2). Ces réseaux ont aussi un caractère informel où ils parlent de leur quotidien et trouvent un écho auprès de leurs collègues : *De quoi on parle ?* […] *J'en peux pu ! Je suis épuisé ! Les budgets sont dus pour demain !* [rires] *Surtout comme ça* (sujet 3). Le soutien des pairs s'avère omniprésent et précieux pour les débutants : *Étant donné que j'étais débutante, j'ai eu énormément de support et d'appui des personnes au niveau du district et des autres directions d'écoles. C'est comme si j'étais le bébé de l'équipe et on s'est très bien occupé de moi* (sujet 8).

Cependant, ce type de rapport avec les pairs ne fait pas l'unanimité. Certains participants déplorent l'isolement qui est vécu comme une conséquence inéluctable du rôle de gestionnaire :

> […] *depuis mon cheminement d'enseignant à directeur-adjoint, à la direction, je t'ai dit que j'ai pris une distance par rapport au personnel. Là, je me suis comme isolé au niveau de l'école, puis, oui, ça devient difficile parce que tu as des décisions à prendre* (sujet 9).

Dans leurs pratiques, ils sont amenés tantôt à se conformer, tantôt à se distinguer par des actions qui leur sont particulières. Ils suivent un modèle (souvent un collègue avec qui ils ont fait leurs études ou un parent, dans le secteur de l'éducation), ensuite, dans ce processus d'identification à l'autre, ils cherchent à se distinguer :

> […] *j'admirais la façon avec laquelle elle gérait ses affaires puis le respect qu'elle avait de la part du personnel. Puis, je me suis un peu basée sur son style de gestion. C'est certain que je l'ai modifié pour le personnaliser à mes besoins, ma personnalité et puis tout ça, mais s'il y a un modèle, comme direction d'école, c'est bien Madame X* (sujet 9).

L'entrée dans la fonction de chefs d'établissements scolaire se fait progressivement. C'est souvent un passage progressif où l'on pense aux actes professionnels à retenir ou à bannir dans les fonctions de direction : *J'observais beaucoup, beaucoup comment ça fonctionnait. Je prenais ce que j'aimais d'une école, puis ce que j'aimais pas, bien, je me disais : ça, il ne faudrait jamais que je fasse ça* (sujet 7).

4.3. Rapports avec l'Association syndicale des enseignants et des enseignantes (AEFNB)

Le discours de nos participants est teinté d'ambivalence à l'endroit de leur association syndicale. Rappelons qu'ils sont membres de l'Association syndicale des enseignants et des enseignantes francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB.). D'un côté, ils éprouvent de la satisfaction et de la fierté à l'égard de cette association syndicale et à l'égard de ses leaders dont ils soulignent la fiabilité et l'appui. Ils font état de l'aide apportée sur le plan professionnel (perfectionnement) et juridique, mais d'un autre côté, ils pensent que certaines de leurs recommandations, au sujet des directeurs, sont parfois ignorées et leurs droits mal défendus par le syndicat. Ces droits touchent le salaire lors de la dernière convention : *C'est comme s'ils ne prenaient pas mon expérience en considération* (sujet 4).

4.4. Rapports avec l'Association des directeurs des écoles fransaskoises (ADEF)

Les directeurs se consultent sur des aspects qui les concernent au sein de leur association des directeurs (ADEF), pour les ramener ensuite à leur association syndicale, qui est, rappelons-le encore une fois, la même que celle des enseignants. Les directeurs font état de la difficulté de se présenter à des rencontres où les intérêts et les préoccupations des uns (les directeurs) et des autres (les enseignants) ne se recoupent pas, où les questions

débattues ne les concernent pas de près : *Mais des fois, il y a des points qui ne concernent pas les enseignants puis on ne les apporte pas* (sujet 6). Les directeurs mentionnent qu'à l'occasion les enseignants reprochent aux responsables de manifester un plus grand intérêt pour les affaires concernant les directions, ce qui les incitent à avertir les représentants du syndicat à limiter leur action à défendre « trop » les intérêts des directeurs : *Bien là, vous êtes mieux de pas toute mettre votre énergie avec eux autres* puis, *Vous êtes censés de représenter les enseignants*. Malgré ces tiraillements, ils ne souhaitent ni ne songent à la séparation : ce lien semble être apprécié pour ses points forts et ses points faibles. Ils trouvent des avantages dans cette association avec les enseignants : *Je suis enseignante en premier* […] *je ne peux pas voir qu'on nous séparerait. Parce que là, on serait pris à faire de la direction de deux écoles*.

Mais c'est au sein de leur association avec les directeurs qu'ils se sentent soutenus, écoutés et compris en ce qui concerne leurs tâches et les rôles à jouer : *On se permet de se questionner entre nous parce qu'on sait de quoi on parle. On se connaît, on connaît nos tâches puis je pense que c'est une solidarité dont on a besoi*n (sujet 8).

4.5. Rapport avec le district

Ils estiment avoir de l'autonomie dans leur travail et de la latitude pour prendre des décisions. Si cette autonomie est appréciée par certains, elle ne fait cependant pas l'unanimité. L'une des participantes mentionne le manque d'encadrement de leur travail : *c'est qu'on aurait besoin, nous, les directions d'écoles, d'un feed-back sur notre travail… il n'y a personne qui vient nous voir pour dire : « Madame X, ça, c'est tes forces, et ça devrait être amélioré. »* On peut dire que les rapports avec l'employeur sont caractérisés par le dévouement total, même inconditionnel. Ils avouent être parfois dans des situations fort délicates. Entre le marteau et l'enclume, ils doivent parfois défendre des situations dans lesquelles ils ne se trouvent pas nécessairement d'accord avec l'employeur. Ils semblent avoir fait serment d'une loyauté indéfectible envers l'employeur dont ils défendent tout changement, fût-il justifié ou non.

4.6. Rapport avec les élèves

Plusieurs soulignent l'importance d'être proche des élèves et de personnaliser les rapports avec eux. Ils les considèrent même comme les personnes les plus importantes, voire les personnes dont dépend leur métier : *C'est pour eux qu'on est là* (sujet 2).

Les participants se soucient de différentes composantes concernant les élèves, c'est-à-dire leur réussite autant scolaire, sociale qu'affective. Ils parlent de *réussite*, de *suivi*, *d'épanouissement* et de *bonheur*. Pour mieux les comprendre, les protéger et les faire réussir, les chefs d'établissements scolaires font part de leurs propres stratégies cognitives ou cadre de référence de leurs décisions. L'une de ces stratégies consiste à établir des relations imprégnées d'empathie avec les élèves. Une participante évoque son propre passé en tant qu'élève et se remémore des situations où les adultes avaient des attentes faibles à son égard :

> *Puis je me suis fais dire que l'université, quasiment, que je n'étais pas assez intelligente pour aller là. Mais si j'avais écouté ceux qui me disaient cela, qui étaient supposés être des professionnels, je ne sais pas où je serais aujourd'hui. Ça fait que je me dis : il faut donner la chance à ces jeunes-là, puis souvent, c'est que je vais les chercher. C'est des décrocheurs potentiels. Je travaille beaucoup avec eux autres* (sujet 7).

Pour d'autres, ce cadre de référence qui guide leurs décisions reste différent : c'est à l'égard des parents qu'ils éprouvent de l'empathie […] *Alors, je me dis souvent : si c'était mon enfant, comment est-ce que je voudrais qu'on gère la situation ? Ça fait que ça m'a permis d'exercer un plus grand respect et d'être plus objective par rapport à certaines situations* (sujet 8).

4.7. Rapport avec le travail

Lorsque les directeurs d'école discutent de leur travail en général, ils parlent du projet éducatif, de leur début dans la carrière et de leur savoir théorique et pratique. Rappelons que le projet éducatif est l'un des éléments autour desquels s'articule la profession du gestionnaire. Sa participation à son élaboration pour l'établissement scolaire qu'il dirige lui permet, tout en tenant compte de la mission éducative générale, de donner une empreinte non seulement à son école, mais aussi une empreinte personnelle, ce qui représente un objet d'identification à ses collègues gestionnaires.

4.7.1. Le projet éducatif

Le district invite le chef d'établissement scolaire à élaborer le projet éducatif de son établissement scolaire. Ce projet nommé tantôt *plan d'amélioration* tantôt *plan de réussite* s'inscrit dans la perspective de la mission éducative générale ; il témoigne de l'engagement professionnel du chef d'établissement scolaire. Son objectif consiste à encourager les chefs d'établissements à déterminer leurs dossiers prioritaires du plan d'amélioration de leur école et à choisir un thème pour lequel ils fixent des objectifs, précisent les actions pour atteindre ces objectifs et déterminent les échéanciers.

Ce projet, dont les objectifs et les actions sont fixés pour une année, suppose un travail avec les enseignants et les enseignantes par le biais de comité. Il s'inscrit dans la mission de l'éducation et comporte différents thèmes, dont la résolution de conflits, le développement et l'apprentissage du pacifisme, la littératie et l'animation culturelles, le programme de mentorat d'élèves/élève, etc.

> *Donc, l'orientation qu'on se donne, au niveau de l'école, découle de notre projet éducatif, qui découle de notre mission, et ainsi de suite là… C'est ce qui donne l'orientation où on veut aller dans le cheminement qu'on veut faire au niveau de l'école* (sujet 9).

4.7.2. Le début dans la carrière

Plusieurs font état des difficultés particulières de la première année dans la carrière. La métaphore liée à la survie illustre bien l'état dans lequel se trouve le chef d'établissement à ses débuts dans la profession.

> *Ma première année, c'est que tu es sous l'eau, puis là tu essayes de monter un peu de temps en temps pour prendre de l'air (rire). La deuxième année, tu es au moins creux, puis tu essayes encore de… tu respires plus facilement. La troisième année, on dirait que c'est plus facile de nager là. Puis tu peux descendre dans l'eau pour plus longtemps* (sujet 4).

Les participants sont amenés à jouer des rôles multiples et complexes. Ils déplorent la lourdeur de la tâche où plusieurs types de gestions s'imposent : administration générale des programmes d'enseignement, le personnel, les rapports école-milieu, la vie étudiante, la politique de l'intégration des élèves exceptionnels, les services de soutien et les ressources matérielles et physiques, etc. Il s'agit de responsabilités lourdes et complexes dont certaines relèvent de la famille, au dire de l'un des participants. La pluralité des tâches et leur complexité les obligent souvent à restreindre les rapports avec les enseignants et les enseignantes, comme en témoignent plusieurs :

> […] *le système d'éducation aujourd'hui est bombardé, puis bombardé, je veux dire, tu as le ministère qui donne les lignes directrices aux districts. Et puis tu as tous les programmes… les directives sur les médicaments que les profs doivent s'assurer pour que le médicament soit pris sur l'heure du midi, c'est chose après chose, après chose qui nous arrivent… puis ensuite d'autres responsabilités qui sont mises sur les épaules de l'école et qui appartiennent peut-être aux parents* (sujet 4).

4.7.3. Savoir théorique et savoir pratique

En plus de faire référence à leur savoir pratique, les chefs d'établissements scolaires parlent des savoirs qu'ils ont acquis durant leur formation à l'université et aux formations proposées par le ministère ou le district. Ils discutent également de la mise en pratique de ces savoirs. À titre d'exemple, les formations sur les types de personnalité (l'école de qualité, la théorie des choix, les intelligences multiples, etc.) teintent particulièrement leur discours lorsqu'ils sont amenés à se prononcer sur leur travail. Le savoir acquis durant leur formation universitaire, tant concernant les cours suivis que le mémoire de fin d'étude, joue un rôle déterminant dans la construction de leur savoir pratique :

> […] *j'ai fais ma recherche sur les qualités d'une bonne direction d'école j'ai fait des entrevues auprès d'enseignants et enseignantes. Je sais que cette partie-là, cette année, je l'ai réussie. Je savais ce que les enseignants cherchaient d'une direction, et… je le suis ! Parce que j'ai été évaluée et c'est pas mal. Pour les qualités d'un bon directeur et d'un bon leadership, je l'ai !* (sujet 2).

DISCUSSION ET CONCLUSION

Le rapport que le chef d'établissement établit est un rapport hiérarchique, ce qui suppose l'exercice d'un certain pouvoir. Or, avec les transformations qui touchent la société et l'école, l'exercice d'un style de leadership autocratique n'est plus accepté. Comme en témoignent nos résultats, les chefs d'établissements scolaires qui ont recours au dialogue et à une gestion participative se protègent des conflits qui résultent d'un pouvoir autoritaire. Dans leur travail quotidien, les pratiques sont différentes, les uns adoptent un style de gestion participative, où ils restent très proches des enseignants et des enseignantes, ce qui agit positivement sur la cohésion du groupe ; d'autres adoptent une stratégie de distance, ce qui, selon leur dire, les amène inéluctablement vers un professionnalisme total.

Les témoignages de certains de nos participants rejoignent les résultats de recherches qui montrent que, par la nature de leur travail, ceux-ci sont amenés à vivre un isolement professionnel (Thibodeau, Dussault et Deaudelin, 1997). Plusieurs vont cependant de l'avant pour contrer cet isolement en créant leurs propres réseaux. En fait, les rapports avec les pairs (chefs d'établissements scolaires), tant formels qu'informels, demeurent des initiatives que plusieurs directeurs et directrices prennent, ce qui facilite le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe de direction. Shermerhorn, Templer, Cattaneo, Hunt et Osborn (1994) soulignent les avantages qui sont susceptibles de découler de l'adhésion à ces groupes : les satisfactions sociales, la sécurité et l'identification. Ce

dernier point semble important dans cette dynamique de la recherche de l'autre où la direction cherche à acquérir un sentiment d'appartenance en côtoyant des personnes qui partagent les mêmes valeurs, les mêmes attitudes et les mêmes objectifs.

Dans leur quotidien, les décisions prises à propos des élèves, des enseignants et des enseignantes ainsi que du personnel sont aussi objectives que subjectives. Ils font référence tant aux lois et directives qu'à la mission de l'école. Ils font part de leurs stratégies cognitives ou de leur cadre de référence guidant des décisions qui font état de leur empathie tantôt à l'égard des parents, tantôt à l'égard des élèves. Le fait d'éprouver de l'empathie pour les élèves et pour les parents constitue, certes, un cadre subjectif qui correspond au profil du leadership moral (Langlois, 2002).

Leurs comportements sont régis par une vision qui donne un sens aux décisions et aux pratiques quotidiennes. Ces pratiques sont balisées par les finalités éducatives, émanant de la mission de l'éducation ou de celle de l'école et de leurs propres valeurs, et une échelle de valeurs, qu'ils ont construite à partir de leur expérience.

Dans leurs pratiques, les chefs d'établissements scolaires suivent un modèle. Ce modèle est très proche d'eux, c'est un directeur, une directrice ou un parent avec lequel ils ont travaillé. Nos résultats révèlent que dans ce processus d'identification à l'autre, ils cherchent aussi à imprégner leurs rôles et leurs fonctions de ce qui leur est personnel et particulier. Ce processus, que Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) appellent « singularisation », ne se développe que si la personne a instauré à un moment de sa vie une relation de contiguïté ou de proximité avec un autre, relation reposant sur une confiance réciproque. Les chefs d'établissements scolaires, tout en assumant pleinement leurs tâches et leurs rôles, cherchent à se distinguer en tant que direction par ce qui leur est particulier, et ce, du point de vue personnel et social.

En dernière analyse, il importe de considérer, dans le cadre de la formation continue des directeurs et des directrices d'établissements scolaires, ce processus d'identisation à la profession, d'en prendre conscience et d'analyser sa construction.

L'identité professionnelle des directeurs et des directrices d'établissements scolaires se situe à la croisée des représentations qu'ils ont d'eux-mêmes comme personne et de celles qu'ils ont des directions en tant que professionnels de l'éducation. Dans ce chapitre, nous avons présenté la construction de l'identité professionnelle du chef d'établissement scolaire dans une perspective dynamique, qui se situe dans ses rapports avec différents acteurs et sa profession.

Ce qui semble éclatement ou morcellement de l'identité au premier abord – rapports qu'ils entretiennent avec les enseignants de même qu'avec l'association des enseignants – s'inscrit dans l'identisation, processus de construction dans lequel l'individu cherche à se distinguer par ce qui lui est propre et à se construire dans un va-et-vient avec les autres acteurs et dans l'identification, processus de construction dans lequel les individus cherchent à ressembler à l'autre. Le directeur, dans son discours, cherche à se distinguer par ce qui lui est particulier et à se construire, tout en se situant dans un perpétuel va-et-vient avec les autres acteurs. En fait, ce qui semble ambiguïté et ambivalence constitue l'essence même de cette construction de l'identité professionnelle dans ses deux mécanismes, l'« identification » et l'« identisation », deux aspects qui se sont révélés omniprésents dans leurs discours et qui favorisent le développement de l'identité professionnelle.

Enfin, ce travail nous guide vers d'autres pistes de recherche qui demeurent importantes pour l'identité professionnelle des directions d'écoles au Nouveau-Brunswick francophone. Leur formation a été modifiée lors de la restructuration du programme de 1998. Cela a donné lieu à un volet sur la formation en enseignement qui est de nouveau en phase de restructuration (Bouchamma, 2006b). Cette situation invite à s'interroger sur le type de relations que les directeurs entretiennent avec les différentes composantes de leur travail administratif et pédagogique et sur la place qu'ils donnent aux deux volets des tâches qui leur incombent. Ceux-ci concernent les représentations qu'ils se font de leur rôle en tant que gestionnaire et de pédagogue, à l'instar des études menées au Québec sur le rapport que les directeurs entretiennent avec leur rôle pédagogique et leur identité professionnelle (Brassard, Cloutier, De Saedeleer, Corriveau, Fortin, Gélinas, et Savoie-Zajc, 2004).

BIBLIOGRAPHIE

Allard, R. et R. Landry (1999). « L'éducation dans la francophonie minoritaire », dans Y. Thériault (dir.), *Francophones minoritaires au Canada*, Moncton, N.-B., Éditions de l'Acadie, p. 403-424.

Bertaux, D. (1986). « Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche », dans D. Desmarais et P. Grell (dir.), *Les récits de vie : théorie, méthode et trajectoire type*, Montréal, St-Martin, p. 21-34.

Bouchamma, Y. (2006a). *Le système d'éducation du Nouveau-Brunswick*, Moncton, N.-B., Éditions de la Francophonie.

Bouchamma, Y. (2006b). *Évaluation du programme en administration scolaire*, Rapport interne, Moncton, Université de Moncton.

Brassard, A., M. Cloutier, S. De Saedeleer, L. Corriveau, R Fortin, A. Gélinas et L. Savoie-Zajc (2004). « Rapport à l'activité éducative et identité professionnelles chez les directeurs d'établissements des ordres d'enseignement préscolaire et primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, *30*(3), p. 487-508.

Commission sur l'excellence en éducation (1992). *L'école à l'aube du 21e siècle*, Frédéricton, N.-B., Gouvernement du Nouveau-Brunswick.

Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, <www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/reforme.pdf>, consulté le 25 mars 2005.

Éthier, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Gather-Thurler, M. (1995). « Faut-il songer à une professionnalisation du métier de chef d'établissement ? », Plaquette éditée par la CROTCES à l'occasion de son 25e anniversaire, <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1995/MGT-1995-01.html>, consulté le 25 mars 2002.

Gauthier, C., J.-F. Desbiens, A. Malo, S. Martineau et D. Simard (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Québec, Les Presses de l'Université Laval ; Bruxelles, De Boeck.

Gendron, C. (2002). « La sollicitude. Une éthique relationnelle », dans N. Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-84.

Gohier, C. (1998). « Identité professionnelle et globale du futur maître : une conjugaison nécessaire », dans A. Giroux (dir.), *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 (1999). « Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant », dans C. Gohier, N. Bernarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant un professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 21-56.

Gohier, C., M. Anadón, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif, *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(1), p. 3-32.

Huberman, A.-M. et B.M. Miles (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, traduction C. De Backer et V. Lamongie, Bruxelles, De Boeck.

Langlois, L. (1999). « Développer une compétence en éthique chez les administrateurs et les administratrices scolaires », *Éducation et francophonie*, numéro spécial, *Perspectives d'avenir en éducation*, *27*(1), <www.acelf.ca/revue/XXVII/articles/Langlois.html>, consulté le 21 mars 2007.

Langlois, L. (2002). « Un leadership éthique : utopie ou nécessité ? », dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, p. 75-93.

Lapointe C. (2002). « Diriger l'école en milieu linguistique et culturel minoritaire », dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, p. 37-48.

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (1995). *Excellence en éducation : l'école primaire*, Frédéricton, Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (1997). Loi sur l'éducation, <www.gnb.ca/ACTS/LOIS/E-01-12.HTM>, consulté le 21 mars 2007.

Pelletier, G. (1995). « De la professionnalisation des chefs d'établissements. La gestion et l'évaluation du personnel enseignant », *Revue des échanges*, nº 44, *12*(1), <www.afides.qc.ca/RDE/44/pelletier.html>, consulté le 25 février 2002.

Pelletier, G. (1999). « Management de l'éducation, formation et savoirs d'action », dans G. Pelletier (dir.), *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 9-28.

Perrenoud, Ph. (1992). *Choisir et former des cadres pour un système éducatif plus décentralisé et participatif*, Colloque rhodanien, Service de la recherche sociologique, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève, 12-13 novembre, Coppet, Suisse, <afides.org/colloques/COPPET/Perrenoud-Choisir.html>, consulté le 2 avril 2002.

Perrenoud, Ph. (1998). « Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas, tout simplement, diriger ? », dans G. Pelletier et R. Charron (dir.), *Diriger en période de transformation*, Montréal, AFIDES, p. 7-30.

Pires, A. (1997). « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), GRIMQ, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p. 115-169.

Pourtois, J.-P. et H. Desmet (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, 2e édition, Sprimont, Mardaga Éditeur.

Schermerhorn, J.R., A.J. Templer, R.J. Cattaneo, J.G. Hunt et R.N. Osborn (1994). *Comportements humains et organisation*, Saint-Laurent, ERPI.

St-Germain, M. (1999). « La formation des gestionnaires de l'éducation : nécessité d'un renouveau des contenus et des méthodologies », dans G. Pelletier (dir.), *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 155-180.

Tap, P. (1980). « L'identification est-elle une aliénation de l'identité ? », dans P. Tap (dir.), *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse, Privat, p. 237-250.

Tardif, M. et C. Gauthier (dir.) (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Tardif, M. et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Tardif, M., C. Lessard et J. Mukamurera (2001). « Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000 », *Éducation et francophonie*, *XXIX*(1), <www.acelf.ca/revue/XXIX-1/articles/00-Liminaire.html>, consulté le 21 mars 2007.

Thibodeau, C., M. Dussault et C. Deaudelin (1997). « Les causes de l'isolement professionnel des directions d'établissement d'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, *23*(2), p. 395-412.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Vienneau, R. et C. Ferrer (1999). « En route vers une pédagogie actualisante : un projet intégré de formation initiale à l'enseignement », *Éducation et francophonie*, *XXVII*(1), <www.acelf.ca/revue/XXVII/articles/Vienneau.html>, consulté le 21 mars 2007.

Weva, K.W. (1991). *Les directions d'écoles francophones du Nouveau-Brunswick leur rôle, leurs besoins et modes de perfectionnement*, Rapport final de recherche soumis à l'Association des enseignants et enseignantes du Nouveau-Brunswick (AEFNB), Moncton, N.-B.

CHAPITRE 11

Représentations de directions[1] d'établissement scolaire quant à leur rôle dans des contextes de changements complexes

Lorraine Savoie-Zajc
Université du Québec en Outaouais
lorraine.savoie@uqo.ca

Reinelde Landry
Collège Saint-Charles-Garnier
rlandry@collegegarnier.qc.ca

Louise Lafortune
Université du Québec à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca

1. Le mot « direction » est un terme générique, de plus en plus utilisé, qui désigne les personnes occupant la fonction de directrices et directeurs d'établissement scolaire ainsi que leurs adjointes et adjoints.

Résumé

Les auteures s'intéressent aux représentations que des directions d'établissement scolaire ont de leurs rôles dans des contextes de changements complexes. Ces représentations sont recadrées dans le concept plus large de leur identité professionnelle. Trois questions sont posées. Comment les directions d'établissement scolaire se représentent-elles leur rôle dans la gestion de changements complexes au sein d'une école mise au défi de faire des ajustements continus ? Quelles tensions sous-jacentes sont vécues dans l'exercice d'une telle responsabilité ? Comment ces tensions sont-elles prises en compte dans le développement de la compétence émotionnelle ? Les données proviennent de 92 entrevues et c'est par l'analyse des métaphores et des images utilisées pour qualifier leur rôle dans le processus de changement que nous proposons des éléments de réponses. Il en ressort une posture de la direction d'établissement scolaire qui tente de trouver un équilibre, toujours précaire et objet de constante renégociation, entre trois rôles : celui du gestionnaire, du pédagogue et du stratège. Il y a un coût émotif à exercer ce rôle.

CONTEXTE GÉNÉRAL DE L'ÉCOLE EN CHANGEMENT

L'école occupe une position clé dans le développement des sociétés et elle se retrouve au cœur de nombreuses tensions sociales, démographiques, politiques et culturelles contemporaines (Delors, 1996 ; Perrenoud, 1997). Posch (2002) fait une analyse des tendances sous-jacentes au développement des sociétés modernes. Celles-ci sont confrontées à la problématique de la complexité croissante des conditions de vie des populations – due, notamment, aux problèmes liés à la dégradation de l'environnement, à la mobilité des économies, à l'inégale distribution des richesses, etc. – et à la résurgence du processus d'individualisation. Toujours selon Posch (2002), cette complexité croissante soumet l'école à quatre défis, car il faut : 1) apprendre aux jeunes à fonctionner dans une société qui accorde de plus en plus d'espace à la négociation des règles et des normes ; 2) leur apprendre à composer avec la tension, causée par une absence de continuité sociale due, notamment, aux relations humaines qui s'établissent sur des périodes de plus en plus courtes, à l'individualisme qui en résulte et à la volonté d'éduquer les enfants à la collaboration et au développement d'une pensée civique ; 3) développer des qualités d'engagement chez les jeunes qui grandissent dans une société qui devra résoudre des problèmes de plus en plus complexes, flous et pouvoir compter sur tous ses citoyens et citoyennes, jeunes et vieux, pour exprimer des attitudes responsables ; 4) développer chez eux la capacité de réflexion et l'esprit critique, car ils sont confrontés à une avalanche d'informations à trier et au regard desquelles ils doivent apprendre à se situer.

Ces divers défis interpellent l'école et incitent les personnels scolaires à examiner et à ajuster, le cas échéant, leurs pratiques. Idéalement, l'école apprendrait à évoluer parmi ces tensions et ses personnels poseraient des gestes pour relever ces divers défis.

1. POSITION DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT DANS L'ÉCOLE EN CHANGEMENT

Dans plusieurs systèmes éducatifs, les directions d'établissement scolaire se voient confier la responsabilité de la mise en œuvre de changements qui touchent aux valeurs et qui sont souvent prescrits par des sources externes. L'école étant une institution complexe et structurée par des jeux de pouvoirs (Gather-Thurler, 2001), on a aussi besoin de comprendre

comment les directions d'établissement s'orientent dans un tel enchevêtrement d'attentes institutionnelles, sociales et professionnelles. Comme l'avance Perrenoud (1997, p. 162) : « On ne change pas l'école par des lois nouvelles, même bien faites, mais par une évolution des représentations et des pratiques, construites avec cohérence et persévérance durant 10 ans au moins. »

Ce texte tente de répondre aux questions suivantes. Comment les directions d'établissement scolaire se représentent-elles leur rôle dans la gestion de changements complexes au sein d'une école mise au défi de faire des ajustements continus ? Quelles tensions sous-jacentes sont vécues dans l'exercice d'une telle responsabilité ? Comment ces tensions sont-elles prises en compte dans le développement de la compétence émotionnelle ?

Pour répondre à ces questions, nous allons d'abord recadrer la notion de la représentation que les directions ont de leur rôle par rapport à la gestion du changement, dans le concept plus large de l'identité professionnelle. Nous rappelons ensuite ce que la recherche dit à propos de leur identité professionnelle ainsi que leur rapport au processus de changement et à la mise en œuvre d'innovations pédagogiques. Une analyse des métaphores utilisées pour qualifier leur rôle dans la dynamique de changement est ensuite effectuée. Elle permettra de faire des observations sur leurs représentations et les réactions affectives qui émergent durant l'expérience d'une telle dynamique. Cette analyse débouchera sur des propositions visant à enrichir la connaissance au sujet de leur identité professionnelle. Des suggestions seront également offertes, tant sur le plan opérationnel que psychologique, pour les aider à faire face à la dynamique de changement qui s'impose aux personnels d'établissement scolaire.

2. L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ET LA DYNAMIQUE DE CHANGEMENT EN ÉDUCATION

Les notions d'identité professionnelle et celle de la dynamique de changement en éducation sont abordées. L'identité professionnelle est d'abord caractérisée de façon générale puis, spécifiquement, par rapport à la direction d'établissement. Ensuite la question de la dynamique de changement sera brièvement traitée, en lien avec l'exercice d'un tel rôle.

2.1. Le concept d'identité professionnelle

Selon Clerc (2000, p. 15), l'identité professionnelle « est à la fois ce qu'un groupe professionnel donne à voir de lui-même et ce à quoi il est reconnu de l'extérieur ». Elle serait de l'ordre d'un résultat. Plante et Moisset (2004, p. 2) la présentent d'ailleurs comme dépendant

> […] de la reconnaissance faite, par la société et l'organisation dans laquelle œuvre la personne, de la valeur et de l'autonomie professionnelles […] et des capacités que les membres d'une profession ont ou acquièrent de se reconnaître comme membres de la même profession, de s'organiser et de se situer dans leur spécificité par rapport aux autres professions, ainsi que de se faire reconnaître.

Par contre, Donnay et Charlier (1998, p. 181) la définissent comme

> […] un processus dynamique qui consisterait en la prise de conscience par l'individu […] de ses caractéristiques de développement professionnel et de sa propre posture dans la création de savoir professionnel dans ses interactions avec les autres et les « objets » en situation de travail. Ce développement, de nature cognitive, affective, conative s'inscrit dans un contexte organisationnel et sociétal.

Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), pour leur part, en faisant référence aux enseignants et enseignantes, mettent eux aussi l'accent sur le processus de construction de l'identité professionnelle. Ils la décrivent comme la représentation que l'enseignant ou le futur enseignant se fait de lui-même comme personne enseignante, influencé en cela par la représentation qu'il a de lui et de celle qu'il a de son rapport aux collègues et à la profession enseignante.

> Cette représentation porte sur les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations qu'il s'attribue comme siens. La représentation qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante englobe son rapport à son travail, comme professionnel de l'éducation/apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants, aux collègues et aux autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001, p. 13).

Leur modèle rejoint celui d'Erikson (1967/1973, 1982), car il repose sur une conception de l'identité professionnelle intégrée à l'identité globale de la personne. Présenté comme processus dynamique et interactif, il fait place à la réflexivité, à l'autonomie et à la compétence éthique. Il emprunte à différents modèles de développement identitaire dont celui de Dubar (1996), Tap (1980a, b) et Gohier (1989, 1990). Dans ce modèle, le professionnel ou la professionnelle joue un rôle social (Touraine, 1992, p. 9), avec

la particularité de la prise en compte de l'introspection comme « moment essentiel de l'analyse et de la connaissance de soi, sans lequel le rapport à l'autre (tout autre, individu aussi bien que société) est impossible ».

Plusieurs auteurs, dont Erikson (1967/1973, 1982) et Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), affirment que l'identité professionnelle se construit au fil des situations de la vie, à l'intérieur du développement de l'identité personnelle et que les expériences vécues contribuent à enrichir le développement identitaire. Et c'est dans la mesure où l'individu a pu développer des compétences qu'il saura par la suite les mobiliser dans les situations présentes et à venir. Erikson (1967/1973, 1982) soutient que le défi de passer d'un stade à l'autre dans son développement identitaire relève, entre autres, d'intentions et que chaque situation est une occasion de maintenir ou d'avancer, le travail étant une situation source de croissance. En travaillant, l'individu fait l'expérience de la mobilisation de ressources internes et externes à sa disposition pour faire face à différentes situations. Il développe aussi des savoirs d'action, au fil des expériences dans lesquelles il s'engage, s'il réussit à dégager le sens de ses choix et des effets de ceux-ci sur lui et dans le contexte dans lequel il s'investit.

Au cours du processus de construction de l'identité personnelle, sociale ou professionnelle, des moments de crise peuvent survenir dus aux transformations du ou des contextes dans lesquels l'identité se construit ou lorsque différentes facettes de l'identité globale entrent en conflit (Dubar, 2000 ; Larouche et Legault, 2003). La crise d'identité apparaît « comme moment de remise en question, d'hésitation, de flottement avant sa résorption dans le rejet, la reconnaissance ou la transformation » (Larouche et Legault, 2003, p. 23). Le contexte actuel de la mise en œuvre du renouveau pédagogique dans le système éducatif québécois et la turbulence conséquente dans les établissements scolaires, exposent ainsi de nombreuses directions d'établissements à un état de crise identitaire (Savoie-Zajc, Brassard, Corriveau, Fortin et Gélinas, 2002).

2.2. Identité professionnelle de la direction d'établissement

En parcourant la littérature, et compte tenu de la fonction et des rôles liés à la direction d'établissement scolaire, certaines caractéristiques se dégagent de leur identité professionnelle. On y décèle une reconfiguration progressive et métisse de l'identité enseignante à celle de la direction d'établissement (Grellier, 1998 ; Pelletier, 2002a, dans Lobet, 2002 ; Pelletier, 2002b). Un nouveau rapport au temps s'installe dans l'organisation du travail. Ainsi, la présence de la direction est requise bien au-delà de la présence des élèves et du personnel enseignant, qu'il s'agisse de régler des conflits,

de promouvoir des projets, de répondre à des besoins spécifiques du personnel, des parents ou de groupes de la communauté (dont les médias) en lien avec les projets de l'établissement. De plus, la direction demeure responsable de l'établissement scolaire, même en période de vacances.

L'exercice d'une telle fonction entraîne la mise en place d'une certaine distance sociale facilitant la médiation dans la résolution des tensions entre ou avec les membres du personnel de l'établissement et avec la communauté (Pelletier, 2002b). Elle suppose des habiletés politiques dans les négociations tant avec la commission scolaire, les instances syndicales qu'avec les organismes du milieu (Pelletier, 2002b, 2004). Toutes ces caractéristiques teintent le type de leadership exercé dans le processus de transformation de l'école, la distribution des rôles et les nouveaux rapports au pouvoir (Gather-Thurler, 1996), de même que dans l'accompagnement du personnel à l'innovation (Gather-Thurler, 1996 ; Lafortune, 2006b ; Pelletier, 2002b, 2004). On s'attend de la direction qu'elle soit porteuse de la vision de l'établissement, qu'elle en fasse la promotion et qu'elle exerce un rôle de levier dans la création de sens pour les autres acteurs autour du projet éducatif de l'établissement (Brunet et Corriveau, 1984 ; Grellier, 1998 ; Quirion, 1994). Selon Lobet (2002) et Fullan (1997), ses actes pédagogiques concernent directement les élèves et leurs familles, parfois le personnel de l'établissement et, en d'autres occasions, l'ensemble de l'établissement en relations avec la communauté. En plus d'être un exemple de professionnalisme dans son milieu, cette personne est aussi pédagogue à chaque fois qu'elle est en quête de compétences à mobiliser pour une meilleure qualité de formation pour les élèves, d'organisation du travail sur les plans relationnel, pédagogique et technique (Donaldson, 2001 ; Lobet, 2002 ; Pelletier, 1999, dans Bouvier, 2001). En percevant et en recréant le monde et la relation qu'elle entretient avec celui-ci par la pratique réflexive (Lafortune, 2005 ; Lafortune, à paraître), elle se donne un autre atout pour forger son identité professionnelle et, dans certains cas, pour atténuer l'état de crise identitaire, s'il en est (Cros, 2001 ; Pelletier, 2002a, b ; Perrenoud, 2002 a,b, 2003 ; Senge, 1991 ; Senge et Lannon-Kim, 1991). Si la direction d'école a une identité professionnelle assez forte pour créer l'unité parmi son personnel, dans le respect et la mise à profit de la diversité, elle pourra orienter et engager son équipe dans une démarche de transformation de la vie scolaire en privilégiant certaines valeurs vers des intérêts supérieurs. Elle y parviendra en ayant le souci de négocier les projets en partenariat avec les différents acteurs pour réaliser des objectifs ciblés collectivement et atteindre les buts fixés selon la mission de l'école (Brunet et Corriveau, 1984 ; Donaldson, 2001 ; Gather-Thurler, 1996 ; Sergiovanni, 1994a, b, 1999a, b, 2000).

Brassard, Corriveau, Fortin, Gélinas, Savoie-Zajc, Cloutier et De Saedeleer (2004) ont tenté de cerner l'identité professionnelle des directions d'écoles québécoises du primaire. Ils soulignent que leur recherche ne permet pas de conclure à l'existence d'une identité professionnelle commune lorsque celle-ci est regardée sous l'angle de la gestion de l'activité éducative. Ils indiquent toutefois que des éléments, certains unanimes, d'autres partagés par une grande majorité des personnes répondantes, conduisent à la formation d'une configuration identitaire. Deux dimensions émergent du discours d'une forte majorité. Elles montrent que les directions d'établissement, en contexte de changements complexes, font la promotion du travail en collégialité et ont tendance à adopter une stratégie des petits pas ou de respect du rythme de chacun et de chacune.

2.3. La direction d'établissement et le processus de changement

Cherchant à qualifier le profil nord-américain de la fonction, Fullan (1997) voit la direction d'établissement comme équivalente à celle d'un cadre intermédiaire, placé entre plusieurs groupes d'acteurs dont les intérêts et les objectifs sont variés et souvent divergents. Donaldson (2001) rappelle ses pouvoirs de supervision pédagogique, d'embauche, d'évaluation et d'attribution des tâches. La recension de documents sur le changement en éducation attribue d'ailleurs, de façon consistante, à la direction d'établissement un rôle prépondérant dans la gestion du changement et dans la mise en œuvre de l'innovation pédagogique. Fullan (2001) relève son rôle unique et complexe dans une telle dynamique et insiste sur la complexité de ce rôle, mis en lumière par des recherches récentes sur le sujet. Voici qu'il écrit :

> Alors que la recherche sur l'amélioration de l'école en est à sa troisième décennie, la recherche systématique à propos de ce que la direction d'école fait et ses rapports avec les dynamiques de changement et de maintien est plutôt récente. Les premières recherches sur les processus de mise en œuvre ont reconnu le rôle de la direction comme étant central dans la promotion ou la résistance au changement. Elles n'ont toutefois pas étudié attentivement l'ensemble des composantes du rôle. Les recherches menées dans les années 1980 et l'attention portée au rôle de la direction d'école ont jeté un meilleur éclairage sur cette question. Elles ont fait émerger la complexité de la fonction et la diversité des avenues pour réussir à produire des changements (Fullan, 2001, p. 138, traduction libre).

Il paraît alors légitime de questionner le rôle unique et particulier que les directions d'établissement assument dans un contexte de gestion de changements complexes au sein d'une école mise au défi de faire des ajustements continus, de dégager les tensions qu'elles vivent et de souligner les conséquences sur le développement de la compétence émotionnelle.

3. ANALYSE DE MÉTAPHORES : MÉTHODE DE RECHERCHE

Pour tenter de jeter un quelconque éclairage sur ces préoccupations, nous allons recourir à un corpus de données, constitué au cours de deux collectes de données successives, menées dans quatre systèmes éducatifs différents. Une première collecte de données a été effectuée dans le cadre d'une recherche conduite par une équipe québécoise de recherche[2]. Soixante-dix directions d'école francophones québécoises ont participé à des entrevues semi-dirigées portant sur l'évolution des pratiques de gestion dans le contexte de la réforme scolaire (Brassard, Corriveau, Fortin, Gélinas et Savoie-Zajc, 2001 ; Savoie-Zajc, Brassard, Corriveau, Fortin et Gélinas, 2000 ; Brassard, Corriveau, Fortin, Gélinas, Savoie-Zajc, Cloutier et De Saedeleer, 2004 ; Savoie-Zajc, Brassard, Corriveau, Fortin et Gélinas 2002a, b). La deuxième collecte de données, consécutive à la première, a consisté à mener des entrevues semi-dirigées auprès de 14 directions d'écoles françaises (région lilloise et banlieue parisienne) ainsi que 8 directions d'établissements scolaires suisses : quatre du Canton de Vaud (ville de Lausanne) et quatre du Canton de Genève. Ces données ont été recueillies au cours de l'année 2002-2003[3]. Le deuxième ensemble de données, plus modeste que le premier, avait une fonction de triangulation. Il a permis de mettre en lumière les dimensions qui sont propres aux directions d'établissement scolaire québécois et celles qui sont partagées par l'ensemble des directions d'établissement, quelle que soit leur localisation géographique et culturelle (Savoie-Zajc, sous presse).

Lors des entrevues, les personnes ont aussi été invitées à illustrer la représentation qu'elles se faisaient de leur rôle comme direction d'établissement dans le contexte des changements et des innovations pédagogiques qu'elles ont à piloter. Nous nous attarderons ici à faire ressortir cette seule

2. Cette recherche, menée en collaboration avec A. Brassard (Université de Montréal), L. Corriveau (Université de Sherbrooke), A. Gélinas, R. Fortin (Université du Québec à Rimouski) et L. Savoie-Zajc (Université du Québec en Outaouais) a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

3. Cette collecte de données a été financée par la Fondation Spencer.

dimension. L'intention n'est certainement pas de faire des comparaisons entre les sous-groupes culturels, la très grande diversité des caractéristiques de chacun des systèmes éducatifs rendrait un tel exercice très complexe et nécessiterait un meilleur équilibre dans la constitution des divers échantillons. Le but poursuivi est plutôt de souligner comment, par les métaphores utilisées pour camper leurs représentations, les personnes traduisent certaines facettes de leur identité professionnelle au regard du rôle de gestion des changements complexes, facettes que le langage traite de façon rationnelle alors que les métaphores comportent une dimension émotive.

3.1. Échantillon

L'échantillon des directions rencontrées en entrevues se répartit comme suit.

Tableau 1
Échantillon des personnes répondantes

Sexe
Femmes : 35 (Québec) + 7 (France) + 1 (Lausanne) + 3 (Genève) = 46 (50 %)
Homme : 35 (Québec) + 7 (France) + 3 (Lausanne) + 1 (Genève) = 46 (50 %)
Niveaux scolaires
Primaire : 39 (Québec) +9 (France) + 2 (Lausanne) + 4 (Genève) = 54 (59 %)
Secondaire : 22 (Québec) + 5 (France) + 2 (Lausanne) = 29 (30 %)
Niveaux multiples : 5 (Québec ; 7 %)
Autre (adultes, spéciale) 3 (Québec ; 4 %)

Il convient de noter que la proportion des personnes répondantes provenant des écoles primaires et secondaires est justifiée par le plus grand nombre d'écoles primaires que secondaires dans le système québécois[4].

4. Dans le système public francophone québécois, 68 % des écoles offrent l'enseignement primaire et 14 %, l'enseignement secondaire (Statistiques de l'éducation, MELS, 2005).

3.2. La métaphore au cœur de la représentation du rôle de directions d'établissement dans un contexte de changements complexes

Afin de comprendre la signification que chacune des directions d'établissement scolaire attribuait à leur rôle, nous avons demandé aux personnes rencontrées en entrevue de recourir à un mode métaphorique. Morgan (1993, p. 277, traduction libre) attribue aux métaphores les fonctions suivantes :

> Il s'agit d'une stratégie essentielle dans laquelle nous établissons des liens avec la réalité. Les métaphores ont un effet formateur sur le langage, sur la construction et l'enrichissement de nos savoirs ainsi que sur le développement de théories et des connaissances diverses.

Pour Beck (1999), le recours à la métaphore s'inscrit de façon cohérente dans une perspective cognitiviste de la connaissance où la pensée et l'agir de la personne sont perçus comme étant ancrés dans un processus fondamentalement métaphorique, c'est-à-dire que la représentation analogique de l'expérience aide la personne à en cerner les aspects essentiels. Citant Johnson (1990), elle maintient que l'analyse des métaphores employées par les personnes pour décrire leur réalité ne peut qu'en enrichir la connaissance, car elle traduit plusieurs niveaux de discours.

Si le recours à la métaphore constitue une stratégie riche pour dévoiler des aspects d'une réalité traduisant d'autres éléments que ceux qui sont filtrés par le langage, une mise en garde s'impose toutefois, car l'analyse de la métaphore implique le recours à une logique inférentielle. Lors des diverses entrevues, une précaution a d'ailleurs été prise pour limiter les problèmes liés à l'inférence. Nous avons ainsi demandé aux personnes d'expliquer le sens qu'elles souhaitaient communiquer par leur métaphore, autrement dit, elles étaient invitées à dévoiler la clé de lecture de leur métaphore.

4. PRÉSENTATION DES DONNÉES

D'un bassin de 92 entrevues, nous extrayons donc les métaphores que ces personnes ont choisies pour imager le rôle qu'elles s'attribuent pour gérer les divers changements auxquels leur école est confrontée. Dans les cas où les personnes répondantes éprouvaient de la difficulté à trouver une métaphore, nous leur suggérions de recourir à une expression verbale, d'où la variance dans les propos classifiés aux tableaux 2, 3 et 4. Nous avons considéré une telle expression verbale au même titre qu'une métaphore,

car la fonction de capter en quelques mots la représentation de la fonction était présente. Nous avons constaté que 71,1 % des directions ont proposé une image/une métaphore/ expression verbale ou images[5] et que 63 % des images choisies représentent des personnes. En revanche, 25 % sont associées à un objet et 12 % reflètent une dynamique.

Les trois tableaux ci-après énumèrent les images choisies par les directions rencontrées en entrevue.

Dans le tableau 2, les images associées à des personnes sont présentées.

TABLEAU 2
Images représentant des personnes

a) **Personne dans un rôle de gestion**	
Leader	6
Coordonnateur	3
Gérant	2
Mère supérieure	1
b) **Personne dans un rôle collaboratif**	
Personne-ressource	4
Animateur	3
Éducateur	1
Guide	1
Collaborateur	1
Membre d'équipe	1
c) **Personne dans un rôle de service**	
Capitaine de bateau	7
Chef d'orchestre	4
Pompier	4
Homme à tout faire	4
Juge	2
Jongleur	1
Éclairagiste	1
Concierge	1
Soldat	1
Vendeur	1
Cuisinier	1
Jardinier	1
GO d'un Club Med	1

Le tableau 3 présente un groupe d'images qui sont associées à un objet ou à un animal.

5. Un total de 83 images a été relevé. Le terme « image » est inclusif et désigne, dans la suite du texte, toutes les formes d'expression.

TABLEAU 3
Images associées à un objet, à un animal

Carrefour	3	Roche au milieu de l'eau	1
Ancre	1	Moteur	1
Bateau	1	Soleil et ses rayons	1
Pieuvre	1	Courroie de transmission	1
Jardin anglais	1	Casse-tête	1
Site Web	1	Girouette	1
Route principale	1	Abeille / Fourmi	1
Ballon d'entraînement	1	Parapluie	1
Entreprise	1	Étoile de mer	1
Toupie	1		

Le tableau 4 présente un groupe d'images qui communiquent une dynamique.

TABLEAU 4
Images associées à une dynamique

Communication d'une vision	4
Collégialité	1
Collaboration	1
Construction d'une maison	1
Zone tampon	1
Dynamique de l'équipe	1
Motivation de l'équipe	1

L'analyse des images a été réalisée à partir du cadre théorique de l'interactionnisme symbolique qui maintient que les situations doivent être comprises à partir du sens que les personnes engagées dans l'action leur attribuent. Crotty (1998), rappelant les propos de Blumer (1969), souligne l'importance de considérer les « objets symboliques » que les personnes manipulent dans leurs interactions avec les autres. Ceux-ci constituent des éléments clés pour dégager le sens que la personne donne à sa réalité. L'analyse des images s'organise donc autour de la nature des relations sociales que les directions d'école établissent avec les diverses

personnes présentes dans leur environnement, notamment les enseignants et enseignantes, les enfants, les parents, dans un contexte très précis, soit celui de la représentation qu'elles se font de leur rôle de gestion dans des contextes de changements complexes et de mise en œuvre d'innovations pédagogiques.

Les images choisies paraissent exprimer huit dynamiques qui qualifient les rôles joués au cœur des relations sociales établies avec leur environnement dans un contexte de changement : 1) la direction au cœur de la prise de décision ; 2) la collaboration ; 3) l'harmonisation de la diversité ; 4) le développement d'une vision. Il y a aussi des dynamiques qui traduisent davantage une dimension affective par des images, à propos : 5) de l'environnement turbulent ; 6) de l'urgence d'agir, du danger de certaines réactions ; 7) de la sécurité, de la stabilité, de la persévérance. Enfin, le dernier regroupement de dynamiques manifeste 8) une relation de pouvoir et d'influence.

TABLEAU 5
Les dynamiques au cœur des divers rôles joués

1.	**La direction au cœur de la prise de décision** 19 images (par exemple : gérant, mère supérieure, capitaine, juge, carrefour)	23 %
2.	**Collaboration** 17 images (par exemple : éclairagiste, courroie de transmission)	20 %
3.	**Harmonisation de la diversité** 12 images (par exemple : chef d'orchestre, cuisinier, casse-tête)	14 %
4.	**Développement d'une vision** 11 images (par exemple : leader, bateau, entreprise)	13 %
5.	**Réactions à l'égard de l'environnement turbulent** 10 images (par exemple : jongleur, girouette, toupie)	12 %
6.	**Réactions devant l'urgence, le danger** 6 images (par exemple : pompier, soldat)	7 %
7.	**Assurer la stabilité, la sécurité, la persévérance** 5 images (par exemple : ancre, parapluie, fourmi)	6 %
8.	**Relation de pouvoir et d'influence** 3 images (par exemple : vendeur)	3 %

Voyons ce que renferme chacune des rubriques.

4.1. La direction au cœur de la prise de décision

Des directions communiquent une vision de leur rôle lorsqu'elles se placent au cœur de la prise de décision. Elles établissent alors clairement leur responsabilité dans le processus de changement et la mise en œuvre d'innovations pédagogiques. Elles sont aux commandes. Cette posture n'exclut pas, bien sûr, les consultations avec leur équipe, mais elles se reconnaissent le devoir de choisir parmi les options présentes, les avenues possibles.

4.2. La collaboration

Ce deuxième groupe d'images vient nuancer la catégorie précédente dans la mesure où les personnes se voient membres d'une équipe dans laquelle chacun joue un rôle particulier. C'est dans la convergence des rôles différenciés que le groupe peut faire face à la dynamique générée par le processus de changement et la mise en œuvre d'innovations pédagogiques, permettant ainsi de s'engager ensemble dans un processus de résolution de problèmes.

4.3. L'harmonisation de la diversité

Le troisième groupe d'images révèle une recherche d'harmonisation de la diversité alors que la direction se positionne comme une personne qui doit prendre en compte et gérer l'hétérogénéité des talents, la diversité des dossiers et l'originalité des individus. Le fruit d'une telle dynamique d'harmonisation sera de contribuer à la création d'environnements de travail et d'apprentissages sains et stimulants. Il y a toutefois des coûts associés à la recherche d'une telle harmonie. On peut penser, par exemple, à la surcharge de l'individu confronté à la complexité de sa tâche.

4.4. Le développement d'une vision

Certaines directions indiquent par leur choix d'image qu'il leur appartient d'envoyer des signaux clairs à l'équipe enseignante et à la communauté par rapport au développement d'une vision pédagogique et aux buts que l'école doit poursuivre dans l'atteinte de sa mission éducative. Là encore, on ne suppose pas que cette vision soit le seul fait de la direction, sans la

collaboration des personnels scolaires. Ce qui est affirmé toutefois, c'est qu'il appartient à la direction d'établissement de se faire le porte-parole, le porte-étendard, dirions-nous, d'une telle vision.

4.5. Réactions à l'égard de l'environnement turbulent

Dans cette cinquième catégorie d'images, les personnes communiquent plutôt un sentiment de recherche d'équilibre pour composer avec la complexité, la diversité des dossiers et des problèmes du quotidien. La nature de la fonction est perçue comme étant turbulente et complexe. Pour faire un bon travail, il est nécessaire d'apprendre à analyser rapidement les situations et à agir de façon appropriée.

4.6. Réactions devant l'urgence, le danger

D'autres directions associent à leur rôle des sentiments d'urgence d'agir et de danger à l'égard de certaines réactions. Cette forme de représentation est liée au stress vécu dans l'exercice de la fonction lorsque la personne veut aider et protéger les membres de l'école, tout en risquant d'affecter son bien-être personnel et mental. La direction d'établissement se voit à la défense des intérêts de son école. Elle est engagée dans la résolution des problèmes urgents de la vie quotidienne.

4.7. Assurer la stabilité, la sécurité, la persévérance

Des directions communiquent un autre sentiment à l'égard du processus de changement et de la mise en œuvre d'innovations pédagogiques. Elles reconnaissent la turbulence que cette dynamique implique et, comme dans la représentation précédente, elles se voient protectrices de l'équipe. Ce qui diffère toutefois ici, c'est que la protection s'exprime par leur capacité d'offrir un sentiment de stabilité. Les personnes se voient donc comme un point de référence, fixe et stable qui permet au personnel enseignant de trouver des repères. Cependant, une telle position peut aussi communiquer, à la limite, l'idée de frein associé à l'immobilisme. Il se dégage également la représentation que ce sont les enseignants et enseignantes qui vivent le plus intensément la turbulence du changement. Le rôle de la direction est alors d'offrir du réconfort et d'insuffler une énergie pour continuer et persévérer.

4.8. Relation de pouvoir et d'influence

Cette huitième catégorie situe les directions dans une position d'influence. Leur rôle consiste surtout à convaincre les autres du bien-fondé des projets de changement ou à gérer les processus entourant la motivation des membres de l'équipe. Une telle représentation communique l'idée que le changement proposé est un produit qui peut faire l'objet d'une démonstration pour influencer les façons de faire. On peut aussi y voir l'idée de la manipulation des situations pour inciter le personnel enseignant à épouser les points de vue de la direction.

L'analyse des images permet donc de faire émerger certaines représentations que les directions d'établissement ont de leur rôle face à la gestion de changements complexes. Il importe de souligner l'intérêt d'un tel exercice car les images reflètent des dimensions émotives que le langage ne traduit pas aussi clairement. On ne saurait cependant oublier de rappeler la composante inférentielle présente dans leur analyse. Bien que celle-ci ait été contrôlée en partie, par l'explication verbale que les personnes interviewées ont donnée, la discussion des résultats qui suit s'avère un exercice de prudence et de nuance.

5. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats sont discutés à partir de trois dimensions : les tensions liées aux responsabilités de la direction d'établissement aux prises avec le processus de changement et la mise en œuvre d'innovations pédagogiques, l'identité professionnelle en lien avec un tel processus et la prise en compte de la dimension affective dans la mise en œuvre d'innovations pédagogiques.

5.1. Représentations et tensions sous-jacentes à la responsabilité de la mise en œuvre d'innovations pédagogiques

On voit au cœur de la représentation que les directions d'école se font de leurs rôles lors d'un processus de changement et de la mise en œuvre d'innovations pédagogiques qu'elles s'attribuent une responsabilité dans la mesure où elles ont ultimement à prendre des décisions et à fournir une orientation aux actions de l'équipe-école. Cette posture est toutefois teintée par l'importance accordée au travail en collaboration avec les personnels scolaires de leur établissement. Les deux groupes d'images,

classées sous les rubriques « la direction au cœur des prises de décision » et « la collaboration », constituent 43 % des images communiquées. Si, dans le premier cas, la prise de décision peut se faire selon diverses modalités (autoritaire / consultative), le souci de « la collaboration », exprimé dans le second regroupement en importance, révèle la nécessité de la concertation avec les autres membres de l'équipe et la place que ceux-ci occupent dans la résolution de problèmes et la prise de décision.

Un deuxième groupe d'images qualifie la forme de leadership que plusieurs directions entendent prendre : elles se voient placées dans un environnement hétérogène, complexe où elles ont à apprendre à composer avec la diversité et, en même temps, à aider l'équipe à bâtir une vision d'ensemble de l'école et de son rôle pédagogique. C'est ainsi que les rubriques « harmonisation de la diversité » et « développement d'une vision » renferment 27 % des images. Les directions se reconnaissent la responsabilité d'avoir à articuler une vision, cohérente avec l'hétérogénéité de l'environnement et qui fournira un cadre pédagogique pour que leur école puisse avancer.

Les quatre derniers groupes d'images sont plus centrés sur leurs réactions personnelles, affectives, pourrait-on dire, face à la fonction. Il y a des directions qui décrivent leur rôle comme étant constitué d'une multiplicité de dossiers, de problèmes à résoudre au quotidien (réactions à l'égard de l'environnement turbulent : 12 %) ; il y a celles qui semblent vivre cette mouvance avec une certaine souffrance (réactions liées à l'urgence d'agir ou au danger : 7 %) ; il y a celles qui, contrairement aux précédentes, se voient en position de protection des membres de l'école pour leur permettre de fonctionner (en sérénité, stabilité, sécurité, persévérance : 6 %). Ce sont donc 25 % des images qui sont plus particulièrement liées à la dimension affective. Il y a enfin une petite minorité dont le rapport à la fonction en est un de pouvoir et d'influence (relation de pouvoir et d'influence : 3 %).

Il convient de rappeler qu'il incombe ultimement aux directions d'établissement de prendre des décisions qui serviront les intérêts des jeunes et ceux de la communauté éducative. Pour y parvenir, elles reconnaissent la nécessité de travailler en collaboration avec les personnels scolaires de leur école. Elles perçoivent toutefois leur travail de soutien au processus de changement et à la mise en œuvre d'innovations pédagogiques comme étant grandement complexe. Cela est dû à la complexité de leur environnement et à la multiplicité des problèmes qu'elles ont à résoudre dans la vie quotidienne. Elles veulent alors orchestrer des actions, respectueuses des différences entre les personnes, et qui permet à l'école d'avancer de façon cohérente vers la réalisation de ses visées pédagogiques. L'exercice d'une

telle fonction entraîne aussi la manifestation de réactions affectives avec lesquelles la direction doit apprendre à composer. Il y a, pour certaines personnes, une recherche d'un équilibre toujours précaire, car devant être constamment redéfini selon les situations et les problèmes à régler. Il y a du stress pour d'autres, car certaines situations exigent d'agir dans l'urgence, de se retrouver en ligne de front, d'être le porte-parole d'une façon de voir, d'un point de vue pédagogique à articuler et parfois même à défendre. D'autres se voient gardiennes du climat de l'école pour qu'enseignants, enseignantes et élèves aient des repères stables et qu'ils puissent s'engager dans des activités d'apprentissage dans la sérénité. Il y a enfin une dimension politique présente dans leur rôle de gestion du processus de changement et de mise en œuvre d'innovations pédagogiques : on reconnaît la pertinence de manipuler les situations pour faire valoir des points de vue et éveiller l'intérêt des personnels scolaires.

5.2. Identité professionnelle et représentation du rôle de la direction d'établissement dans le processus de changement et la mise en œuvre d'innovations pédagogiques

Dans les processus de transformation de la vie scolaire, les directions d'établissement sont en processus continu de produire du sens relativement aux attentes de la société à l'égard de l'école et des projets à négocier en partenariat pour atteindre les buts fixés selon la mission de l'école (Brunet et Corriveau, 1984 ; Gather-Thurler, 1996). Elles se situent « plus dans le faire-savoir que dans le savoir-faire » (Grellier, 1998, p. 51). En revanche, Quirion (1994) présente cette personne sous le portrait du promoteur novateur, comme celle qui parle et fait beaucoup, motivée dans son travail, qui agit en étant franche et transparente. En tant que gardiennes de la vision de l'établissement scolaire, les directions doivent trouver des moyens d'adaptation aux situations qui leur permettent de soutenir l'innovation dans ce contexte de changements complexes, savoir accompagner les personnels sur les plans pédagogique et didactique et gérer le plan de perfectionnement du personnel de l'établissement afin de leur permettre de développer des compétences appropriées. Leur crédibilité est fondée sur une combinaison de compétences en pédagogie et en gestion, selon Pelletier (2002b, 2004). Tout en considérant l'importance de la dimension affective, Bouchamma (2004) abonde dans le même sens en situant la gestion des ressources humaines comme une des tâches les plus délicates, que les relations soient orientées sur les tâches, sur la personne ou sur les orientations. L'analyse des images effectuée s'harmonise bien avec une telle vision de la direction d'établissement à la fois gestionnaire, pédagogue et stratège. Les

coûts liés à la dimension affective qu'elles ont à payer pour un tel engagement sont toutefois présents. C'est à cette dimension, souvent oubliée, que nous allons maintenant nous attarder.

5.3. Dimension affective et processus de changement : vers le développement d'une compétence émotionnelle

Dans cette analyse des images que des directions d'établissement se font de leur rôle dans un contexte de changements complexes et prescrits, parmi les huit groupes d'images proposés, trois sont liés à la dimension affective et représentent 25 % des images. Certaines images sont liées à la recherche d'un certain équilibre dans un contexte de changement où l'environnement est caractérisé par sa grande turbulence et où les personnels scolaires d'un établissement peuvent se sentir déstabilisés par les exigences du changement. Les situations deviennent complexes et les solutions ne viennent pas toujours rapidement à l'esprit. La recherche d'un équilibre vise à diminuer les tensions, ce qui peut favoriser la mise en place d'un changement, mais peut aussi conforter les positions de résistances. D'autres images traduisent plutôt le stress associé au rôle qu'une direction d'école assume en voulant soutenir son personnel et ainsi réduire les exigences associées au changement, par exemple. C'est une façon de limiter l'émergence de réactions affectives (colère, frustration, découragement, etc.). Enfin, le troisième type d'images consiste à assurer une stabilité ou une sécurité. Cette position peut conduire à un certain immobilisme. Néanmoins, elle peut aider au changement si elle est liée à un accompagnement qui invite au changement (Lafortune et Deaudelin, 2001).

Ces images liées à la dimension affective méritent une attention particulière, car les directions d'établissement ont souvent peu développé des habiletés pour tenir compte des réactions affectives susceptibles de les déstabiliser, de les mener à accepter la position des personnes résistantes ou de freiner les personnes prêtes à s'engager dans le changement. En ce sens, le développement de la compétence émotionnelle dans l'accompagnement peut s'avérer une piste à explorer (Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005). Le développement de la compétence émotionnelle mène à reconnaître les émotions qui émergent, à rechercher les causes de cette émergence, à entrevoir les conséquences de cette situation et à envisager des solutions. Cela devient en quelque sorte une façon de réagir en tentant de comprendre le rôle des émotions dans le cadre d'un changement et de prendre une distance pour mieux réagir en situation. La compétence émotionnelle a été étudiée pour les élèves d'âge scolaire (Saarni, 1999), mais elle a aussi été adaptée à l'accompagnement d'adultes (Lafortune,

St-Pierre et Martin, 2005) et elle est en processus de spécifications pour l'accompagnement d'un changement en éducation (Lafortune, 2006a et b). La prise en compte de la dimension affective est donc un aspect du travail des directions d'établissement reconnu, encore en processus d'étude et de compréhension pour davantage de formation.

CONCLUSION : PROPOSITIONS DE SOUTIEN AUX PLANS OPÉRATIONNELS ET PSYCHOLOGIQUES

Dans le contexte des changements et des transformations à prendre en compte et à initier dans les établissements, l'identité professionnelle des directions d'établissement prend son importance et sa source de développement dans la confrontation avec le regard de l'autre, des autres et de leurs idées pour ouvrir sur davantage de créativité dans les modalités de prises de décisions et de résolution de problèmes. La réflexion sur les effets des actions sur le plan personnel, social et professionnel est aussi essentielle et elle porte sur la vie de l'organisation (Schön, 1994). La formation-recherche pourra être un moyen de développer des compétences pour accompagner le personnel tant sur le plan pédagogique que didactique. La direction d'établissement devrait pouvoir compter sur les entretiens avec ses collègues pairs pour réfléchir sur ce qu'elle devient dans sa profession, sur ce qu'elle fait. Son statut d'autonomie ne la soustrait pas à la responsabilité d'évaluer ses actions et ses stratégies de mise en œuvre des projets de son établissement. Le fait de se trouver seule dans la fonction ne facilite pas toujours le développement de stratégies autoévaluatives et de régulation, d'où l'importance d'avoir un réseau de soutien, de consultation, de collaboration et d'expertise (Pelletier, 2004). Un tel réseau est aussi susceptible d'offrir un soutien affectif à la direction qui doit composer, certains groupes d'images l'ont souligné, avec les nombreuses tensions rattachées à la dynamique du processus de changement, tout en guidant l'équipe-école dans la cohérence des objectifs visés et des gestes posés. Comme le disait une des personnes rencontrées en entrevue, *il n'y a pas de bons vents pour celui qui ignore son port*.

BIBLIOGRAPHIE

Beck, L.G. (1999). « Metaphors of educational community : An analysis of the images that reflect and influence scholarship and practice », *Educational Administration Quarterly*, *35*(1), p. 13-45.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Bouchamma, Y. (2004). « Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le plan professionnel des directeurs et directrices d'établissements scolaires », *Éducation et francophonie*, ACELF, *XXXII*(2), automne, p. 63-78.

Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*, Paris, Hachette Éducation, coll. « Organiser pour enseigner ».

Brassard, A., L. Corriveau, R. Fortin, A. Gélinas et L. Savoie-Zajc (2001). *Les directions d'établissement et les changements en éducation*, GRIDES, Rapport de recherche inédit.

Brassard, A., L. Corriveau, R. Fortin, A. Gélinas, L. Savoie-Zajc, M. Cloutier et S. De Saedeleer (2004). « Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement de l'ordre primaire d'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, *30*(3), p. 487-508.

Brunet, L. et L. Corriveau (1984). « Le rôle du directeur d'école », *Information*, *23*(5), p. 26-32.

Clerc, F. (2000). « Notre métier, notre identité professionnelle », dans M. Tozzi et R. Étienne (dir.), *Quelle identité professionnelle pour notre métier ?*, Montpellier, CDRP Languedoc-Roussillon, p. 15-37.

Cros, F. (2001). « Accompagner les innovateurs », *Cahiers pédagogiques*, nº 393, avril, p. 23-24.

Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research : Meaning and Perspective in the Research Process*, Thousand Oaks, Sage Publications.

Delors, J. (1996). *L'éducation un trésor est caché dedans*, Paris, Éditions UNESCO et Odile Jacob.

Donaldson, G. A. (2001). *Cultivating Leadership in Schools*, Columbia University, Teachers College Press.

Donnay, J. et E. Charlier (1998). « Identité et développement professionnel », dans A. Abou, et M.-J. Giletti (coord.), *Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation*, INRP, Séminaire des 6 et 7 mai.

Dubar, C. (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, Presses universitaires de France.

Erikson, E.H. (1967/1973). *Adolescence et crise. La quête d'identité*, Paris, Flammarion.

Erikson, E.H. (1982). *Enfance et société,* Paris, Delachaux & Niestlé.

Fullan, M. (1997). *What's Worth Fighting for in the Principalship* ?, New York, Teacher College Press.

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*, 3e édition, New York, Teachers College Press.

Gather-Thurler, M. (1996). « Professionnaliser le métier de chef d'établissement : pourquoi et comment ? », *La revue des échanges*, Montréal, *48*(13), mars, p. 1-10.

Gather-Thurler, M. (2001). « Diriger pour transformer l'établissement scolaire », dans F. Tilman et N. Ouali (dir.), *Piloter un établissement scolaire : lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 187-215.

Gohier, C. (1989). « Sens de l'identité et rapport à l'autre : genèse d'une éducation à la responsabilité », *Revue canadienne de l'éducation*, *14*(4), p. 471-481.

Gohier, C. (1990). « Le concept d'identité depuis William James », *Revue québécoise de psychologie*, *11*(1), p. 1-18.

Gohier, C., M. Anadón, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (2001). « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *Revue des sciences de l'éducation,* vol. XXVII, p. 3-32.

Grellier, Y. (1998). *Profession, chef d'établissement*, Paris, ESF éditeur.

Johnson, S.M. (1990). *Teachers at Work : Achieving Success in our Schoolers*, New York, Basic.

Lafortune, L. (2005). *Accompagner la pratique réflexive dans un contexte de changement en éducation*, Texte d'une conférence présentée lors de la Session de formation des personnes-ressources du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), novembre, <documents.educationquebec.qc.ca/> (nom d'utilisateur : formateur ; mot de passe : tangerine44), consulté le 17 mars 2007.

Lafortune, L. (2006a). « Leadership pédagogique dans le contexte d'un renouveau : compétences et programme de formation », *Le point en administration scolaire*, printemps, p. 10-14.

Lafortune, L. (2006b). *Leadership d'accompagnement socioconstructiviste. Vers un agir compétent professionnel*, document inédit, <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>, rubrique « PARF, des résultats », consulté le 17 mars 2007.

Lafortune, L. (à paraître). « S'engager dans une démarche de pratique réflexive : autoévaluation et processus d'écriture », *Vie pédagogique*.

Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., L. St-Pierre et D. Martin (2005). « Compétence émotionnelle dans l'accompagnement », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 87-118.

Larouche, J.-M. et G.-A. Legault (2003). « L'identité professionnelle : construction identitaire et crise d'identité », dans G.-A. Legault (dir.), *Crise d'identité professionnelle et professionalisme*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-25.

Lobet, J.-M. (2002). *Peut-on considérer les rôles pédagogique et administratif d'un directeur d'école* ?, Mémoire ISPN, <users.swing.be/sw349140/PDF/formation.pdf>, consulté le 22 novembre 2004.

Morgan, G. (1993). *Imaginization : The Art of Creative Management*, Newbury Park, Sage Publications.

Pelletier, G. (2002a). « Devenir directeur, un coup dur ? », dans *Exposant neuf*, nº 12, novembre-décembre, p. 28-31.

Pelletier, G. (2002b). « Devenir dirigeant en éducation : entre passages et ruptures », *La revue des échanges*, *19*(3), septembre, p. 3-6.

Pelletier, G. (2004). « La décentralisation du système scolaire québécois. Une variation sur un thème majeur », dans M. Saint-Pierre et L. Brunet (dir.), *De la décentralisation au partenariat. Administration en milieu scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 151-171.

Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur.

Perrenoud, Ph. (2002a). *Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement*, Poitiers, DPATE, 22-24 avril lors d'un séminaire national de réflexion sur les pratiques de formation des personnels d'encadrement, <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_11.html>, consulté le 20 novembre 2004.

Perrenoud, Ph. (2002b). *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de professionnalisation*, Genève, FPSE, Université de Genève, conférence d'ouverture, École d'été des IUFM du Pôle Grand Est, Arras, 3-5 juillet, <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_22.html>, consulté le 20 novembre 2004.

Perrenoud, Ph. (2003). « Pourquoi et comment rendre les établissements innovateurs ? », *Bulletin de l'Union nationale de l'enseignement privé*, Paris, nº 86, février, p. 11-42.

Plante, J. et J.-J. Moisset (2004). « Administrateur, administratrice scolaire et identité professionnelle », *Éducation et francophonie*, Québec, *XXXII*(2), automne, p. 1-10.

Posch, P. (2002). « Changes in the culture of teaching and learning and implications for action research », dans C. Day, J. Elliott, B. Somekh et R. Winter (dir.), *Theory and Practice in Action Research : Some International Perspectives*, Oxford, Symposium Books, p. 179-188.

Quirion, C. (1994). *Une approche centrée sur les personnes,* Montréal, Éditions de la Chenelière.

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*, New York, The Guilford Press.

Savoie-Zajc, L. (sous presse). « Harmoniser plutôt qu'uniformiser : caractéristiques des modèles d'action de directeurs d'école face à l'innovation pédagogique », dans M. Gather-Thurler (dir.), *Construction, diffusion et valorisation des savoirs d'innovation,* Bruxelles, De Boeck.

Savoie-Zajc, L., A. Brassard, L. Corriveau, R. Fortin et A. Gélinas (2002b). « Managing change during the implementation of Quebec school reform : French-speaking school principals' perspectives », Conférence à la Canadian Society for the Study of Education, Toronto, Université de Toronto, mai.

Savoie-Zajc, L., A. Brassard, L. Corriveau, R. Fortin et A. Gélinas (2002a). *Role Representations at the Core of School Principals' Practices in the Midst of School Reform in Quebec,* AERA New Orleans, 1er au 5 avril, Eric EA031900.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.

Senge, P. (1991). *La cinquième discipline : l'art et la manière des organisations qui apprennent*, Paris, First.

Senge, P. et C. Lannon-Kim (1991). « Recapturing the spirit of learning through a systems approach », *School Administrator*, *48*(9), novembre, p. 8-13.

Sergiovanni, T.J. (1994a). « The roots of school leadership », *Principal*, *74*(2), novembre, p. 6-7 et 9.

Sergiovanni, T.J. (1994b). « Organizations or communities ? Changing the metaphor changes the theory », *Educational Administration Quarterly*, *30*(2), mai, p. 214-226.

Sergiovanni, T.J. (1999a). *Building Community in Schools*, San Francisco, Jossey-Bass.

Sergiovanni, T.J. (1999b). « Refocusing leadership to build community », *High School Magazine*, *7*(1), septembre, p. 10-15.

Sergiovanni, T.J. (2000). « Standards and the lifeworld of leadership », *School Administrator*, *57*(8), septembre, p. 6-12.

Tap, P. (1980a). « L'identification est-elle une aliénation de l'identité ? », dans P. Tap (dir.), *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse, Privat, p. 237-250.

Tap, P. (1980b). « Introduction », dans P. Tap (dir.), *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse, Privat, p. 11-15.

Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*, Paris, Fayard.

CHAPITRE 12

Les rôles d'acteurs de la profession enseignante

Regards croisés

Christiane Gohier
Université du Québec à Montréal
gohier.christiane@uqam.ca

Marta Anadón
Université du Québec à Chicoutimi
marta_anadon@uqac.ca

Jacques Chevrier
Université du Québec en Outaouais
jacques.chevrier@uqo.ca

Résumé

La question de l'identité professionnelle de différents acteurs de la profession enseignante a fait l'objet de nombreux écrits dans les deux dernières décennies, dans le sillage du mouvement de professionnalisation de l'enseignement. Ces écrits, qu'ils soient de nature théorique ou empirique, s'attachent plus particulièrement à un des acteurs de la profession, comme les professeurs en formation des maîtres, les enseignants ou les superviseurs de stage. Une recherche exploratoire conduite auprès d'acteurs du milieu universitaire et de milieux de pratique impliqués dans la formation des maîtres du préscolaire et du primaire permet de jeter un éclairage sur le rôle qu'ils s'attribuent mutuellement dans la formation des futurs enseignants. On verra comment des professeurs de didactique et de psychopédagogie, des superviseurs de stage, des enseignants associés et des directeurs d'établissement conçoivent leur rôle et ceux des autres acteurs. On verra également, pour chaque acteur, si la vision des autres intervenants coïncide avec celle évoquée par l'acteur lui-même et quelles sont les différences et les ressemblances entre les rôles des quatre catégories d'acteurs. Quelques pistes de réflexion sont proposées pour favoriser l'harmonisation des pratiques dans le sens d'une collaboration accrue entre les intervenants.

L'identité professionnelle de différents acteurs de la profession enseignante a été thématisée par plusieurs auteurs, tant américains qu'européens, dans les deux dernières décennies. Cet intérêt s'explique par le mouvement de professionnalisation de l'enseignement, qui revendique pour l'enseignant le statut de professionnel, c'est-à-dire d'acteur autonome exerçant un jugement dans l'exercice de sa profession, qu'elle soit accréditée ou non par un ordre professionnel, plutôt que d'exécutant.

On trouve, par exemple, de nombreux écrits sur l'identité des enseignants, notamment ceux de Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996) et de Tardif et Lessard (1999), auxquels nous avons également contribué (Anadón, Gohier, Chevrier, Bouchard, 2004 ; Chevrier, Charbonneau, Gohier, Anadón, Bouchard, 2003 ; Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2000, 2001, 2002 ; Gohier, Chevrier et Anadón, 2005). D'autres ouvrages se penchent sur l'identité des directeurs d'établissement et la notion de leadership, dont celui de Langlois et Lapointe (2002), d'autres encore sur les enseignants associés, comme le récent avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2005) sur la formation en milieu de pratique, ou encore certaines études portent sur les superviseurs de stage (Boutet et Rousseau, 2002). Ces trois derniers types d'intervenants sont particulièrement intéressants au regard de l'identité enseignante, car ils contribuent à la formation de l'enseignant – ici du stagiaire – et à son intégration dans les milieux de pratique.

La formation des maîtres fait partie de ces réflexions sur les acteurs de l'éducation ou plus particulièrement sur *La profession enseignante au temps des réformes* (Biron, Cividini et Desbiens, 2005). Peu de travaux se sont cependant penchés sur les représentations que ces acteurs ont de leur rôle et de ceux des autres acteurs au regard de la construction de l'identité professionnelle du futur maître, et plus largement de sa formation. C'est cette question qui sera explorée ici.

1. IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ET RÔLE D'ACTEURS DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Bien que peu de recherches se soient intéressées aux rôles que s'attribuent mutuellement les professeurs en formation des maîtres, les superviseurs de stage, les enseignants associés et les directeurs d'établissement, au regard de la construction identitaire du futur enseignant, certaines se sont intéressées aux rôles tenus par l'un ou l'autre de ces acteurs et à leur identité professionnelle, notamment pour l'accompagnement du stagiaire.

La question de l'identité professionnelle est à la fois vaste et complexe et commande un traitement particulier selon la profession et les acteurs concernés. Les recherches sur l'identité professionnelle de l'enseignant et du futur enseignant que nous avons effectuées ont amené à formuler une définition qui met de l'avant le dynamisme du processus identitaire, ses intersections avec l'identité personnelle et sociale et la construction de représentations qui ont trait à soi et à la profession. L'identité professionnelle de l'enseignant consiste en la représentation que l'enseignant a de son rapport aux autres enseignants et à la profession enseignante concernant son rapport à son travail, en tant que professionnel de l'éducation/apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants et aux collègues ainsi qu'au corps enseignant et aux autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001).

Si cette définition concerne surtout les enseignants, elle possède des traits communs avec une définition générique de l'identité professionnelle dans le rapport au travail, aux responsabilités et aux collègues. En lien avec cette définition, le concept de rôle est intimement lié à celui d'identité puisqu'il indique la fonction qu'une personne remplit, ce qu'elle doit accomplir dans l'exercice de sa profession, dans ses différentes tâches, selon les responsabilités qui lui incombent et les relations qu'elle entretient avec les différents intervenants. Une même personne peut par ailleurs assumer plusieurs rôles dont certains sont particuliers à son groupe professionnel et d'autres communs à plusieurs acteurs. Par exemple, il appartient en propre à un directeur d'établissement scolaire d'assurer une cohésion entre l'ensemble des intervenants de son institution, alors qu'il peut partager avec l'enseignant associé le rôle de guide auprès de l'étudiant stagiaire.

On trouve divers écrits sur les rôles et fonctions d'acteurs de la profession enseignante autres que les enseignants ou encore sur les compétences requises dans l'exercice de leur fonction. On peut citer, entre autres, ceux de Gervais et Desrosiers (2005), sur les superviseurs de stage, les enseignants associés et les directeurs d'établissement en lien avec l'accompagnement des stagiaires, de Dupuis (2004), sur les administrateurs scolaires ou encore ceux de Boutet et Rousseau (2002), sur les superviseurs de stage. Nous n'avons pas l'espace ici pour traiter du rôle de chacun de ces acteurs. Comme notre analyse porte sur le regard mutuel qu'ils se portent, nous nous contenterons de faire état de certains souhaits formulés dans ces travaux sur la nature des rôles tenus par certains acteurs et l'interaction entre ceux-ci. On verra si ces données coïncident avec celles mises au jour par notre recherche.

Au début des années 1990, s'appuyant sur une recension d'écrits produits en Amérique du Nord sur la triade enseignant associé, superviseur et stagiaire, Boutin (1993) faisait certaines recommandations concernant l'amélioration de la sélection et de la formation de l'enseignant associé ainsi que la redéfinition du rôle du superviseur au regard de la formation du stagiaire, au-delà de son rôle d'évaluateur. Il émettait le souhait que le superviseur ait une meilleure connaissance du milieu scolaire et que la formation universitaire et la formation pratique soient mieux arrimées. Il soulignait l'importance de définir les tâches et les fonctions de chaque membre de la triade et de mieux analyser les rôles et relations de cette triade.

Dans un ouvrage récent, Gervais et Desrosiers (2005) font état d'une recherche conduite auprès des acteurs engagés dans l'accompagnement des stagiaires, incluant le directeur d'établissement. Les résultats de cette recherche les incitent à formuler des « prises de position » qu'elles suggèrent à titre de propositions qui pourraient être discutées par les acteurs du milieu éducatif. Après avoir énoncé les différents rôles des enseignants associés, les auteures émettent divers souhaits qui se résument comme suit : les superviseurs prennent conscience de la responsabilité des enseignants associés dans le développement et l'apprentissage des élèves ; l'enseignant partage ses savoirs avec le stagiaire et l'amène à faire de même ; un soutien à offrir aux enseignants associés débutants par la direction et les collègues expérimentés ; et assurer une formation aux enseignants associés. Elles pensent également que l'enseignant, soutenu par le superviseur et la direction, est la personne qui peut le mieux évaluer et attester des compétences professionnelles du stagiaire.

Si le directeur joue un rôle d'accueil, d'observation, de consultation et de résolution de problème, il est également associé à l'évaluation du stagiaire, surtout lors de l'évaluation du stage de la dernière année. Or certains enseignants associés considèrent que le directeur ne s'investit pas suffisamment dans cette évaluation et ne vient pas souvent observer le stagiaire en classe.

Gervais et Desrosiers (2005) estiment également qu'il est essentiel que le superviseur travaille en collaboration avec la direction de l'école et les enseignants associés. « Pour ce faire, il est important qu'il joue les rôles d'accompagnateur, de médiateur, de personne-ressource » (p. 129). Or, lors des visites à l'école, les superviseurs privilégient le rôle d'accompagnateur du stagiaire plutôt que celui de médiateur ou de personne-ressource auprès de l'enseignant associé. Il doit également faire des liens entre la formation acquise en milieu scolaire et celle acquise en milieu universitaire et, comme on l'a vu précédemment, il devrait participer à l'évaluation du

stagiaire, dont la responsabilité devrait, par ailleurs, échoir principalement à l'enseignant associé dans une approche collégiale avec toute l'équipe d'accompagnateurs du stagiaire.

De Boutin (1993) à Gervais et Desrosiers (2005), on voit donc que certains commentaires sont récurrents quant à l'arrimage de la formation universitaire et de la formation en milieu de pratique, assurées, entre autres, par le superviseur, quant à son rôle de médiateur auprès de l'enseignant associé, à la formation de ces derniers et au travail de concertation qui devrait avoir lieu entre les différents acteurs, dont le directeur d'établissement, notamment à propos de l'évaluation du stagiaire.

On verra, à l'aune des résultats de la recherche que nous avons effectuée, si ces commentaires sont réitérés par ces acteurs, auxquels s'ajoutent des professeurs de didactique et de psychopédagogie.

2. UNE RECHERCHE SUR LE RÔLE D'ACTEURS DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Dans le cadre d'une recherche sur les représentations, des acteurs du milieu universitaire et des milieux de pratique engagés dans la formation des maîtres du préscolaire et du primaire, quant à la construction de l'identité professionnelle de ces derniers et aux dispositifs de formation y ayant contribué[1], on a demandé à quatre types d'acteurs quel rôle ils s'attribuent dans la formation des futurs enseignants. Chaque type d'acteur devait également s'exprimer sur le rôle attribué aux autres acteurs.

Des entretiens semi-dirigés individuels ont été réalisés auprès de 60 intervenants : 12 professeurs de didactique et psychopédagogie (cours « théoriques »), 13 superviseurs de stage, 23 enseignants associés et 12 directeurs d'établissement reliés à quatre établissements du réseau de l'Université du Québec. Ils ont été choisis pour leur contribution à la formation théorique et pratique des étudiants, tant dans le milieu universitaire que dans le milieu de pratique[2].

---

1. Nous remercions le CRSH qui a financé cette recherche (CRSH 410-2003-0979). Nous remercions également les assistantes qui ont collaboré à différentes étapes de cette recherche : Karen Arsenault, Corrina Borri Anadón, Sophie Godbout, Diane Léger, Isabelle Longpré Moreault, Véronica Leuprecht, Marie-Andrée Pedneault et Annick Robertson.

2. Ces entretiens ont eu lieu en 2004 et duraient en moyenne une heure trente minutes. Quatre personnes ont réalisé les entretiens avec le même protocole.

Le protocole d'entrevue, outre les données socioprofessionnelles, comporte trois sections portant sur les représentations de la formation théorique et pratique et le rôle des acteurs, sur l'enseignement comme profession et sur les représentations de l'identité professionnelle enseignante et les dispositifs favorisant sa construction. Certaines questions concernent directement le rôle attribué au regard de la formation du futur enseignant, telles, à titre d'exemples, pour l'enseignant associé : *Comment décrivez-vous votre rôle*[3] *d'enseignant associé dans la formation des maîtres au préscolaire et au primaire ? Comment décrivez-vous le rôle des professeurs de cours théoriques, des superviseurs de stage et des directeurs d'établissement dans la formation des maîtres au préscolaire et au primaire ?* Ces questions, adaptées à chaque type d'acteurs, ont été posées à tous les intervenants.

Une analyse de contenu du corpus a été effectuée avec une grille ouverte[4]. On rendra compte ici particulièrement des données issues des deux questions portant sur le rôle des acteurs. On exposera, dans un premier temps, les catégories émergentes par rapport au rôle de chaque acteur : professeur de didactique et psychopédagogie, superviseur de stage, enseignant associé et directeur d'établissement[5], d'abord telles qu'elles ont été autoattribuées par l'acteur concerné, puis selon le point de vue des autres acteurs. On fera ensuite une comparaison entre les caractéristiques mises au jour pour chacun des acteurs afin d'en dégager les ressemblances et les différences. Ces résultats permettront de jeter un éclairage sur les représentations des acteurs de la profession enseignante quant à leurs rôles, leur complémentarité, leur similitude ou leur différence, afin de suggérer des pistes favorisant l'harmonisation des pratiques dans le sens d'une collaboration accrue entre les intervenants.

3. Le concept de rôle n'était pas défini dans l'entretien afin de laisser la place à toutes les formes d'expression qu'il pouvait revêtir selon les acteurs.

4. Une analyse de contenu a été effectuée par catégories émergentes avec le logiciel d'analyse de données Atlas.ti. Les propos des acteurs ont été intégralement transcrits. Les données ont été classifiées par unités de sens et codées selon une grille de catégories émergentes et itérative, revue au fur et à mesure de l'analyse. La description scientifique est basée sur l'analyse qualitative.

5. Par commodité, on utilisera souvent, par la suite, les titres abrégés de professeur, superviseur, enseignant associé et directeur.

3. LE RÔLE DES PROFESSEURS, SUPERVISEURS DE STAGE, ENSEIGNANTS ASSOCIÉS ET DIRECTEURS

Afin de présenter les données de façon synthétique, une réduction des catégories en métacatégories a été faite. À titre d'exemple, la catégorie « accompagner, encadrer les étudiants » qui émerge pour le rôle du professeur recouvre l'accompagnement des étudiants, l'encadrement de leurs travaux, le fait d'entretenir une bonne relation avec eux, de les rejoindre et d'être à leur écoute. Ce sont ces métacatégories qui seront présentées, avec quelques exemples illustratifs. Certaines des catégories subsumées seront par ailleurs présentées si elles revêtent des significations différentes ou distinctives selon le type d'acteurs.

3.1. RÔLE DU PROFESSEUR

L'analyse fait ressortir plusieurs rôles joués par les professeurs, selon qu'ils soient auto- ou allo-attribués. Ces rôles sont plutôt concordants, comme on peut le voir dans les descriptions qui suivent.

3.1.1. Le rôle que les professeurs s'attribuent

Les rôles que s'attribuent les professeurs sont de différents ordres. Ils participent à l'accompagnement et à l'encadrement des étudiants, tant dans leurs travaux que dans l'écoute et le soutien qu'ils leur accordent ; à la formation des étudiants aux aspects théoriques et pédagogiques de l'enseignement ; au développement de l'esprit critique et réflexif des étudiants ; au développement de l'amour de la profession et au développement professionnel ; à la capacité de faire des rétroactions aux étudiants sur leurs travaux et résultats scolaires et sur leur retombée sur la qualité de leurs interventions auprès des élèves. Le professeur est également un médiateur entre l'université et le milieu de pratique et fait le lien entre théorie et pratique. Il partage son expérience d'enseignant avec l'étudiant, même si l'ordre d'enseignement diffère de celui du stagiaire[6], et se présente comme un modèle pour celui-ci.

6. Signalons que la majorité des professeurs de didactique ont une expérience d'enseignement au préscolaire ou au primaire.

3.1.2. Le rôle attribué aux professeurs par les autres acteurs

Il y a peu de différences quant aux rôles attribués aux professeurs par les autres acteurs, soit les superviseurs de stage, les enseignants associés et les directeurs. L'accompagnement et l'encadrement des étudiants ainsi que leur formation aux aspects théoriques, pédagogiques et didactiques de la profession, le développement de leur esprit réflexif et critique et de leur amour de la profession sont mentionnés par tous. L'importance de faire des rétroactions aux étudiants sur leurs travaux est également mentionnée ainsi que de tenir le rôle de médiateur entre l'université et le lieu de pratique et, surtout, de faire les liens entre théorie et pratique.

En lien avec ce rôle, on relève par ailleurs chez les trois types d'acteurs une mention quant à la nécessité pour le professeur de connaître le milieu de pratique, d'être plus présent sur le terrain et de s'adapter à celui-ci, ce qui n'est pas évoqué par les professeurs eux-mêmes. Ce souhait est encore plus explicite chez les enseignants associés, dont certains reconnaissent l'importance du rôle du professeur, alors que d'autres questionnent son utilité, comme l'illustrent les deux extraits suivants :

> *Bien tantôt on parlait de ceux qui aiment enseigner à l'université, comment je dirais ça…on n'en voit pas beaucoup dans les écoles, ils viennent pas souvent voir ce qui se passe dans les écoles, voir* […si] *ce qu'ils disent ça peut se faire* […]. *Est-ce que ça a été prouvé, est-ce qu'on a essayé…On n'en voit pas souvent* (RM5, 1032-1039)[7]. *Pas vraiment à dire* [sur l'importance du rôle] : *bon bien on lit un livre puis tu me fais une rédaction là-dessus, des choses comme ça,tu sais ? Je trouve que ça, ça ne vaut rien* (OM3, 232-235).

3.2. Rôle du superviseur de stage

Cette section fait état du rôle que les superviseurs s'attribuent et que leur reconnaissent les autres acteurs. Ce rôle, qui s'avère complexe, est centré sur la médiation.

3.2.1. Le rôle que les superviseurs s'attribuent

Les différents acteurs sont très loquaces quand il s'agit de s'exprimer sur le rôle des superviseurs de stage, particulièrement les superviseurs eux-mêmes – ce qui est par ailleurs le cas de chaque acteur lorsqu'il réfléchit à son propre rôle – et les enseignants associés, ce qui s'explique sans doute par l'interaction étroite qui résulte de leurs échanges concernant le stagiaire.

7. Le code renvoie au sujet suivi du passage de l'entrevue cité.

Les superviseurs s'attribuent de multiples rôles que l'on peut regrouper par famille : l'accompagnement du stagiaire, son encadrement, le fait de le guider, de le motiver et de le soutenir ; la contribution à la formation de l'étudiant, à sa construction identitaire, à son ouverture d'esprit, à sa réflexion, à sa conscientisation et à son implication dans le milieu ; l'observation du stagiaire dans la classe, dans le milieu scolaire avec la possibilité d'intervenir, au besoin, en partageant son expérience.

Une autre série de rôles a pour dénominateur commun la médiation, à divers titres. Les superviseurs parlent d'adaptation au milieu, de respect du milieu, d'adaptation aux caractéristiques des écoles aussi bien qu'aux styles d'apprentissage des étudiants ; cette adaptation s'étend à des éléments d'apprentissage et à divers intervenants pour lesquels ils jouent le rôle de médiateurs : médiateurs entre la théorie et la pratique, entre l'université et le milieu de pratique, entre le stagiaire et l'enseignant associé, avec lesquels ils forment une « triade ». Certains évoquent la collaboration avec le enseignant associé et la nécessité d'identifier ses besoins. Plusieurs se voient comme des personnes-ressources, des mentors et des modèles pour l'étudiant, ouverts, disponibles et à l'écoute.

La majorité des superviseurs considèrent que leur rôle est important, sauf celle-ci, qui trouve son rôle limité :

> *Mon rôle de superviseur, je le trouve malheureusement limité. Je suis, à mon avis, la représentante de l'université* […] *J'estime mon rôle limité à cause du peu de rencontres qu'on a. Je les vois* [les étudiantes] *une rencontre préparatoire. Là, je peux passer des messages, donner des orientations, mais après là, c'est beaucoup plus l'enseignante* [l'enseignant associé] (OS2, 306-310 ; 2375-2392).

3.2.2. Le rôle attribué aux superviseurs par les autres acteurs

On relève dans une très large mesure les mêmes catégories de rôles attribués aux superviseurs par les trois autres types d'acteurs, soit les enseignants associés, les professeurs et les directeurs. Bien qu'on ne retrouve pas l'ensemble des catégories chez tous les acteurs, les enseignants associés, comme on l'a mentionné, ayant évoqué plus de rôles que les autres acteurs, on trouve les mêmes familles de catégories énumérées par les superviseurs eux-mêmes. On pourrait parler de familles d'idées ou de vision commune du rôle du superviseur avec certaines particularités, que nous soulèverons plus loin, selon le type d'acteurs.

Ainsi sont évoqués l'accompagnement et l'encadrement du stagiaire de même que le fait de le soutenir, de le conscientiser et de l'évaluer. Le rôle de médiateur est relevé par tous, entre la théorie et la pratique, entre l'étudiant et l'enseignant associé, entre l'université et le milieu de pratique

et entre l'enseignant associé et le directeur. Le soutien de l'enseignant associé est également mentionné. À l'intérieur de ces familles de catégories, on remarque toutefois certaines particularités selon les acteurs, une façon de voir le rôle qui correspond aux préoccupations et aux intérêts de chaque acteur.

Un professeur, par exemple, exprime l'idée que le superviseur doit s'assurer du développement des compétences professionnelles de l'étudiant :

> *Il se situe entre la société et les enfants. Il a le mandat de la société, par le ministère de l'Éducation, de dire : oui, effectivement, elle est vraiment en cheminement dans son développement professionnel ou non et de prendre des décisions importantes relativement à ça* (CP3, 335-346).

Un autre affirme qu'il apporte une vision plus globale de l'étudiant à l'enseignant associé :

> […] *l'enseignante voit l'étudiant tous les jours, mais elle a une vision très fermée, c'est l'étudiant dans sa classe. Elle connaît pas nécessairement mettons l'étudiant d'une deuxième année, à quoi ça devrait ressembler. Donc le superviseur de stage lui apporte cette vision plus globale. De dire : « Bien regarde, tu as peut-être ces attentes par rapport à ton étudiante, mais elles ne sont pas réalistes parce qu'elle est en troisième année »* (OP3, 434-449).

Ces professeurs manifestent ainsi leur souci pour la qualité de la formation, de même que pour la prise en compte, par le milieu, du niveau de formation de l'étudiante.

Chez les directeurs, certains soulignent l'importance pour le superviseur de bien connaître le milieu scolaire, voire d'y être plus présent, et d'assurer un soutien et un suivi des stagiaires ayant éprouvé ou éprouvant des difficultés, comme l'illustrent les extraits suivants :

> […] *une bonne connaissance du milieu aussi. Je sais qu'à certains moments, les superviseurs de stage vont superviser des étudiants dans plusieurs milieux. Enseigner dans un milieu défavorisé, pluriethnique, favorisé, c'est pas du tout la même donne. Il y a des ajustements importants qui doivent être faits et il faut ramener à des standards en fonction du milieu dans lequel on est et je suis pas certaine que les superviseurs de stage ont toujours une bonne représentation du milieu de stage que l'étudiant intègre. On sait, par exemple, que la gestion de classe, ça va se passer différemment selon les milieux également* (OD3, 172-180).

La même personne estime que le superviseur devrait l'informer des difficultés vécues antérieurement par le stagiaire :

> *Moi, je m'attends aussi à ce que le superviseur me donne l'heure juste par rapport à un étudiant qui a déjà été en difficulté. Je veux le savoir pour être capable de dire à l'enseignant : tu vas devoir le soutenir de telle façon* (OD3, 131-148).

D'autres directeurs insistent sur l'importance de soutenir l'enseignant associé et le stagiaire, surtout en cas de difficulté :

> *Oui, le superviseur est là en soutien à l'enseignant associé et à la ou au jeune qui est dans la classe. Parce que quand ça va bien, c'est plaisant, quand ça va pas bien, c'est là où le superviseur est vraiment, a vraiment un rôle de soutien, là, de première ligne, je pense. Pour avoir vécu différentes situations, je peux te dire que j'ai des superviseurs qui ont été super corrects avec les jeunes. Toujours prêts à donner une chance, hein* ? (CD2, 200-209). […] *le superviseur de stage* […] *soutient également le réseautage entre l'enseignante asssociée et l'étudiante. C'est une personne qui va mettre en place ce qu'il faut pour que* […] *les problèmes soient détectés le plus tôt possible, pour mieux aider l'étudiante* (RD2, 121-145).

Ce sont les enseignants associés qui accordent le plus de rôles aux superviseurs, en fait autant que ces derniers et en correspondance avec ceux-ci. Alors que les superviseurs insistent sur leur rôle d'observateur du stagiaire dans la classe, les enseignants associés mettent davantage l'accent sur le rôle d'évaluateur du superviseur. On retrouvera le fait de fournir de la rétroaction au stagiaire, de maîtriser les attentes et le contenu de chaque stage, de faire respecter les exigences du stage, d'amener les étudiants à faire leur synthèse, d'évaluer et de sanctionner le stage. C'est ce qu'exprime cet enseignant associé : *Je pense qu'ils* [les superviseurs] *jouent un rôle d'évaluateur, je pense qu'ils ont un regard global sur le cheminement du stagiaire* (CM5, 286-288).

Si la grande majorité des enseignants associés considèrent que le rôle du superviseur est un rôle essentiel, complexe et difficile, d'autres émettent des réserves sur sa pertinence, à tout le moins dans le contexte actuel d'organisation de la supervision. Un enseignant associé déplore, entre autres, le manque de suivi d'un stage à l'autre : *Moi, je trouve que sans ça* [le portfolio, le suivi d'un stage à l'autre], *le rôle du superviseur est presque nul, dans le sens qu'il y a des étudiants qui ne veulent pas en tenir compte* (RM4, 555-557). Plusieurs soulignent le peu de temps passé en classe par le superviseur, le fait que les moments d'observation soient connus du stagiaire, le peu de contacts qu'il a avec celui-ci, comme on le voit dans les témoignages suivants :

> *Moi, j'ai vu des fois où le superviseur est venu deux fois trente minutes, plus une autre fois une évaluation, donc il peut pas juger de la qualité ou de toutes les qualités de l'enseignant* (CM2, 165-169). *Les visites m'apparaissent un peu bidon, honnêtement, je vais vous dire, parce que la visite de* […] *La*

> *superviseure arrive dans la classe, les élèves sont avertis, il y a comme une situation qui est un peu une mise en scène si vous voulez* (MM2, 274-289). *Je me questionne beaucoup sur la, comment dirais-je, la visite que le superviseur fait, la pertinence de cette visite-là. Je dis pas qu'il faut pas qu'il y en ait, mais l'organisation de cette visite-là, je pense d'après moi qu'il y a matière à l'améliorer.* […] *C'est peut-être par manque d'expérience de ma part, mais j'ai de la difficulté à voir la pertinence d'un vingt minutes, d'une demi-heure* [d'observation] (MM3, 122-173). *Mais ça serait bien qu'ils viennent au moins deux fois, comme peut-être une fois au début, puis peut-être une fois plus vers la fin pour qu'ils puissent d'eux-mêmes voir le progrès* (MM6, 315-335).

On souhaite donc que le superviseur de stage ait moins d'étudiants à superviser et passe plus de temps avec chacun d'eux, voire qu'une même personne assure la supervision d'une stagiaire durant ses quatre années de formation (CM5).

3.3. Rôle de l'enseignant associé

L'importance du rôle de l'enseignant associé est confirmée par celui-ci comme par les autres acteurs. L'analyse qui suit fait ressortir l'évaluation du stagiaire comme un des éléments majeurs de ce rôle.

3.3.1. Le rôle que les enseignants associés s'attribuent

À l'instar des professeurs et des superviseurs de stage, les enseignants associés s'attribuent une diversité de rôles qui consistent à accompagner et à guider le stagiaire ; le soutenir et le valoriser, lui donner confiance et lui faire confiance, l'encourager et le motiver ; l'intégrer dans la classe et lui donner la possibilité de tenter des expériences, lui faire de la place ; lui donner de la rétroaction, l'aider à s'autoévaluer, le conseiller et partager son expérience ; le former à certaines dimensions de la profession, dont la planification de l'enseignement, mais également à certains aspects moins directement liés à l'intervention dans la classe, comme l'investissement dans une école et auprès des parents et à la connaissance de la culture syndicale. Les enseignants associés considèrent leur rôle comme complexe, varié et important. Il requiert, de leur part, disponibilité, capacité d'être honnête, à l'écoute et de servir de modèle ou de référence pour l'étudiant.

Certains enseignants associés émettent par ailleurs des critiques envers des collègues qui n'encadrent pas suffisamment les stagiaires.

> *C'est certain, moi, j'ai vu des jeunes stagiaires pleurer parce qu'elles étaient lancées comme ça dans la classe : « Tu me fais le cours de français », puis les professeurs partaient. Moi, je trouve que c'est pas ça recevoir un stagiaire dans la classe* (CM6, 133-139).

Celle-ci formule une autocritique sur la tendance inverse à exercer trop de contrôle :

> *Je pense que j'ai toujours pris trop de place.* […] *Ça, c'est mon gros problème. J'ai toujours pris trop de place. De un, j'ai beaucoup de difficulté à, je ne dirais pas à laisser mes élèves, mais je veux que ça aille bien, je veux que ce soit plus agréable, le plus facile pour la stagiaire et le moins dérangeant possible pour mes élèves* (OM2, 279-282).

3.3.2. Le rôle attribué aux enseignants associés par les autres acteurs

Les superviseurs de stage, les professeurs et les directeurs reconnaissent autant de rôles aux enseignants associés que ceux-ci s'en attribuent. Si les superviseurs en évoquent davantage, ou plutôt sont plus précis en parlant des catégories de rôles, les directeurs sont également assez explicites quant à leur vision de l'interaction de l'enseignant associé avec le stagiaire.

On retrouve donc les rôles mentionnés par les enseignants associés : l'accompagnement du stagiaire, le fait de le soutenir, de le valoriser, de lui faire confiance et de lui donner confiance ; d'intégrer le stagiaire dans la classe, de lui laisser de la place et de lui permettre de faire des expériences, de le conseiller, de partager son expérience ; de faire des rétroactions sur son enseignement et d'évaluer le stagiaire.

Sur la dimension évaluative, alors que les enseignants associés parlent davantage d'observations et de rétroactions, les superviseurs, dans leurs rétroactions, ajoutent une dimension évaluative, qui consiste, par exemple, à aider l'étudiant à faire l'analyse de ses pratiques, à le faire réfléchir, à évaluer sa capacité à être un enseignant et à confronter ses idées :

> *Il* [enseignant associé] *joue le rôle d'évaluateur, principal à mon avis, parce que moi, quand vient le temps d'évaluer une stagiaire que j'ai vue une fois, deux fois ou quatre fois, dépendant du niveau du stage, bien je me vois mal dire « c'est ça la note »* (OS2, 462-467). […] *leur rôle je pense aussi bien c'est d'évaluer en quelque part si la personne est à la bonne place.* […]. *C'est eux autres qui sont capables de voir vraiment parce qu'ils la voient* [la stagiaire] *intervenir au jour le jour. Nous, on y va une heure, deux heures, c'est pas là que tu peux dire elle est bonne ou elle est pas bonne. C'est vraiment leur rôle de dire oui, je pense qu'elle va faire une bonne enseignante. Mais pas juste d'évaluer, dire elle est bonne ou elle est pas bonne ou c'est un échec ou un succès* (RSE, 769-781).

Ce rôle d'évaluation est également évoqué par certains professeurs et directeurs. Certains directeurs mentionnent le fait de conscientiser le stagiaire par rapport à sa pratique, de le faire réfléchir à ses difficultés et, plus globalement, de développer son esprit critique et réflexif.

> *C'est un rôle qui amène justement le stagiaire à réfléchir sur sa pratique, à définir ses valeurs pédagogiques et à donc se situer professionnellement* […] *en regard de sa profession, mais de sa pratique* (MD2, 240-260). *Puis quand il y a des points à améliorer, c'est important que l'enseignant associé soit capable de le dire. Puis avec délicatesse, puis on est capable d'avoir un bon lien, dès le début, bon, quand il y aura quelque chose* […], *on se le dit, d'essayer tout le temps de trouver une solution, mais, à un moment donné, si on voit que quelqu'un est vraiment pas à sa place, bien, à ce moment-là, après avoir essayé de donner les moyens, bien, peut-être intervenir auprès du superviseur* (RD3, 379-388).

Ces directeurs relèvent ici l'importance pour l'enseignant associé de travailler en collaboration avec eux, d'évaluer le stagiaire et d'en discuter avec le superviseur de stage. Si on parle souvent de la triade formée de l'enseignant associé, du superviseur et du stagiaire, peut-être faudrait-il idéalement tenir compte du rapport au directeur et parler plutôt de tétrade.

Certains professeurs et directeurs qui, comme les autres acteurs, souhaitent que l'enseignant associé intègre bien le stagiaire dans la classe, émettront le vœu qu'ils le responsabilisent, ce qui rejoint l'idée formulée par les superviseurs et les enseignants associés eux-mêmes de permettre aux étudiants de faire des expériences, comme l'indique ce professeur : *En tout cas, moi, je pense aussi qu'il y a un espace de liberté qu'il faut laisser aux étudiants, comme leur dire « Bon, tu veux essayer une nouvelle méthode ? Vas-y. Je t'épaule »* (MP2, 383-387).

Un élément évoqué par les trois acteurs, mais non par les enseignants associés, est le fait d'établir des liens entre la théorie et la pratique, comme le mentionne ce professeur :

> *Elle* [enseignant associée] *est là pour accompagner, mais elle est là aussi pour faire le lien entre la théorie et la pratique. Elle, elle est l'experte de la pratique en quelque sorte parce qu'elle est dans le milieu et elle fonctionne selon certains modèles* (OP3, 485-490).

Ce même professeur pense que l'enseignant associé devrait également se questionner sur ses pratiques :

> *Idéalement elle* [enseignant associée] *devrait avoir cette préoccupation de valider ou questionner ses pratiques à la lumière des théories, et puis on voit des enseignantes associées qui nous disent, bien je trouve intéressant d'avoir une stagiaire, parce qu'elle me ramène toutes sortes de nouvelles connaissances. Et ça me permet de me questionner dans mes pratiques, puis de l'amener un peu plus loin, elle ; mais moi aussi j'avance* (OP3, 491-509).

Si certains superviseurs souhaitent que les enseignants associés fassent aussi le lien entre la théorie et la pratique, d'autres estiment que ce lien n'est pas toujours établi :

> *Mais moi, je ne vois pas le problème à sens unique. Dans les stages, les enseignants associés doivent aussi se soucier de faire des liens avec cette théorie-là, ce qui n'est pas toujours le cas. Dans certains cas, ça se fait* (CS2, 382-387).

Certains superviseurs souhaitent par ailleurs que les enseignants associés soient mieux formés ou outillés pour recevoir les stagiaires, comme ce superviseur qui trouve *qu'ils ne sont pas nécessairement bien préparés* (OS3, 357-361), ou cet autre qui pense que *les enseignants associés sont tous et toutes pleins de bonne volonté, mais souvent ils n'ont pas les outils, ou ils avaient moins d'outils qu'ils en ont actuellement pour justement aider les étudiants, les étudiantes* (RS3, 440-445).

3.4. Rôle du directeur d'établissement

Cette section décrit le rôle du directeur d'établissement. Le rôle principal qu'il s'octroie semble être celui d'accueillir le stagiaire, ce qui est corroboré par les autres acteurs.

3.4.1. Le rôle que les directeurs s'attribuent

Comme les autres acteurs, les directeurs évoquent plusieurs rôles reliés à leur fonction. Là encore, on peut les regrouper par familles qui renvoient principalement à l'accueil du stagiaire, parfois à son accompagnement et à son encadrement, mais c'est surtout l'idée d'accueillir et d'établir un contact avec le stagiaire qui sera mise de l'avant. On parlera également du fait d'intégrer le stagiaire dans l'école et de lui donner de l'information sur le fonctionnement de l'établissement, sur les attentes à préciser au regard du stage, sur les droits de l'enseignant et de l'élève et sur les étapes conduisant à l'obtention d'un emploi à plein temps. Sont également mentionnés le rôle de guide, de supervision du stagiaire afin de s'assurer qu'il soit un modèle positif pour les élèves ainsi que le fait de discuter de la portée éducative de ses interventions, voire de ses difficultés et de développer son esprit critique et réflexif. Les directeurs s'attribuent également le rôle de soutien et de valorisation du stagiaire. Un autre rôle qui leur est dévolu a trait à la sélection des enseignants associés, jugés aptes à faire cheminer le stagiaire, et à leur soutien. Ils doivent par ailleurs veiller à ce que tout se passe bien dans l'école. Les termes de « leader rassembleur » et de « modèle » sont relevés.

Un directeur ajoute un autre élément que ses collègues n'ont pas signalé, à savoir « démystifier » la fonction de directeur :

> *Mais en même temps, je pense qu'il* [directeur] *a un rôle de démystification, en tout cas pour ma part, là, de ce qu'est une direction d'école qui est importante pour les stagiaires parce que, bien souvent, on a de jeunes enseignants*

> *qui commencent. Ils osent pas aller demander de l'aide quand ils font face à une situation problématique parce qu'ils disent « Bien non, je suis capable de gérer ma classe. Je suis pas pour montrer que je suis pas capable »* (MD2, 314-334).

Chose certaine, les rôles évoqués, si divers soient-ils, autorisent à penser que les directeurs conçoivent davantage leurs interactions avec le stagiaire et l'enseignant associé en termes de soutien et de collaboration qu'en termes de sanction, bien qu'il soit fait référence à la sélection des enseignants associés et à la supervision du stagiaire. En outre, les directeurs font peu référence aux aspects administratifs de leur fonction en lien avec l'accueil du stagiaire.

3.4.2. Le rôle attribué aux directeurs par les autres acteurs

Parmi les trois types d'acteurs s'étant exprimés sur le rôle du directeur, les professeurs ont mentionné peu d'éléments en comparaison des superviseurs de stage et des enseignants associés, ces derniers ayant été les plus loquaces à ce sujet. Cela s'explique sans doute par les interactions des acteurs avec les directions d'école, les professeurs ayant peu de rapports avec celles-ci. Les thèmes communs récurrents chez les enseignants associés, les superviseurs et les professeurs et qui recoupent les catégories relevées par les directeurs sont principalement l'accueil du stagiaire, son intégration dans l'école et sa valorisation ainsi que la sélection et le soutien des enseignants associés.

Bien que certains directeurs aient affirmé devoir s'assurer de la qualité des interventions du stagiaire, voire de discuter avec lui de ses difficultés, les trois autres types d'acteurs parlent plutôt de participation à l'évaluation du stagiaire et, pour les enseignants associés et les superviseurs de stage, d'observation et de rétroactions à faire sur les interventions du stagiaire. Cet enseignant associé, par exemple, affirmera que le directeur doit *évaluer la stagiaire pour avoir une banque de futurs suppléants* (MM2, 307-308). Ce superviseur de stage soutient que les directeurs devraient évaluer le stagiaire, mais qu'ils ne le font pas toujours, faute de temps :

> *Dans mes expériences de supervision, j'ai vu les directeurs d'école s'arrêter beaucoup plus sur les quatrièmes stages. Bien oui, ils ont un rôle à jouer, ça va de soi, mais ils assistent pas toujours aux évaluations, faute de temps…ou leur rôle présentement, moi, dans ce que j'ai vu, c'est pas un rôle actif* (CS2, 445-451).

Il semble que les directeurs, en tant que futurs employeurs, évaluent davantage le quatrième stage, selon cet autre superviseur :

> *Donc, il reçoit le stagiaire, le stagiaire, lui, présente son portrait professionnel, moi, je dirais son portfolio, ce serait encore mieux, quant à moi, parce que ça montrerait aussi ce par quoi il est passé, et là, il est là comme futur employeur, bien sûr* (OS1, 702-719).

Certains superviseurs estiment par ailleurs que l'un des rôles du directeur est de créer un partenariat avec l'université *pour ajuster la formation en fonction des besoins* [du milieu] (RS2, 822-825). Si plusieurs jugent le rôle des directeurs important, certains émettent des réserves par rapport à leur disponibilité : *C'est très très rare maintenant qu'une direction s'implique vraiment dans la supervision parce qu'ils ont beaucoup de tâches et ils sont pas beaucoup présents à l'école* (CS1, 375-388).

Ces réserves sont également formulées par des enseignants associés. Bien que certains jugent le rôle du directeur important, d'autres estiment qu'il est peu important ou mal défini :

> *Bon, moi, je pense qu'il a un rôle* [le directeur], *mais c'est pas clair pour toutes les directions d'école, surtout depuis qu'il n'y a plus de probation où les directeurs avaient un mot à dire dans la qualité professionnelle, disons, de l'enseignante, du futur enseignant* (MM5, 362-368).

D'autres enseignants associés déplorent le peu de présence du directeur ou son manque d'implication par rapport au stagiaire, comme l'illustrent les extraits suivants : *Nous autres, le directeur ici, c'est sûr qu'on a un directeur pour deux écoles, la présence est pas très grande* (CM4, 293-295). Selon ce même enseignant associé, le directeur n'aurait pas « tellement » vu les stagiaires. Cet autre abonde dans le même sens : *Moi, je dirais, ils ont peut-être un rôle à jouer, mais ils ont tellement de travail administratif qu'on les voit pas souvent, on les voit pas beaucoup. Ça peut arriver là, dans une rencontre ou deux ou la dernière rencontre* (CM6, 247-251). Ces autres témoignages confirment ces opinions, soit au sujet de l'implication du directeur ou de sa présence en classe :

> *Nous autres, la direction même au sein de notre équipe, elle est assez détachée, pas détachée… oui, on voit le directeur… on rencontre une fois par mois ou on prend un café avec* (MM5, 363-368). *En tout cas, honnêtement nos directions sont bien disponibles, mais de là à dire qu'elles viennent voir dans les classes, je vous dirais que c'est utopique de vous dire ça* (MM3, 384-388).

En fait, si dans certains propos, on relève le manque d'implication des directions d'établissement, à tout le moins par rapport aux stagiaires, cette carence est le plus souvent imputée au manque de temps dont elles disposent, comme on peut le constater dans les extraits qui précèdent ainsi que dans cet autre témoignage :

> *Je vais vous dire que les directions d'école ne lisent pas. Je le sais, je le dis parce que je sais que c'est vrai là. La plupart des directions d'école ne lisent absolument pas le guide qui leur est remis par les superviseurs de stage parce qu'ils n'ont pas le temps* (RM4, 618-624).

De façon générale, les enseignants associés reconnaissent donc que la tâche de la direction est très lourde et que, de fait, la supervision du stagiaire leur incombe :

> *On nous dit souvent que la direction doit s'impliquer, les stagiaires doivent aller voir la direction pour savoir le projet éducatif de l'école et tout ça. Mais de plus en plus, je pense que c'est les enseignants qui s'occupent de ça puis qui se chargent de ça* […], *c'est sûr, je comprends un petit peu aussi parce que c'est l'enseignant qui décide d'avoir à sa charge un stagiaire et non la direction d'école en tant que telle* (CM5, 323-333).

Certains enseignants associés considèrent par ailleurs que le directeur doit les soutenir ainsi que le superviseur de stage et *encourager l'enseignant associé à communiquer avec le superviseur de stage au besoin* (RM4, 612-615). Il doit donc favoriser la collaboration entre les intervenants. Finalement, certains enseignants associés et professeurs voient le directeur comme le gestionnaire de l'école qui doit intervenir en cas de problème, comme l'affirme cet enseignant associé :

> *Je pense qu'il* [le directeur] *a un rôle quand il arrive un problème, il est présent. Parce qu'il est déjà arrivé des choses ici, puis il a été présent, il a fallu qu'il fasse une intervention assez importante* (CM4, 298-304).

4. DES RÔLES SEMBLABLES OU DIFFÉRENTS ?

Un premier constat émane de l'analyse des rôles des quatre types d'acteurs, selon qu'ils sont évoqués par eux-mêmes ou par les autres acteurs de la profession enseignante ciblés par cette recherche. On note, pour les quatre types d'acteurs, plus de ressemblances que de différences entre les rôles auto- et allo-attribués. En d'autres termes, le regard que portent les différents acteurs sur eux-mêmes coïncide largement avec celui que les autres acteurs portent sur eux, avec bien sûr, certains écarts qui ont été mentionnés précédemment. Les rôles évoqués se rapportent tous au rapport à la formation de l'étudiant, sauf peut-être la connaissance et l'ajustement au milieu de pratique, pour les professeurs et superviseurs, qui sont davantage de l'ordre des connaissances et attitudes que de l'ordre du rôle à tenir.

TABLEAU 1
Catégories de rôles autoattribués par les acteurs

Rôle du professeur	*Rôle du superviseur de stage*	*Rôle de l'enseignant associé*	*Rôle du directeur*
Accompagner, encadrer les étudiants.	Accompagner, guider le stagiaire.	Accompagner, guider le stagiaire.	Accueillir, accompagner le stagiaire.
Former les étudiants à la théorie, à la pédagogie.	Former les étudiants, formation pratique, construction identitaire.	Former le stagiaire, planification, dimensions de la profession.	
Développer l'esprit critique et réflexif de l'étudiant.	Conscientiser, faire réfléchir l'étudiant et l'enseignant associé.		Développer l'esprit critique et réflexif du stagiaire.
Favoriser l'amour de la profession et le développement professionnel.			
Faire des rétroactions.	Fournir de la rétroaction, évaluer, intervenir, conseiller. Observer le stagiaire dans la classe, le superviser.	Fournir de la rétroaction, évaluer le stagiaire, conseiller.	Guider, superviser le stagiaire, s'assurer de la qualité de ses interventions.
	Favoriser l'ouverture, l'engagement du stagiaire.		
		Donner de la place au stagiaire, l'intégrer dans la classe.	Intégrer le stagiaire à l'école, l'informer.

Rôle du professeur	*Rôle du superviseur de stage*	*Rôle de l'enseignant associé*	*Rôle du directeur*
	Motiver, soutenir le stagiaire.	Soutenir, valoriser le stagiaire.	Soutenir, valoriser le stagiaire.
Connaître le milieu de pratique.	Respecter, s'ajuster au milieu.		
Être médiateur : entre théorie et pratique, entre l'université et le milieu de pratique, médiateur culturel.	Médiateur : entre théorie et pratique ; entre stagiaire et enseignant associé ; entre l'université et le milieu de pratique.		
	Collaborer avec l'enseignant associé.		Sélectionner et soutenir les enseignants associés.
Partager son expérience.	Partager son expérience.	Partager son expérience.	
			Veiller à ce que tout se passe bien dans l'école.
			« Démystifier » le rôle de la direction.
Être un modèle.	Être un modèle, disponible, à l'écoute, ouvert, dynamique, engagé.	Être un modèle, disponible, à l'écoute, honnête.	Être un modèle, un leader rassembleur.
	Rôle complexe.	Rôles multiples.	

Un deuxième constat porte sur la similitude des rôles, à tout le moins d'un noyau commun, entre les différents acteurs. C'est ce qui émerge de la comparaison entre les métacatégories subsumant les rôles de chacun des acteurs, tels qu'ils sont perçus par eux-mêmes, comme on peut le voir dans le tableau suivant.

Pour chaque catégorie d'acteurs, certaines personnes appartenant aux trois autres types d'acteurs évoquent par ailleurs des rôles non mentionnés par les acteurs visés ou encore certaines critiques quant aux rôles effectivement tenus. Par rapport aux professeurs, certains pensent qu'ils n'ont pas suffisamment de contact avec le milieu et que certains cours sont trop théoriques, dans leur contenu autant que dans la formule pédagogique utilisée. Quant aux superviseurs de stage, certains, parmi les superviseurs eux-mêmes, trouvent leur rôle trop limité par le nombre de rencontres qu'ils ont avec le stagiaire. Chez les autres acteurs, d'aucuns souhaiteraient que le superviseur passe plus de temps à observer les stagiaires, connaisse mieux le milieu de stage et ses particularités, le niveau de formation de l'étudiant, assure un suivi dans l'évaluation d'un stagiaire au cours de sa formation, informe le directeur des problèmes vécus par le stagiaire. Les enseignants associés mettent l'accent sur le rôle d'évaluateur du superviseur.

Chez les enseignants associés, on note certaines autocritiques, comme le fait de laisser le stagiaire à lui-même trop tôt ou, au contraire, de lui laisser trop peu de place. Pour les autres acteurs, notamment des superviseurs de stage, l'enseignant associé joue ou devrait jouer un rôle d'évaluateur du stage parce qu'il est en contact continu avec le stagiaire. Il pourrait être mieux formé pour accueillir les stagiaires et faire le lien entre la pratique et la théorie, un souhait qu'émettent également les autres acteurs. Des directeurs mentionnent en outre, parmi les tâches de l'enseignant associé, le développement de l'esprit réflexif du stagiaire, alors que certains professeurs pensent que, tout en se questionnant sur ses propres méthodes, il devrait laisser la liberté au stagiaire d'innover en matière pédagogique.

Enfin, en ce qui concerne les directeurs d'établissement, certains superviseurs et enseignants associés notent qu'ils s'occupent peu des stagiaires et de leur évaluation, mais s'accordent pour dire que c'est faute de temps, leur emploi du temps étant très chargé. Ces remarques sont synthétisées dans le tableau 2.

TABLEAU 2
Rôles souhaités pour chaque acteur selon les autres acteurs

Souhaité par	*Rôle du professeur*	*Rôle du superviseur de stage*	*Rôle de l'enseignant associé*	*Rôle du directeur*
PROFESSEUR		S'assurer du développement des compétences professionnelles de l'étudiant.	Évaluer le stagiaire. Responsabiliser le stagiaire.	Participer à l'évaluation du stagiaire.
		Avoir des attentes réalistes quant au niveau de formation de l'étudiant.	Se questionner sur ses pratiques.	
			Faire les liens entre théorie et pratique.	
SUPERVISEUR	Connaître le milieu de pratique. Être plus présent sur le terrain. S'ajuster au milieu.		Évaluer le stagiaire. Le faire réfléchir.	Participer à l'évaluation du stagiaire. Observer et faire des rétroactions au stagiaire. Être plus disponible pour la supervision.
			Faire les liens entre théorie et pratique.	Créer un partenariat avec l'université.
			Être mieux formé pour accueillir le stagiaire.	

TABLEAU 2 (*suite*)
Rôles souhaités pour chaque acteur selon les autres acteurs

Souhaité par	*Rôle du professeur*	*Rôle du superviseur de stage*	*Rôle de l'enseignant associé*	*Rôle du directeur*
ENSEIGNANT ASSOCIÉ	Connaître le milieu de pratique. Être plus présent sur le terrain. S'ajuster au milieu.	Passer plus de temps en classe. Avoir plus de contacts avec le stagiaire. Assurer un suivi d'un stage à l'autre. Assurer la supervision du stagiaire durant ses 4 ans de formation.		Participer à l'évaluation du stagiaire. Observer et faire des rétroactions au stagiaire. Être plus disponible pour la supervision.
				Soutenir l'enseignant associé et le superviseur de stage. S'assurer de leur collaboration.
DIRECTEUR	Connaître le milieu de pratique. Être plus présent sur le terrain. S'ajuster au milieu.	Connaître le milieu de pratique. Être plus présent sur le terrain.	Évaluer le stagiaire. Développer son esprit critique et réflexif. Le responsabiliser.	

Souhaité par	*Rôle du professeur*	*Rôle du superviseur de stage*	*Rôle de l'enseignant associé*	*Rôle du directeur*
		Assurer un soutien et un suivi pour les étudiants en difficulté.	Travailler en collaboration avec le directeur et avec le superviseur.	
		Informer le directeur des problèmes vécus antérieurement par le stagiaire.	Faire les liens entre théorie et pratique.	
		Soutenir l'enseignant associé et le stagiaire en cas de difficulté.		

CONCLUSION

Bien que cette recherche soit de nature exploratoire et ne puisse être concluante pour l'ensemble des acteurs ciblés, elle fournit quelques pistes quant à la conception que des professeurs de didactique et de psychopédagogie, soit de cours dits « théoriques », des superviseurs de stage, des enseignants associés ainsi que des directeurs d'établissement ont du rôle ou plutôt des rôles qu'ils jouent dans la formation des maîtres au préscolaire et au primaire.

Si l'on constate plus de similitudes que de différences entre les rôles que chacun s'attribue, une analyse plus fine des propos que les acteurs tiennent les uns sur les autres montre qu'il y aurait lieu d'améliorer le dialogue et de favoriser les interactions entre ces différents acteurs, notamment par rapport à la connaissance réciproque de leurs rôles et à ceux qu'ils exercent réellement et non idéalement dans la formation des étudiants.

Ainsi pourrait-on souhaiter, à l'instar de certains de ces acteurs, que les professeurs soient plus présents dans les milieux de pratique, que la formation soit mieux arrimée à la pratique, que les superviseurs passent plus de temps à observer le stagiaire, que les enseignants associés soient mieux formés et les directeurs plus actifs dans l'évaluation du stagiaire. L'évaluation du stagiaire semble par ailleurs être une épineuse question, superviseurs, enseignants associés et directeurs insistant sur le rôle des autres acteurs dans cette tâche.

Il y aurait sans nul doute lieu d'assurer une meilleure concertation des acteurs à ce sujet, d'autant plus que tous affirment vouloir accompagner et soutenir l'étudiant dans son cheminement. Ces quelques éléments de réflexion font écho à ceux de Boutin (1993) et de Gervais et Desrosiers (2005). Ils rejoignent également les conclusions d'autres travaux, comme ceux de Boutet (2002), qui insiste sur le rôle de médiateur du superviseur, ou ceux du COFPE (2005), qui recommande d'assurer une meilleure formation aux enseignants associés.

Le maître mot des acteurs de la profession enseignante ne devrait-il pas dès lors être « la collaboration », celle-là même qu'ils exigent de la part des enseignants ?

BIBLIOGRAPHIE

Anadón, M., C. Gohier, J. Chevrier et Y. Bouchard (2004). « La construction identitaire dans le parcours de formation initiale de l'enseignant », dans F. Lerbet-Sereni (dir.), *Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation,* Pau, AFIRSE, p. 22-38.

Biron, D., M. Cividini et J.-F. Desbiens (2005). *La profession enseignante au temps des réformes,* Sherbrooke, Éditions du CRP.

Boutet, M. (2002). « La supervision. Un acte professionnel de médiation », dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 23-36.

Boutet, M. et N. Rousseau (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Boutin, G. (1993). « Les recherches sur la triade et leur contribution à la formation des enseignantes et des enseignants », dans H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation,* Sherbrooke, CRP, p. 235-251.

Chevrier, J., B. Charbonneau, C. Gohier, M. Anadón et Y. Bouchard (2003). « La construction de l'identité professionnelle chez des enseignantes engagées », *Formation des professeurs et identité,* Numéro de *L'année de la recherche en Sciences de l'éducation,* Paris, L'Harmattan, p. 71-88.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2005). *La formation en milieu de pratique. De nouveaux horizons à explorer,* Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Dupuis, P. (2004). « L'administration de l'éducation, quelles compétences ? », *Éducation et francophonie, XXXII*(2), p. 133-157.

Gervais, C. et P. Desrosiers (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Gohier, C., M. Anadón, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (2000). « La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant : pour un modèle favorisant l'interaction plurielle », dans A. Abou et M.J. Giletti (dir.), *Des enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation,* Paris, Institut national de recherche pédagogique, p. 115-135.

Gohier, C., M. Anadón, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (2001). « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *Revue des sciences de l'éducation, XXVII*(1), p. 3-32.

Gohier, C., M. Anadón, Y, Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (2002). « De l'identité professionnelle de l'enseignant quand il se fait formateur de maîtres : rupture ou continuité ? », dans S. Baillauquès, M. Lavoie, M.-L. Chaix et J.-C. Hétu (dir.), *L'identité chez les formateurs d'enseignants. Échange franco-québécois,* Paris, L'Harmattan, p. 195-215.

Gohier, C., J. Chevrier et M. Anadón (2005). « La formation des maîtres au temps des réformes : l'identité professionnelle revisitée par la posture pédagogique », dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes,* Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 281-298.

Langlois, L. et C. Lapointe (2002). *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion,* Montréal, Chenelière / McGraw-Hill.

Paquay, L., M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (1996). *Former des enseignants professionnels,* Bruxelles, De Boeck.

Tardif, M. et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines,* Québec, Presses de l'Université Laval.

Notices biographiques

Marta Anadón est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi. Ses recherches se développent selon trois thèmes : identité professionnelle et formation des maîtres ; recherche collaborative / recherche-action et développement professionnel ; développement professionnel de l'enseignant de l'éducation des adultes. Ses champs d'intérêt professionnels sont : épistémologie des sciences humaines et de l'éducation ; fondements de l'éducation ; analyse sociopolitique de l'éducation (sociologie de l'éducation, politiques éducatives) ; processus identitaires ; psychologie sociale du développement ; méthodes qualitatives de recherche et recherche participative.

marta_anadon@uqac.ca

Yamina Bouchamma est titulaire d'un Ph. D. en administration et politique scolaires. Elle est professeure agrégée au Département fondements et pratiques en éducation à l'Université Laval. Ses recherches portent sur la réussite scolaire et ses déterminants, les écoles efficaces, l'évaluation du personnel enseignant et l'insertion socioscolaire des élèves immigrants.

yamina.bouchamma@fse.ulaval.ca

Jacques Chevrier est professeur titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Ses intérêts de recherche concernent l'apprentissage à l'université (stratégies d'apprentissage, styles d'apprentissage et modes d'apprentissage des étudiants), l'apprentissage expérientiel et la construction de l'identité professionnelle chez les futurs maîtres, ainsi que l'apprentissage transformationnel.

jacques.chevrier@uqo.ca

Enrique Correa Molina est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et membre du CRIFPE. Il est le responsable de la formation pratique au Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale ainsi que le directeur de la Clinique Pierre-H.-Ruel, un lieu de formation et d'intervention associé au Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale. Ses intérêts de recherche portent sur le développement professionnel, l'analyse de pratiques, les formateurs de terrain, les savoirs d'expérience et la pratique réflexive.

enrique.correa@usherbrooke.ca

Marie-Paule Desaulniers, professeure titulaire en fondements de l'éducation à l'UQTR, est membre du CIREA. Ses recherches portent sur l'éducation sexuelle, la formation éthique des enseignants et l'éthique professionnelle.

marie-paule.desaulniers@uqtr.ca

Diane Gérin-Lajoie est professeure titulaire à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto (OISE/UT), où elle détient une nomination conjointe au Département de curriculum, d'enseignement et d'apprentissage et au Centre de recherches en éducation franco-ontarienne. Elle enseigne aux cycles supérieurs dans les domaines de l'éducation des minorités (identité et pluralisme ethnoculturel) et de la recherche qualitative. Ses recherches en sociologie de l'éducation portent sur le rapport à l'identité et sur l'enseignement en milieu francophone minoritaire.

dgerinlajoie@oise.utoronto.ca

Colette Gervais, Ph. D. en éducation, est professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et chercheure régulière au CRIFPE. Ses prin-

cipaux intérêts de recherche portent sur la formation initiale et continue à l'enseignement et, plus particulièrement, sur l'analyse de pratique, l'accompagnement en formation pratique et l'insertion professionnelle.

colette.gervais@umontreal.ca

Sophie Godbout est conseillère en intégration des technologies éducatives au Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario. Elle est aussi professionnelle de recherche et chargée de cours à l'Université du Québec en Outaouais. Ses intérêts de recherche sont les dispositifs de formation des futurs enseignants et des enseignants en fonction ; la formation à distance dans un contexte de développement professionnel des enseignants et chez les jeunes au secondaire.

sophie.godbout@cepeo.on.ca

Christiane Gohier est professeure titulaire au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal et chercheure au Centre interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses recherches et publications portent sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et du futur enseignant, sur les fondements de l'éducation, notamment l'épistémologie et les finalités de l'éducation ainsi que sur la question de l'éthique en éducation. On trouve la liste de ses travaux sur le site <www.er.uqam.ca/nobel/r17101>.

gohier.christiane@uqam.ca

France Jutras est professeure titulaire en Fondements de l'éducation à l'Université de Sherbrooke et responsable de l'axe éducation au Centre interuniversitaire de recherche en éthique appliquée, le CIREA. Elle travaille sur l'éthique et les valeurs en éducation, l'éthique professionnelle et l'éducation à la citoyenneté.

france.jutras@usherbrooke.ca

Louise Lafortune, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est également chercheure au LIVRE (Laboratoire interdisciplinaire pour la valorisation de la recherche en éducation) de l'UQTR et responsable de ce laboratoire. Elle a rédigé plusieurs articles et livres portant sur l'affectivité et la métacognition dans l'apprentissage des mathématiques, sur la problématique femmes et mathématiques, sciences et technologies, la pédagogie interculturelle et l'équité, sur la philosophie pour enfants, adaptée aux

mathématiques, sur la formation continue et l'accompagnement socio-constructiviste, sur le travail en équipe-cycle et équipes de collègues. Elle a récemment réalisé des recherches portant sur une approche philosophique des mathématiques et l'affectivité, les croyances et attitudes à l'égard des mathématiques, des sciences et des technologies et le travail d'équipe entre collègues ou travail en équipe-cycle. Elle est actuellement engagée dans un projet d'envergure d'accompagnement-recherche-formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise pour l'ensemble du Québec.

louise.lafortune@uqtr.ca

Reinelde Landry est directrice des services pédagogiques au Collège Saint-Charles-Garnier à Québec. Elle est aussi doctorante à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Son projet de recherche porte sur la construction de l'identité professionnelle des directions d'établissement scolaire dans l'exercice de leur leadership pédagogique et la pratique réflexive. Elle a été directrice d'école, et est titulaire de trois maîtrises : en éducation, en administration scolaire, en enseignement secondaire et en théologie. Après plus de vingt ans de service auprès des élèves, jeunes et adultes et du personnel, elle a collaboré à la coordination et à la conception du Programme de formation de l'école québécoise au regard des apprentissages transversaux, tout en poursuivant, pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la formation et l'accompagnement du personnel scolaire. Dans la suite de ces responsabilités, elle a contribué à un projet d'accompagnement-recherche-formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise dans différentes régions du Québec. À la construction de l'identité et à la transversalité des apprentissages s'ajoutent, comme champ d'intérêt, les différentes formes de partenariat en éducation dans un contexte de changement.

rlandry@collegegarnier.qc.ca

Georges A. Legault est professeur titulaire en éthique appliquée à l'Université de Sherbrooke et directeur du CIREA. Initiateur de la formation en éthique appliquée à l'Université de Sherbrooke, il a mené de nombreuses recherches dans le domaine : éthique professionnelle, droit et éthique de la recherche.

georges-auguste.legault@usherbrooke.ca

Stéphane Martineau, titulaire d'un doctorat en fondement de l'éducation et spécialiste de l'analyse du travail enseignant, est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et responsable du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE). Ses recherches portent principalement sur l'intervention pédagogique adaptée.

stephane.martineau@uqtr.ca

Philippe Maubant, docteur en sciences de l'éducation (Université Lyon-II) a exercé, par le passé, des activités d'enseignement et de recherche en qualité de maître de conférences à l'Université de Rouen en France. Il a dirigé le Département des sciences de l'éducation de cette même université de 1998 à 2004. Instituteur, directeur d'école puis formateur dans la formation technique et professionnelle, il a développé une riche expérience et une solide expertise dans le domaine de la formation des adultes. Il a également acquis une expertise significative dans le domaine de l'ingénierie de formation, ayant conçu à plusieurs reprises des actions de formation qualifiante et diplômante de formateurs et d'enseignants. Philippe Maubant a, depuis quelques années, orienté ces travaux sur la formation professionnelle des enseignants et sur la formation des autres professionnels éducateurs intervenant dans les écoles. Il enseigne les fondements de l'éducation aux trois cycles d'enseignement et de recherche de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses recherches actuelles portent essentiellement sur la question des pratiques enseignantes et sur l'analyse des savoirs professionnels en jeu dans la pratique d'enseignement. Depuis 2004, il participe aux activités de recherche du Centre de recherche sur l'intervention éducative de l'Université de Sherbrooke dont il assume la direction depuis juin 2006.

philippe.maubant@usherbrooke.ca

Annie Presseau est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle détient un doctorat en psychopédagogie. Elle est chercheure associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et au Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement.

annie.presseau@uqtr.ca

Lorraine Savoie-Zajc est titulaire d'un doctorat en technologie éducative de la Indiana University et elle est professeure à l'Université du Québec en Outaouais au Département des sciences de l'éducation. Elle s'est investie depuis plusieurs années dans des recherches portant sur la formation continue de personnels scolaires, le processus de mise en œuvre d'innovations pédagogiques ainsi que les ajustements de pratiques professionnelles. Elle s'intéresse aussi aux conditions facilitantes de la réussite scolaire d'adultes de retour à l'école, engagés dans des programmes de formation professionnelle. Elle a signé plusieurs articles et des chapitres de livres sur ces diverses thématiques. Elle coordonne le Groupe de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (GREPER) et elle est chercheure régulière au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

lorraine.savoie@uqo.ca

Marjolaine St-Pierre est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Spécialisée en administration de l'éducation, elle est titulaire d'un doctorat en éducation (Ph. D.) décerné par l'Université de Montréal et elle est membre de l'Observatoire des réformes en éducation (ORE). À titre de directrice du programme de deuxième cycle en gestion de l'éducation, elle travaille à l'actualisation des modèles de formation destinés aux directeurs et directrices d'établissements scolaires. Elle contribue, depuis plusieurs années, au développement de ce champ dans plusieurs universités québécoises. Son programme de recherche vise la compréhension de l'élaboration et de l'implantation des nouveaux processus de gestion en milieu scolaire par le biais des modes institutionnalisés de participation et de leurs effets. Par ses projets de recherches, elle a développé une expertise sur le plan de la compréhension des processus de prise de décision, de planification et de gestion stratégique en contexte partenarial. Ses publications et communications font preuve de son expérience, autant sur le plan de la formation initiale et continue que sur celui de la compréhension des processus politiques et organisationnels en gestion scolaire.

st-pierre.marjolaine@uqam.ca

PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation par le biais de résultats de recherche, et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des articles, recherches et études réalisés par les chercheurs et chercheures. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique ; profondeur des analyses ; pertinence des conclusions…).

Membres du comité de lecture

Jean Archambault (Université de Montréal), Diane Biron (Université de Sherbrooke), Paul Boudreault (UQO), Jean-François Boutin (UQAR-Antenne de Lévis), Jacques Chevrier (UQO), Christine Couture (UQAC), Colette Deaudelin (Université de Sherbrooke), Godelieve Debeurme (Université de Sherbrooke), Serge Desgagné (Université Laval), Louise Dupuy-Walker (UQAM), Moussadak Ettayebi (UQAM), Diane Gauthier (UQAC), Claude Genest (UQTR), Jacinthe Giroux (UQAM), Charlotte Guérette (Université Laval), Abdelkrim Hasni (Université de Sherbrooke), France Henri (Téluq-UQAM), Gaby Hsab (UQAM), Philippe Jonnaert (UQAM), Jean-Claude Kalubi (Université de Sherbrooke), Carol Landry (Université Laval), Judith Lapointe (chercheure en éducation), Frédéric Legault (UQAM), Marie-Françoise Legendre (Université Laval), Daniel Martin (UQAT), Pierre Mongeau (UQAM), Denise Normand-Guérette (UQAM), Richard Pallascio (UQAM), Florian Péloquin (Cégep de Lanaudière), Denis Rhéaume (INRS), Jeanne Richer (Cégep de Trois-Rivières), Carmen Rico de Sotelo (UQAM), Magali Robitaille (UQAM), Anne Roy (UQTR), Ghislain Samson (Université de Sherbrooke), Lorraine Savoie-Zajc (UQO), Noëlle Sorin (UQTR), Hassane Squalli (Université de Sherbrooke), Carole St-Jarre (chercheure en éducation), Lise St-Pierre (Université de Sherbrooke), Marjolaine St-Pierre (UQAM), Gilles Thibert (UQAM), Michèle Venet (Université de Sherbrooke), Suzanne Vincent (Université Laval).

Personnes qui ont arbitré des textes de l'ouvrage collectif

Pierre Boudreau (Université d'Ottawa), André Brassard (Université de Montréal), Lise Corriveau (Université de Sherbrooke), Georges Duquette (Université Louis-Pasteur), Manon Gosselin (Université de Sherbrooke), Sophie Grossmann (UQAM), Anne-Marie Lamarre UQAR), Bernard Laplante (University of Regina), Hélène Larouche (Université de Sherbrooke), Christine Lebel (UQTR), Annie Malo (Université d'Ottawa), Donatile Mujawamariya (Université d'Ottawa), Liliane Portelance (UQTR), Michel St-Germain (Université d'Ottawa),

Dans la collection ÉDUCATION-RECHERCHE

La qualité en éducation
Pour réfléchir à la formation de demain
Matthis Behrens (dir.)
2007, ISBN 978-2-7605-1498-0, 220 pages

La conscience
Perspectives pédagogiques et psychologiques
Francisco Pons et Pierre-André Doudin (dir.)
2007, ISBN 978-2-7605-1475-1, 180 pages

La didactique du français oral au Québec
Recherches actuelles et applications dans les classes
Ginette Plessis-Bélair,
Lizanne Lafontaine et Réal Bergeron (dir.)
2007, ISBN 978-2-7605-1418-8, 268 pages

Transformation des pratiques éducatives
La recherche sur l'inclusion scolaire
Carmen Dionne et Nadia Rousseau (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1432-3, 328 pages

La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire
Dans le contexte des réformes par compétences
Abdelkrim Hasni, Yves Lenoir
et Joël Lebeaume (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1433-1, 280 pages

Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse
Noëlle Sorin (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1419-6, 174 pages

Le manuel scolaire
Un outil à multiples facettes
Sous la direction de Monique Lebrun
2006, ISBN 2-7605-1406-4, 354 pages

La violence au préscolaire et au primaire
Les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents
Maryse Paquin et Marie Drolet (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1383-1, 360 pages

Pédagogie et psychologie des émotions
Vers la compétence émotionnelle
Louise Lafortune, Marie-France Daniel, Pierre-André Doudin et al. *(dir.)*
2005, ISBN 2-7605-1360-2, 266 pages

Récits exemplaires de pratique enseignante
Analyse typologique
Serge Desgagné
2005, ISBN 2-7605-1358-0, 248 pages

Formation des adultes aux cycles supérieurs
Quête de savoirs, de compétence ou de sens?
Carol Landry et Jean-Marc Pilon (dir.)
2005, ISBN 2-7605-1352-1, 236 pages

Pensée et réflexivité
Théories et pratiques
Richard Pallascio, Marie-France Daniel
et Louise Lafortune (dir.)
2004, ISBN 2-7605-1284-3, 240 pages

Les réformes curriculaires
Regards croisés
Philippe Jonnaert et Armand M'Batika (dir.)
2004, ISBN 2-7605-1277-0, 318 pages

La recherche-intervention éducative
Transition entre famille et CPE
François Tochon et Jean-Marie Miron (dir.)
2004, ISBN 2-7605-1279-7, 264 pages

De la décentralisation au partenariat
Administration en milieu scolaire
Marjolaine Saint-Pierre et Luc Brunet (dir.)
2004, ISBN 2-7605-1283-5, 296 pages

Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos
Louise Lafortune, Colette Deaudelin,
Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1250-9, 314 pages

Collaborer pour apprendre et faire apprendre
La place des outils technologiques
Colette Deaudelin et Thérèse Nault (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1228-2, 296 pages

Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes
Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices
Nadia Rousseau et Lyse Langlois (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1226-6, 218 pages

Pédagogies.net
L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage
Alain Taurisson et Alain Senteni (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1227-4, 334 pages

Concertation éducation travail
Politiques et expériences
Marcelle Hardy (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1130-8, 252 pages

La formation en alternance
État des pratiques et des recherches
Sous la direction de Carol Landry
2002, ISBN 2-7605-1169-3, 378 pages

L'affectivité dans l'apprentissage
Sous la direction de
Louise Lafortune et Pierre Mongeau
2002, ISBN 2-7605-1166-9, 256 pages

Les didactiques des disciplines
Un débat contemporain
Sous la direction de
Philippe Jonnaert et Suzanne Laurin
2001, ISBN 2-7605-1153-7, 266 pages

La formation continue
De la réflexion à l'action
Louise Lafortune, Colette Deaudelin,
Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.)
2001, ISBN 2-7605-1147-2, 254 pages

Le temps en éducation
Regards multiples
Carole St-Jarre et Louise Dupuy-Walker (dir.)
2001, ISBN 2-7605-1073-5, 474 pages

Pour une pensée réflexive en éducation
Richard Pallascio et Louise Lafortune (dir.)
2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages

COLLECTION
ÉDUCATION-RECHERCHE

SOUS LA DIRECTION DE
LOUISE LAFORTUNE

Dans la double mouvance de la réforme québécoise des programmes de formation et de la professionnalisation de l'enseignement, l'identité des acteurs de la profession enseignante est en voie de transformation. Cet ouvrage se penche sur l'identité de quatre acteurs clés de la profession : les enseignants, les enseignants associés, les superviseurs de stage et les directeurs d'établissement. Dix-huit professeurs-chercheurs proposent une analyse actuelle de l'identité de ces différents acteurs selon divers angles. Il s'agit d'un outil essentiel pour qui veut cerner l'identité de ces acteurs clés de la profession enseignante et leurs croisements dans une optique de complémentarité et d'harmonisation des pratiques. Il s'adresse à tous les intervenants du monde de l'éducation ainsi qu'aux futurs maîtres, dont la construction identitaire est tributaire de l'interaction avec ces différents acteurs.

CHRISTIANE GOHIER est professeure titulaire au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal et chercheure au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses recherches et publications portent sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et du futur enseignant, sur les fondements de l'éducation ainsi que sur la question de l'éthique en éducation.

Ont collaboré à cet ouvrage

Marta Anadón – Yamina Bouchamma – Jacques Chevrier – Enrique Correa Molina
Marie-Paule Desaulniers – Diane Gérin-Lajoie – Colette Gervais – Sophie Godbout
Christiane Gohier – France Jutras – Louise Lafortune – Reinelde Landry
Georges A. Legault – Stéphane Martineau – Philippe Maubant – Annie Presseau
Lorraine Savoie-Zajc – Marjolaine St-Pierre

www.puq.ca

ISBN 978-2-7605-1511-6