

**Université de Montréal**

**L'enseignement au primaire :  
une profession sous le signe du changement;  
analyse des représentations  
de trois cohortes d'enseignants**

**par**

**Joanne Pharand**

**Département d'études en éducation  
et d'administration de l'éducation**

**Faculté des sciences de l'éducation**

**Thèse présentée  
à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Philosophiae Doctor (Ph.D.)  
en fondements de l'éducation**

**Juin 2001**

**© Joanne Pharand, 2001**



LB

5

U57

2002

v. 002

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée:

**L'enseignement au primaire:  
une profession sous le signe du changement;  
analyse des représentations  
de trois cohortes d'enseignants**

présentée par

Joanne Pharand

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

André Brassard  
Claude Lessard  
Diane St-Jacques  
Jeanne Maheux

président-rapporteur  
directeur de recherche  
membre du jury  
examineur externe

Thèse acceptée le: \_\_\_\_\_

## Sommaire

*L'enseignement au primaire: une profession sous le signe du changement* aborde certains changements pédagogiques et sociaux survenus dans le monde de l'éducation et dans la société québécoise depuis les années 1960. Cette recherche exploratoire, de type descriptif, s'inscrit dans le courant de la recherche-action et privilégie l'approche interactionniste symbolique pour rendre compte des représentations des enseignants tout en précisant, secondairement, les représentations des réactions suscitées par ces changements et les stratégies d'adaptation utilisées pour y faire face. Ces mutations se sont produites dans des contextes sociopolitiques et historiques variés, lesquels ont, inévitablement, influencé les mentalités. Ainsi trois cohortes d'enseignants, ayant débuté dans l'enseignement dans les années 60, 70 et 80, ont évoqué de multiples changements qui ont marqué leur développement professionnel et qui sont survenus au cours des périodes correspondantes. Les représentations de ces changements tracent, d'une part, une mosaïque de traits distinctifs pour chacune des cohortes et, d'autre part, un portrait global des traits significatifs et communs pour l'ensemble des répondants.

C'est donc à l'aide d'entrevues semi-structurées, menées par l'équipe Lahaye, Lessard et Tardif (1991), que des enseignants québécois des ordres préscolaire, primaire et accueil au primaire ont été invités à raconter le récit de leur carrière depuis leur entrée dans la profession. Des points de repères chronologiques ou thématiques ont permis de reconstituer leur parcours professionnel et d'explorer les événements marquants de leur profession. Pour notre propre recherche, nous avons retenu 41 entrevues, desquelles nous avons ressorti les thèmes relatifs aux changements rencontrés par ces praticiens: 1) L'enseignant et l'école avec pour sous-thèmes, les changements dans les programmes d'études et ceux inhérents au milieu de travail; 2) L'enseignant et les enfants; les changements de la clientèle scolaire; 3) L'enseignant et les parents; les changements dans la famille. Par la

suite, nous avons procédé à une classification minutieuse du matériel empirique où les extraits d'entrevues ont été regroupés en fonction des thèmes et des cohortes d'enseignants retenus. Les données du regroupement thématique de l'équipe Lahaye, Lessard et Tardif (1991) ont pu compléter les nôtres. Nous avons effectué une analyse qualitative des résultats obtenus. Leur interprétation, nous a mené à préciser l'homogénéité et l'hétérogénéité de certaines représentations tout en établissant des liens avec les conjonctures sociopolitiques et historiques prévalant aux cours des années 60-70 et 80.

De manière générale, les résultats de la recherche montrent que la résistance des enseignants aux changements est attribuable à une déstabilisation, plus ou moins forte, de leurs acquis et de leurs savoirs expérientiels. S'ils critiquent ou se rebutent, c'est aussi parce qu'ils se sentent peu appuyés dans les valeurs qu'ils tentent de transmettre à leurs élèves, ou encore, peu outillés pour faire reconnaître leur voix. L'apport de notre recherche au développement des connaissances réside, notamment, dans le fait que contrairement aux pratiques qui étudient les phénomènes d'un point de vue extérieur, nous partons de ce que disent et pensent les enseignants pour connaître leurs représentations des changements qu'ils ont vécus et qui les ont amenés à se transformer personnellement et professionnellement. S'attarder à leurs points de vue permet de prendre le pouls de l'intérieur, de mieux comprendre l'impact de ces changements sur leur développement professionnel et de tirer parti de leurs représentations pour questionner, d'une part, les démarches d'implantation de changements et, d'autre part, les choix pédagogiques et éducatifs qui guident nos actions. Nous espérons que les données de la recherche seront d'une quelconque utilité pour ceux qui gèrent le changement dans le domaine de l'éducation et pour ceux qui le vivent au quotidien.

## Table des matières

<b>Introduction</b> .....	1
<b>Chapitre premier - Problématique</b> .....	8
1. L'omniprésence historique du changement en éducation .....	11
1.1    XIX <sup>e</sup> siècle .....	12
1.2    XX <sup>e</sup> siècle .....	12
1.3    La Révolution tranquille .....	15
1.3.1    La formation des enseignants .....	17
1.4    Changements chez les jeunes: une approche éducative modifiée .....	19
1.4.1    Les enfants de communautés culturelles .....	23
1.5    Synthèse .....	25
2. Le choix d'une approche: interactionniste symbolique .....	27
2.1    L'approche fonctionnaliste .....	27
2.2    L'approche critique: néo-marxiste .....	28
2.3    L'approche interactionniste symbolique .....	29
3. Les représentations sociales et professionnelles .....	30
3.1    Les processus .....	33
3.1.1    L'objectivation .....	33
3.1.2    L'ancrage .....	33
3.2    Le noyau central et les éléments périphériques .....	34
3.3    Les représentations sociales/les représentations professionnelles .....	35
3.4    Le creuset des représentations professionnelles: le savoir expérientiel ..	36
3.4.1    L'expérience: une rétrospective réflexive .....	38
4. Le changement: un passage inévitable .....	39
4.1    La résistance au changement .....	42
4.2    Les stratégies d'adaptation au changement .....	46
5. Les cohortes d'enseignants: périodes distinctives .....	49
5.1    Les enseignants de la décennie 60 .....	50
5.2    Les enseignants de la décennie 70 .....	52
5.3    Les enseignants de la décennie 80 .....	53
5.4    Un changement qui affecte toujours les enseignants .....	56

6. Synthèse et questions de la recherche .....	59
<b>Chapitre deuxième - Méthodologie .....</b>	<b>63</b>
1. La constitution de l'échantillon .....	64
2. La méthode d'entrevues .....	69
3. Les étapes de l'analyse et du traitement des données .....	71
3.1 L'extraction des données .....	71
3.2 L'examen des données .....	72
3.3 Le traitement des données .....	73
4. L'interprétation des résultats .....	76
4.1 La validité de l'interprétation .....	77
5. Le choix méthodologique de l'analyse .....	77
6. Synthèse .....	80
<b>Chapitre troisième - Analyse des résultats .....</b>	<b>83</b>
1. L'enseignant et l'école .....	84
1.1 Les changements de programmes .....	85
1.1.1 Les représentations des changements .....	87
1.1.2 Les réactions aux changements .....	92
1.1.3 Les stratégies d'adaptation aux changements .....	95
1.1.4 La synthèse des représentations .....	98
1.2 Les changements dans le milieu de travail .....	102
1.2.1 Les représentations des changements .....	103
1.2.2 Les réactions aux changements .....	116
1.2.3 Les stratégies d'adaptation aux changements .....	121
1.2.4 La synthèse des représentations .....	122
2. L'enseignant et les enfants .....	127
2.1 Les changements de la clientèle scolaire .....	128
2.1.1 Les représentations des changements .....	128
2.1.2 Les réactions aux changements .....	139
2.1.3 Les stratégies d'adaptation aux changements .....	146
2.1.4 La synthèse des représentations .....	149

3. L'enseignant et les parents .....	154
3.1 Les changements dans la famille .....	155
3.1.1 Les représentations des changements .....	156
3.1.2 Les réactions aux changements .....	168
3.1.3 Les stratégies d'adaptation aux changements .....	175
3.1.4 La synthèse des représentations .....	177
 <b>Chapitre quatrième - Interprétation des résultats</b> .....	 183
1. Des enseignants affectés par les changements .....	185
2. L'enseignant et l'école .....	189
2.1 Les changements de programmes .....	189
2.1.1 Représentations hétérogènes: des enseignants contestés dans leur savoir d'expérience .....	189
2.2.2 Représentations homogènes: opposition théorie-pratique .....	191
2.2 Les changements dans le milieu de travail .....	192
2.2.1 Représentations hétérogènes: l'idéal et la réalité .....	193
2.2.2 Représentations homogènes: un équilibre à sauvegarder mais à quel prix? .....	194
3. L'enseignant et les enfants .....	196
3.1 Les changements de la clientèle scolaire .....	196
3.1.1 Représentations hétérogènes: des réactions diversifiées .....	197
3.1.2 Représentations homogènes: un reflet de la société .....	202
4. L'enseignant et les parents .....	206
4.1 Les changements dans la famille .....	206
4.1.1 Représentations homogènes: une entente à clarifier .....	207
 <b>Conclusion</b> .....	 216
 <b>Bibliographie</b> .....	 229
 <b>Annexes</b> .....	 240



## Liste des tableaux

I	Distribution de l'échantillon selon les ordres d'enseignement suivant le sexe .....	66
II	Distribution de l'échantillon selon les classes d'âge suivant le sexe .....	66
III	Distribution de l'échantillon selon les années d'expérience suivant le sexe .....	67
IV	Distribution de l'échantillon selon l'année d'entrée dans l'enseignement suivant le sexe .....	68
V	Représentations des changements de programme selon la décennie d'entrée dans la profession (décennie 60) .....	251
VI	Représentations des changements de programme selon la décennie d'entrée dans la profession (décennie 70) .....	252
VII	Représentations des changements de programme selon la décennie d'entrée dans la profession (décennie 80) .....	253
VIII	Réactions des enseignants aux changements de programmes selon la décennie d'entrée dans la profession .....	254
IX	Stratégies d'adaptation des enseignants aux changements de programmes selon la décennie d'entrée dans la profession .....	255
X	Représentations des changements inhérents au milieu de travail selon la décennie d'entrée dans la profession (décennie 60) .....	256
XI	Représentations des changements inhérents au milieu de travail selon la décennie d'entrée dans la profession (décennie 70) .....	257
XII	Représentations des changements inhérents au milieu de travail selon la décennie d'entrée dans la profession (décennie 80) .....	258
XIII	Réactions des enseignants aux changements inhérents au milieu de travail approches pédagogiques selon la décennie d'entrée dans la profession .....	259

XIV	Stratégies d'adaptation des enseignants aux changements inhérents au milieu de travail selon la décennie d'entrée dans la profession .....	260
XV	Représentations des changements de la clientèle scolaire selon la décennie d'entrée dans la profession (décennie 60) .....	261
XVI	Représentations des changements de la clientèle scolaire selon la décennie d'entrée dans la profession (décennie 70) .....	263
XVII	Représentations des changements de la clientèle scolaire selon la décennie d'entrée dans la profession (décennie 80) .....	264
XVIII	Réactions des enseignants aux changements de clientèle scolaire selon la décennie d'entrée dans la profession .....	265
XIX	Stratégies d'adaptation aux changements de clientèle scolaire selon la décennie d'entrée dans la profession .....	267
XX	Représentations des changements dans la famille selon la décennie d'entrée dans la profession (décennie 60) .....	268
XXI	Représentations des changements dans la famille selon la décennie d'entrée dans la profession (décennie 70) .....	270
XXII	Représentations des changements dans la famille selon la décennie d'entrée dans la profession (décennie 80) .....	271
XXIII	Réactions des enseignants face aux changements dans la famille selon la décennie d'entrée dans la profession .....	272
XXIV	Stratégies d'adaptation des enseignants aux changements dans la famille selon la décennie d'entrée dans la profession .....	273

**Liste des figures**

1	Schéma illustrant les changements de programmes selon les enseignants des décennies 60, 70 et 80 .....	99
2	Schéma illustrant les changements inhérents au milieu de travail selon les enseignants des décennies 60, 70 et 80 .....	123
3	Schéma illustrant les changements de clientèle scolaire selon les enseignants des décennies 60, 70 et 80 .....	150
4	Schéma illustrant les changements dans la famille selon les enseignants des décennies 60, 70 et 80 .....	178
5	Schéma illustrant la synthèse des caractéristiques des cohortes d'enseignants .....	222

*Dédicace*

À tous ceux qui ont à coeur le respect et l'évolution de la profession, l'éducation des enfants et l'avenir des générations.

## Remerciements

Nos sincères remerciements à monsieur Claude Lessard, directeur de recherche, professeur titulaire et directeur du LABRIPROF-CRIFPE, pour sa confiance, sa disponibilité, sa patience, ses conseils judicieux et sa rigueur intellectuelle tout au long de ces années.

Nous sommes également redevable à l'équipe Lahaye, Lessard et Tardif pour nous avoir permis de travailler à partir d'entrevues menées auprès des enseignants du primaire et pour avoir eu accès à certains éléments de la catégorisation entreprise dans le cadre de *L'étude du corps enseignant québécois à partir d'une méthode qualitative* (1991).

Nos remerciements également à monsieur Moncef Guitouni, psychosociologue et président directeur-général du Centre de psychologie préventive et développement humain, pour sa confiance, ses encouragements, ses suggestions appréciées et le modèle d'analyse sociohistorique utilisé dans l'ensemble de ses travaux.

Enfin, nous tenons à remercier et à souligner l'apport technique de madame Sylvie Lefebvre à la rédaction de la thèse.

## **Introduction**

Cette thèse veut mettre en relief la réalité du changement dans le développement professionnel des enseignants. Tout au cours de sa carrière, peut-être 25 ou 35 ans, un enseignant aura traversé une multitude de changements. Il aura côtoyé plusieurs générations d'élèves et de parents, plus d'une direction d'école et de collègues. Il aura connu, au plan pédagogique, des changements de programmes, de méthodes et d'approches ainsi que des modifications dans ses conditions d'exercice. Au plan social, d'autres changements auront eu des répercussions sur son travail, comme l'éclatement de la cellule familiale traditionnelle, l'évolution des mentalités, des lois, de l'environnement, des loisirs et des moyens électroniques. Toute cette expérience professionnelle liée aux changements nous a semblé riche d'informations et de savoirs expérientiels à explorer pour comprendre la profession, de l'intérieur, tout en considérant les enseignants comme les principaux acteurs concernés par les changements ou comme les personnes-clés par qui passent ces changements.

Par ailleurs, les systèmes scolaires qui cherchent à se renouveler ou à se moderniser mettent en oeuvre une série d'opérations faisant suite, très souvent, aux recommandations d'études menées par des experts en la matière. Ces personnes, bien intentionnées, tentent de mettre en place des démarches de changements susceptibles de motiver les milieux de pratique à s'impliquer et à prendre les virages proposés. Les postulats de départ sont, la plupart du temps, fort louables et bien documentés. Cependant, leur transplantation dans le champ de la pratique ne se fait pas sans heurt. Elle rencontre parfois des résistances ou ne donne pas toujours les résultats escomptés. Ainsi, les concepteurs voient leurs projets parfois échoués, bafoués, incompris, très souvent ralentis par la base. Entre la conception d'une idée et sa réalisation, il y a un espace-

temps, pas toujours facile à évaluer en termes de durée ou de réactions, mais dont il faut tenir compte. La patience des uns et des autres est mise à l'épreuve: pour les concepteurs, depuis le temps, l'idée aurait dû faire son chemin; pour les personnes qui ont à l'opérationnaliser, elle bouscule, parfois chambarde, des routines qui ne peuvent être transformées illico. Dès lors, diverses confrontations pointent à l'horizon.

Les objets de changements sont, habituellement, facilement repérables et largement documentés. Par contre, le point de vue des personnes concernées par ces changements est plus rarement consigné. Nous avons voulu, par cette recherche, nous positionner du point de vue des enseignants pour jeter "un regard à partir d'en bas" (Maheu, Robitaille, 1991, p. 95). Ce regard nous est apparu tout aussi valable que celui venu d'en haut ou d'ailleurs, car il apporte un éclairage significatif sur les effets de ces transformations sur les enseignants. Ainsi nous nous joignons à d'autres chercheurs qui tendent à comprendre les phénomènes sociaux et éducatifs de l'intérieur, c'est-à-dire en prenant appui sur ce que vivent au quotidien les praticiens de l'éducation (Bornedi, Rossiau, 1999; Calderhead, Day, Denicold, 1993; Lessard, Lahaye, Tardif, 1989-1990-1991; Maheu, Robitaille, 1991; Maheux, 1995).

Nous accordons donc toute crédibilité au discours des enseignants et aux représentations professionnelles des changements pédagogiques et sociaux qu'ils disent avoir traversés depuis leur entrée dans l'enseignement ainsi que des réactions suscitées et des stratégies d'adaptation utilisées pour y faire face. La validité de notre interprétation se fonde sur ces mêmes représentations issues des récits de carrière de trois cohortes d'enseignants ayant débuté dans l'enseignement au cours des années 60-70 et 80. Influencées et formées au renouveau, ces cohortes constituent des groupes-cibles particulièrement touchés par ces transformations survenues dans des contextes socio-politiques et historiques correspondant à ces décennies et susceptibles d'avoir influencé



les mentalités non seulement des enseignants mais aussi des cadres scolaires, des parents et de la population.

D'abord soumise à l'autorité politique et cléricale des années de Duplessis, la société québécoise s'est largement transformée à l'arrivée au pouvoir de Jean Lesage en 1960. Dès lors, le Québec s'est ouvert sur le monde et a cherché à réaliser ses ambitions en instituant diverses réformes dans son système politique, social et scolaire. Ce mouvement de libération et de renouveau a relégué aux oubliettes ce que certains avaient mis des années à construire. Quelques décennies plus tard, on s'interroge sur ces transformations trop rapides de nos systèmes. Les jeunes, pour leur part, sont le reflet de ces changements. Ils sont, de nos jours, largement sollicités par la consommation de produits de toutes sortes. Les enseignants ont des compétiteurs de taille, disent ces répondants: *"Il faut être bon pour arriver en concurrence avec les vidéos puis les machines à boules, l'ordinateur"* (17, F, 1966); *"[...] faut quasiment être des télévisions vivantes pour accrocher parce que les enfants consomment des images, ils consomment des choses très intéressantes"* (27, F, 1960). Autrefois, l'école s'alliait aux valeurs sociales et morales de la société. De nos jours, ces valeurs éclatées, elle ne peut compter que sur elle-même et le soutien de la famille pour transmettre aux enfants un certain nombre de valeurs morales pas toujours faciles à repérer. L'appât du gain est souvent plus alléchant que la recherche et le développement de valeurs stables.

S'appuyant sur les données empiriques de 41 entrevues menées par l'équipe Lahaye, Lessard et Tardif (1991) auprès d'enseignants du primaire, cette recherche analyse et interprète les représentations des changements pédagogiques et sociaux évoqués par les enseignants et fait ressortir, secondairement, les représentations des réactions engendrées et des stratégies d'adaptation utilisées pour y faire face. Les changements sont vus sous un angle subjectif comme des réalités dont les répondants eux-mêmes disent avoir fait l'expérience, car les questions d'entrevues ne portaient pas

spécifiquement sur le changement mais plutôt sur le parcours général de leur carrière. La présente recherche se divise principalement en cinq parties.

1) Dans une première partie, nous avons cherché à montrer, brièvement, l'omniprésence historique du changement en éducation en lien avec le contexte politique et social prévalant au cours des années 60-70 et 80. Puis, pour rendre compte du point de vue des enseignants sur les changements survenus depuis leur entrée dans la profession, nous avons privilégié l'approche interactionniste symbolique. Ensuite, nous avons clarifié les concepts-clés de cette recherche que sont les représentations, les changements vécus par trois cohortes d'enseignants. Le concept de représentation permet d'extraire, des récits de carrière livrés par les répondants, les éléments représentatifs des changements rencontrés. Quant au classement par cohortes, il montre le caractère à la fois évolutif et distinctif des représentations professionnelles des enseignants des années 60-70 et 80 et permet d'établir plus facilement des liens avec les conjonctures sociopolitiques correspondantes.

2) Dans une deuxième partie, nous nous attardons à circonscrire la méthodologie utilisée pour ce type de recherche exploratoire de type descriptif. Le corpus est constitué d'un échantillon de 41 enseignants des ordres préscolaire, primaire et accueil au primaire oeuvrant au Québec, ayant accepté de passer une entrevue semi-structurée, menée par l'équipe Lahaye, Lessard et Tardif (1991). De cet ensemble d'entrevues, nous avons dégagé les données susceptibles de répondre à nos questions de recherche. Ces données catégorisées, codées et systématisées, selon les cohortes et les thèmes et sous-thèmes retenus, ont mené à l'analyse qualitative des contenus d'entrevues. Ces thèmes sont: 1) L'enseignant et l'école: les changements dans les programmes d'études et ceux inhérents au milieu de travail; 2) L'enseignant et les enfants: les changements de la clientèle scolaire; 3) L'enseignant et les parents; les changements dans la famille.

3) Dans une troisième partie, nous analysons les contenus d'entrevues à partir des représentations des changements pédagogiques et sociaux évoqués par chacune des cohortes d'enseignants, puis des représentations des réactions et des stratégies d'adaptation développées par l'ensemble des enseignants. Des tableaux thématiques et comparatifs, placés à l'annexe II, illustrent ces représentations. Enfin, une synthèse des représentations exprimée sous forme de schéma figuratif fait ressortir la constellation de traits significatifs et communs émanant de l'ensemble des représentations et marque l'ancrage de certaines d'entre elles dans la mentalité des enseignants.

4) Dans une quatrième partie, nous interprétons, à la lumière des résultats précédemment décrits, les données de la recherche de façon à expliquer pourquoi les enseignants tiennent un tel discours et à dévoiler certains aspects de la face cachée de ces représentations tout en montrant le poids de la socialisation professionnelle des enseignants et des contextes sociopolitiques des décennies concernées.

5) Dans une cinquième partie, nous cherchons à remettre en perspective les représentations des changements pédagogiques et sociaux vécus par les enseignants en retenant l'essentiel des caractéristiques de chacune des cohortes selon les contextes sociopolitiques et historiques des périodes données. Enfin, nous tentons de démontrer, à nouveau, la pertinence de cette recherche à l'avancement des connaissances et de proposer des suites possibles à y donner.

C'est donc dans ce cadre que s'inscrivent les questions de la recherche. Principalement touchés par les multiples changements survenus dans le monde de l'éducation depuis les années 60, les répondants de la recherche enseignant aux ordres préscolaire, primaire et accueil au primaire ont acquis, à travers leur expérience du métier, des savoirs leur permettant d'évaluer la pertinence et la validité de ces changements. Nous nous intéressons à leurs points de vue et cherchons à connaître ce

que pensent et à analyser ce que disent ces professionnels qui vivent au coeur même du changement.

Les questions de la recherche sont les suivantes:

1. Comment les enseignants du primaire se représentent-ils les changements pédagogiques et sociaux qu'ils ont vécus depuis leur entrée dans l'enseignement?
2. Comment réagissent-ils à ces changements? Quelles en sont les représentations?
3. Comment s'adaptent-ils à ces changements?
4. En quoi les cohortes d'enseignants ayant débuté dans l'enseignement au cours des années 60, 70 et 80 diffèrent-elles ou se ressemblent-elles quant:
  - a) aux représentations qu'elles ont à l'égard des changements pédagogiques et sociaux qu'elles ont vécus?
  - b) à leurs réactions face à ces changements?
  - c) à leurs stratégies d'adaptation à ces changements?
5. En quoi les conjonctures sociopolitiques et historiques correspondantes aux décennies 60, 70 et 80 ont-elles un impact sur les changements pédagogiques et sociaux vécus par les enseignants?

Chapitre premier

**Problématique**

Ce premier chapitre fournit le cadre de référence conceptuel de la recherche pour en justifier le bien-fondé. Nous ne pourrions aborder le changement dans la profession enseignante sans la situer brièvement en rapport avec l'omniprésence historique du changement tant du point de vue de la formation initiale des maîtres, de l'évolution des politiques pédagogiques que des changements politiques et sociaux qui ont marqué l'évolution de la société québécoise.

Pour comprendre mieux l'impact de ces changements dans les milieux de pratique, il nous est apparu important de partir de l'opinion des principales personnes concernées par ces transformations que sont les enseignants en exercice. De ce fait, nous nous situons dans le courant des recherches britanniques et américaines qui privilégient l'approche interactionniste symbolique pour rendre compte, de l'intérieur, des phénomènes sociaux qui touchent, dans notre cas, les enseignants.

Ainsi, c'est à travers le récit de carrière livré par des enseignants que nous avons relevé les représentations qu'ils se font à propos des changements pédagogiques et sociaux qu'ils ont connus. Ces dernières ont fini par s'enraciner dans les mentalités et devenir le sens commun de la réalité des enseignants. Elles forment, en quelque sorte, une constellation de traits communs que nous avons, entre autres, esquissée sous forme de noyau central autour duquel gravitent des éléments périphériques complémentaires et explicatifs de leur évolution à travers trois décennies, 60, 70 et 80. Ces représentations prennent leur principale source dans le savoir des enseignants, plus particulièrement, leur savoir expérientiel.

Le changement est un passage inévitable dans la vie professionnelle des enseignants. Ces derniers sont appelés à vivre de façon perpétuelle, une multitude de changements tout au long de leur carrière. Qui dit changement, dit remises en question fréquentes afin de relever les défis de la profession, et cela en dépit des résistances provoquées par le déséquilibre inhérent à toutes transformations humaines ou sociales. Le changement est à la fois personnel et professionnel. Chaque enseignant est interpellé, comme personne, dans ses valeurs et ses croyances et, comme professionnel, dans ses actes et décisions pédagogiques. Les stratégies d'adaptation qu'il utilise servent, en quelque sorte, de régulateurs pour maintenir l'équilibre des systèmes malgré les soubresauts constants que constitue le métier d'enseignant. Il nous est apparu intéressant de relever, d'une part, les représentations des réactions aux changements pour en qualifier l'impact sur la vie professionnelle des enseignants et, d'autre part, de connaître les moyens qu'ils ont utilisés pour s'adapter aux vents de changements plus ou moins houleux qu'ils ont traversés. C'est pourquoi, aux représentations des changements pédagogiques et sociaux survenus au cours de leur carrière succèdent les réactions et les stratégies d'adaptation à ces changements.

Notre corpus d'enseignants du primaire s'élève à 41 personnes. Nous avons choisi de le diviser en trois cohortes parce que chacune d'elles constitue le regroupement d'enseignants ayant débuté leur carrière à la même période, soit 60 - 70 ou 80, dont le parcours de formation institutionnelle est le même, écoles normales ou universités, et qui partagent l'expérience de changements sociaux et pédagogiques survenus au cours de ces périodes distinctives. Ainsi, nous avons pu suivre le trajet de ces changements dans le temps et circonscrire celui emprunté par chaque cohorte pour qu'émergent plus clairement leurs représentations contextualisées et que les résistances exprimées et les stratégies d'adaptation utilisées apparaissent également en fonction de la conjoncture sociale prévalant aux décennies respectives.

Enfin, nous avons voulu consolider, par une synthèse, les liens qui unissent les sections de notre cadre de référence avant de poser, précisément, les questions de notre recherche.

### **1. L'omniprésence historique du changement en éducation**

D'un point de vue social ou éducationnel, le changement fait partie intégrante de l'évolution. L'histoire de la formation des enseignants au Québec en rappelle le cheminement relativement récent. Bien qu'il n'y ait aucune organisation scolaire officielle sous le régime français, et donc aucune formation des enseignants, des communautés religieuses venues de France transmettent un enseignement voué à former le jeune à la vertu selon les directives, les programmes et les méthodes françaises. Dans les campagnes, les mères de famille instruites en France, enseignent à leurs enfants la lecture, le calcul et la religion (Audet, Gauthier, 1967, Filteau, 1962).

Le système scolaire du XVIII<sup>e</sup> siècle est fortement marqué par l'impact des luttes franco-britanniques d'outre-mer. La conquête de 1760 laisse la communauté francophone à elle-même et entraîne inévitablement des conflits entre l'Eglise catholique, protectrice des francophones, et l'Etat devenu anglophone et protestant. Dépourvu de son personnel et de ses institutions, le Bas-Canada ne connaît aucune structure scolaire et la scolarisation des canadiens-français est retardée d'une trentaine d'années (Audet, Gauthier, 1967). Le peuple français en état de survie de sa langue, de sa religion et de son identité culturelle et nationale s'oppose à toutes politiques éducationnelles ou autres le contraignant à l'assimilation (Politique de la SROH, 1985).



## 1.1 XIX<sup>e</sup> siècle

Malgré ces oppositions, le XIX<sup>e</sup> siècle se caractérise par une volonté politique d'ériger un système scolaire au Québec et de former les enseignants. En effet, selon Audet et Gauthier (1967), vers 1801, l'État anglais crée un département de l'Instruction publique permettant aux catholiques et aux protestants d'exercer une juridiction sur les écoles de leur confession. S'opposant aux écoles royales instituées par le gouvernement, l'Église catholique subventionne à même ses revenus, les écoles de fabriques qu'elle met en place. Fidèles à leur Église, les citoyens francophones s'allient derrière elle pour s'opposer au gouvernement. Peu à peu, l'Église reprend du terrain et des communautés religieuses sont encouragées à revenir d'une France post-révolutionnaire et laïque.

En ce qui a trait à la formation des enseignants, la loi de 1832, rapporte Piquette (1973), exige un certificat de compétence avec comme base un minimum de connaissances et d'habiletés car, estime-t-on, non seulement les maîtres sont ignorants mais les commissaires chargés du contrôle et de l'administration des écoles sont eux-mêmes illettrés et choisissent mal les maîtres. Selon Filteau (1962), dans l'impossibilité de trouver un enseignant, permission est accordée par le surintendant d'engager un non diplômé à la condition que le curé ait signé un certificat sous la recommandation de l'inspecteur d'école. En 1836, une première loi des écoles normales, bien qu'elle ne dure pas, permet aux Ursulines et aux soeurs de la Congrégation Notre-Dame de former des institutrices laïques (Audet, Gauthier, 1967).

Pour J.B. Meilleur, surintendant de l'époque, une façon économique et efficace de former les maîtres consiste à faire appel aux instituteurs(trices) en poste dans les classes les plus avancées du primaire pour choisir, parmi leurs élèves, un ou une candidate doué(e) et le ou la préparer aux examens du Bureau des examinateurs. Ainsi pour éviter

l'incontournable exode rural, chaque école peut avoir des enseignants issus du milieu (Hamel, 1995).

Pour donner suite aux recommandations du Rapport Sicotte, les autorités mettent en place, en 1856, les écoles normales catholiques et protestantes Jacques Cartier et McGill à Montréal et Laval à Québec (Audet, Gauthier, 1967). Ces institutions seront en compétition avec les bureaux des examinateurs jugés incompetents car ils laissent entrer trop facilement des maîtres à peine plus savants que leurs élèves. Ce conflit durera jusqu'à l'abolition du Bureau central des examinateurs en 1939, date à partir de laquelle le recrutement et la formation des maîtres dépendront exclusivement des écoles normales. Par contre, souligne Hamel (1995), les écoles normales d'État sont vite contestées car, de l'avis de Mgr Laflèche en 1888, elles sont coûteuses, peu productives, éloignées des régions rurales du Québec et le contenu de la formation est trop orienté vers une culture générale. Il fera valoir l'utilisation des noviciats et des scolasticats religieux aux fins de formation des maîtres par les communautés religieuses. À côté des écoles normales d'État s'établira un réseau d'écoles normales de filles qui couvrira une bonne partie du territoire québécois.

Avec l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique (1867) où chaque province canadienne obtient l'autorité exclusive en matière d'éducation, les conflits entre l'Église et l'État québécois reprendront de plus bel d'autant plus qu'à l'instar des luttes européennes entre les autorités cléricales et gouvernementales, on craint la politisation de l'éducation.

## **1.2 XX<sup>e</sup> siècle**

De profondes transformations dans les conditions de vie caractérisent le début du XX<sup>e</sup> siècle: industrialisation, exode rural vers les villes, révolution technologique et scientifique.

Influencé par la gratuité et la fréquentation scolaire obligatoire en Europe, le Québec se dote, à son tour, de l'instruction obligatoire en 1943 (Lajeunesse, 1971) et d'une loi sur la gratuité scolaire en 1944 (Audet, Gauthier, 1967). Les objectifs éducatifs prennent en considération la participation active de l'enfant à l'école ainsi que les besoins du milieu.

Dans les années 20 et 30, des écoles normales supérieures de pédagogie de type universitaire voient le jour. Elles sont destinées à l'élite de la profession enseignante et affiliées à l'université. Elles contribuent à l'essor qualitatif des écoles normales (Hamel, 1995). Dans les autres écoles normales, bien que la pédagogie augmente au sein de la formation, elle reste minoritaire par rapport à l'étude des matières. Peu à peu leur programme est uniformisé, les méthodes nouvelles sont favorisées et la psychologie prend une place déterminante dans la formation des maîtres.

Roland Vinette (1945), enseignant et collaborateur à la revue *L'enseignement au primaire*, tente d'introduire les méthodes nouvelles au programme des écoles normales: *"La curiosité de l'enfant doit porter sur son milieu immédiat et le jeu deviendra une forme d'activité naturelle que le maître saura utiliser pour faire apprendre les notions fondamentales dans un climat d'entière spontanéité"* (Piquette, 1973, p. 344).

Selon lui, l'école active est à privilégier car l'intérêt de l'enfant est le moteur principal de toute activité intellectuelle. Le rôle du maître est de faire vouloir, de diriger l'activité de l'apprenant, d'expliquer les connaissances, de contrôler le savoir des élèves. Il devient le chef, l'entraîneur, l'éveilleur, le débrouillard plein d'initiative. Malheureusement, le milieu hésite entre un conservatisme sécurisant et un progrès audacieux. Il faudra attendre 1960 pour connaître une véritable réforme scolaire. Cette hésitation pourrait s'expliquer par l'affrontement, depuis 1930, de deux conceptions du maître, estime Mellouki (1989). L'une "traditionaliste" où l'enseignement consiste dans la transmission

de connaissances de base et dans la formation religieuse des jeunes, l'autre tributaire de la psychologie où c'est l'enfant qui prend la place centrale. Selon lui, la Commission Parent s'inspirera de cette seconde idéologie pédagogique pour couronner l'enfant-roi, au service duquel doit se mettre le maître grâce à sa pédagogie active.

### **1.3 La Révolution tranquille**

Si la période de l'après-guerre (1945-1959) est dominée au Québec par le conservatisme et l'emprise du premier ministre Duplessis et des clercs de l'Église catholique, celle des années 1960 marque l'aboutissement des tensions entre une population, mûre pour le changement, qui évolue rapidement au niveau socio-économique et des institutions trop lentes à s'ajuster. À la veille des élections de 1960, le parti Libéral de Jean Lesage incarne une nouvelle version politique du nationalisme québécois (Linteau, Durocher, Robert, Ricard, 1989). Selon ces auteurs:

*"Au sens strict, la Révolution tranquille désigne habituellement la période des réformes politiques, institutionnelles et sociales réalisées entre 1960 et 1966 par le gouvernement libéral de Jean Lesage. [...] Au sens large, l'expression est aussi utilisée pour caractériser l'ensemble des décennies 1960 et 1970, marquées par le triomphe du néo-libéralisme et du néo-nationalisme et par une remarquable continuité dans les orientations des divers gouvernements qui se succèdent à Québec" (p. 421 - 422).*

Les années 1960 sont celles de la jeunesse et du climat d'éclatement qui y est associé. On construit pour elle, des écoles secondaires, des cégeps et des universités. La volonté gouvernementale est de rendre l'école accessible à tous ce qui met en marche un processus de changement de tout le système scolaire. Cette réforme suscite espoir et enthousiasme. Elle est perçue comme un levier de changement social et de promotion nationale.

Suivant l'exemple de plusieurs autres sociétés dans le monde, la jeunesse québécoise remet en question les normes traditionnelles comme la famille, la religion, la morale et prône des valeurs de liberté et de changement. Tous ces adolescents forment un marché alléchant pour le commerce et la consommation. La hausse des revenus incite à une plus grande consommation de produits amplifiée par la publicité... la télévision devient le médium principal. La société des loisirs investit la vie quotidienne et donne un sens nouveau au temps libre. Cette évolution accentue peu à peu la montée de l'individualisme et de l'hédonisme: recherche du plaisir, désir de satisfaire des besoins individuels et de se réaliser pleinement comme personne.

Les orientations réformistes du gouvernement ne reçoivent pas l'assentiment de tous les groupes sociaux, religieux ou politiques. Pour certains, elles sont trop avant-gardistes, pour d'autres, pas assez. Ces dissensions donnent lieu à l'organisation de divers courants qui émergent dans les années 1970. De plus en plus, le climat est à la critique, à la contestation et à l'expérimentation de valeurs nouvelles: écologisme, contre-culture, féminisme radical. En effet, des organismes de défense des consommateurs obtiennent une réglementation du marché et font prendre conscience de la publicité sexiste. D'autres se consacrent à la défense de l'environnement menacé par la société de consommation: pollution de l'air, de l'eau, ravages causés aux lacs et aux forêts.

À ces périodes de transformations rapides succèdent des phases de ralentissement qui plongent la population dans des périodes plus difficiles sur les plans économique et social. Les hausses des salaires consenties pèsent lourd sur les finances de l'État. Aussi, la crise économique que traverse le monde occidental en 1981 - 1982 frappe durement les finances publiques du Québec où le taux de chômage augmente substantiellement. Le gouvernement québécois de René Lévesque effectue des compressions budgétaires et décide de réduire les salaires versés dans les secteurs publics et parapublics. Cette

situation amène un affrontement brutal avec les syndiqués. L'État-providence hérité de la Révolution tranquille est sérieusement remis en question.

Au plan idéologique, la décennie 80 est marquée par une certaine rupture. Le nationalisme québécois a du mal à se remettre de la défaite du référendum. Le climat est à la désillusion. Deux courants caractérisent les années 80: les idéologies du moi qui accordent la primauté à la vie privée et au bien-être personnel puis le retour aux valeurs du libéralisme classique; allègement de l'État, déréglementation, privatisation de l'économie, décroissance des programmes sociaux, foi en la liberté d'entreprise.

### 1.3.1 La formation des enseignants

Dans la foulée des commissions d'enquête mises en place par le gouvernement dans les années 60, le Rapport Parent (1966) recommande, pour le système scolaire québécois, un renouveau tant pédagogique que structurel basé sur une considération accrue de l'enfant et de son épanouissement personnel, du milieu scolaire et de la concertation entre les intervenants. C'est avec la création du ministère de l'Éducation en 1964 que l'État prend l'entière responsabilité et le contrôle global de l'éducation au Québec. La revalorisation de la profession enseignante s'est avérée nécessaire et, dans le but de redonner un souffle nouveau à la formation des maîtres et d'en améliorer la qualité, la Commission Parent recommande l'intégration des écoles normales aux universités.

La Fédération des écoles normales (FEN), soutient Piquette (1973), réagit à cette proposition en tentant d'ultimes efforts pour sauver ses écoles de cette intégration. Depuis leur fondation, les écoles normales ont souhaité être reconnues au niveau universitaire mais il faudra attendre près d'un siècle pour qu'une entente entre le comité catholique et un comité régi par l'université aboutisse et reconnaisse aux porteurs de brevet A, le baccalauréat en pédagogie. On accuse les écoles normales d'avoir une

préparation académique et pédagogique insuffisante et d'être attachées à des méthodes traditionnelles et à un enseignement livresque. La Fédération des écoles normales tente d'améliorer ses programmes mais le ministère de l'Éducation donne suite à la recommandation du Rapport Parent. Dès sa création, le ministère prend donc la responsabilité administrative de ces écoles et favorise leur transfert dans les universités. Mais ces dernières sont-elles vraiment prêtes à réaménager leurs structures administratives pour accueillir ces institutions d'enseignement?

Ce transfert houleux des écoles normales aux universités entraîne peu à peu le retrait des communautés religieuses dans la formation des maîtres (Lessard, Tardif, 1996). Malgré des bilans critiques à propos de cette intégration massive dans les universités et de la qualité des programmes dispensés, la formation des maîtres est demeurée fidèle au développement global de l'enfant, de ses besoins et de ses intérêts. Elle a investi ses efforts à améliorer la qualité de la formation et a davantage mis l'accent sur la formation pratique des futurs enseignants qui compte désormais 700 heures réparties sur quatre années d'université.

Toutefois, la reconnaissance sociale de la profession enseignante fait défaut. "*Le métier d'enseignant est difficile, ingrat, dévalorisé et peu récompensé*" souligne Gauthier (1993). Ce qui rend plus difficile le recrutement de bonnes candidatures en formation des maîtres. Aux États-Unis, Clifford et Gauthier (voir Gauthier, 1993) ont effectué une enquête révélant que les jeunes optent de moins en moins pour ce métier, ceux qui le choisissent sont de moins en moins doués et demeurent peu dans la profession. Des mesures s'imposent pour rehausser non seulement les exigences de formation mais réaligner les structures sociales et scolaires vers le haut.

Dans cette perspective, la professionnalisation du métier est une avenue à explorer bien que cette idée ne soit pas nouvelle. La loi des Syndicats professionnels et une loi

spéciale, accordaient, en 1946, à la Corporation des instituteurs catholiques du Québec (CIC) une charte se rapprochant de celle des corporations professionnelles libérales d'alors (Conseil supérieur de l'éducation, 1984). La Centrale des enseignantes et la Centrale de l'enseignement (CEQ) qui ont succédé à la CIC, n'ont pas poussé plus loin l'idée de professionnalisation. Sans doute inspirée par les différents courants idéologiques des années 1970, la CEQ a adopté un discours égalitariste et l'enseignant est devenu "un travailleur comme les autres" perdant ainsi l'appellation de professionnel de l'enseignement. En diffusant cette représentation de l'enseignant, le syndicat a contribué, à son insu fort probablement, à la considération peu élogieuse que connaît la profession: l'enseignant est un travailleur bien payé dont les conditions de travail sont perçues, par l'opinion publique, comme étant plutôt bonnes. Aujourd'hui, on cherche tant bien que mal à redonner à la profession ses lettres de noblesses.

Les changements initiés par l'Etat tant du point de vue de la réforme des programmes d'études que des politiques éducatives auront de multiples retombées sur la pratique des enseignants. Ils affecteront non seulement leurs conditions d'exercice mais aussi leurs rapports avec les élèves et les parents. Les prescriptions gouvernementales conjuguées aux changements dans les mentalités et les méthodes éducatives amènent les enseignants à modifier passablement leur savoir-être et leur savoir-faire. La fin du XX<sup>e</sup> siècle est marquée par une société axée sur la consommation, la rentabilité, la performance et l'efficience dans un cadre d'ouverture planétaire en raison de la mondialisation, influençant, de ce fait, la mentalité des jeunes et des adultes.

#### **1.4 Changements chez les jeunes: une approche éducative modifiée**

Depuis les années 80, les intervenants auprès des jeunes ont à affronter de nouveaux problèmes d'adaptation face à une jeunesse influencée par la violence, la con-



sommatum de drogues, les sollicitations de toutes sortes provenant, entre autres, des médias écrits et électroniques et la facilité bien qu'éphémère mais combien attirante. Les jeunes d'aujourd'hui, estime Delorme (1992), *"disposent de beaucoup d'informations, ils vivent dans un contexte de libéralisme et de satisfaction instantanée qui les incite à croire qu'ils ont un pouvoir et, dans bien des cas, que tout leur est dû"* (p. 27).

La structure familiale pour sa part s'est beaucoup modifiée depuis une vingtaine d'années. Le noyau stable de la famille dite traditionnelle a évolué vers des formes de plus en plus diversifiées (familles monoparentales, reconstituées...) et place l'enfant dans une problématique nouvelle de relations familiales. Pour les enseignants, ce contexte exige une ouverture d'esprit et une compréhension nouvelle de l'élève afin de l'aider dans ses apprentissages tout en tenant compte de ces changements sociaux.

De la famille dite "nucléaire" caractérisée par le noyau "père, mère, enfants", la famille contemporaine précise Poujol (1981) est devenue explosive. Qu'il s'agisse de divorce ou de séparation, on retrouve des enfants laissés à eux-mêmes avec pour résultat une maison désertée par les parents travaillant à l'extérieur, *"le frigidaire jouant le rôle de mère nourricière et le poste de télévision tenant lieu de père-éducateur"* (p. 5). *"Piégés dans l'exercice solitaire de leur pouvoir, les parents isolés hésitent entre l'autoritarisme et le laxisme"* (p. 6).

L'enfant est valorisé uniquement par rapport à ce qu'on attend de lui, poursuit-il. Il doit préparer son avenir pour devenir un producteur bien payé et un consommateur bien nanti. Si les jeunes contestent aujourd'hui les modèles parentaux, ils peuvent toujours se rabattre sur les vedettes lancées par les médias et/ou les héros de bandes dessinées. Mais que véhiculent ces personnages comme valeurs pour les jeunes?

Une part importante de la socialisation des jeunes se déroule dans une sorte de "laisser-faire" dont la société ne se préoccupe que lorsqu'elle est en danger. On tente de circonscrire le mal lorsqu'il est fait plutôt que de chercher à le prévenir. Voilà les problèmes qui se posent à la "nouvelle famille": comment faire bon usage de ses nouvelles libertés et de ces nouveaux choix?

Hoffer et Coleman (1990) ont observé, pour leur part, une conséquence au changement dans le style d'éducation familiale: le fait que progressivement les parents adoptent un style d'éducation égalitariste affecte la réussite des performances scolaires de leurs enfants: *"Parents have progressively adopted less authoritarian style of childraising, and the emergent egalitarian style is less conducive to successful performance in school."* (p. 119).

Aujourd'hui, les parents proposent plus les choses à leurs enfants qu'ils ne leur en imposent, soutient le Conseil supérieur de l'éducation (1993a): *"Une famille normale est aujourd'hui une famille où l'on négocie"* (p. 8). Les parents sont aussi marqués par les changements de mentalité survenus dans la société et dans le monde de l'éducation. Selon Guitouni (1991), les parents des années 70 auraient largement été influencés par les enseignements du Dr Spock qui prônait, depuis les années 45, le laisser-faire, le plein épanouissement de la personnalité de l'enfant qu'il ne fallait pas traumatiser afin qu'il puisse libérer sa créativité; du moins c'est ce qu'on en a retenu. Ces mêmes adultes auraient voulu se libérer de l'autorité perçue comme dogmatique de leurs propres parents en rejetant et dénigrant les anciennes manières d'éduquer.

Les jeunes d'aujourd'hui, poursuit Guitouni (1991), n'ont pas eu à vivre cette recherche de liberté puisqu'ils sont nés dans une époque de loisirs, de facilité et d'abondance. Ils reçoivent les avantages que leurs parents n'ont jamais eus et vivent dans une famille où les adultes ont peur d'intervenir comme ils l'ont fait avec leurs propres

parents car ils craignent d'être accusés d'être comme ces derniers. "*Ces nouveaux parents deviennent ainsi presque absents de l'environnement de l'enfant sauf comme pourvoyeurs de ses besoins, de ses satisfactions et même de ses caprices*" (p. 11). Laissé à lui-même, ajoute-t-il, le jeune d'aujourd'hui ne sait pas comment fonctionner dans sa vie quotidienne s'il n'a pas de balises pour l'aider à découvrir les limites de ses frontières: "*S'il n'a pas de discipline et s'il n'a pas des parents solides qui savent intervenir, comment pourra-t-il découvrir ce que veut dire vivre en société*" (p. 11).

Grand'Maison (1992) est porté, pour sa part, à mettre le blâme "du mal de vivre des jeunes d'aujourd'hui" sur le monde des adultes qui a bénéficié de la prospérité avec des valeurs molles et sans faire preuve de très grande maturité. Dans les années 80, on est passé de la prospérité à l'austérité. Les jeunes ont toutes les aspirations des adultes mais se retrouvent avec des moyens modestes sinon bloqués par une société "passoire" qui va d'une réforme à l'autre sans trop bien leur préparer un avenir stable. N'ayant devant eux aucun adulte qui se tient debout, ne rencontrant aucune résistance, le premier échec amoureux qu'ils vivent est catastrophique. On a touché le fond du baril, estime-t-il. Il faut que les jeunes et les adultes soient solidaires et travaillent ensemble pour régler les problèmes de la société actuelle. Si les parents des jeunes d'aujourd'hui ont connu l'Etat-providence et ont cherché, avec l'élite d'alors, à bâtir la société des années 60, c'est la preuve qu'il est possible de se ressaisir pour trouver des solutions à nos problèmes de l'heure, conclut-il.

Pour Jeammet, chef du Service psychiatrique de l'adolescent et du jeune adulte à l'Hôpital international de l'Université de Paris (voir Raphaël, 1996a), l'autorité absolue est passée à une autorité plus subtile ayant l'apparence de la non autorité. Il la nomme l'autorité complice où l'un des deux parents acquiert tout pouvoir sur l'enfant en lui cédant tout. Cette relation de complicité ne permet pas à l'enfant de se positionner dans sa différence. Il peut s'ensuivre de graves conséquences car:

*"Ces enfants, en marge de toute loi, éprouvent un sentiment d'impunité et de toute puissance ce qui les conduit à commettre des actes asociaux souvent graves, sous le regard, en apparence réprobateur, de la mère" (p. 83).*

À travers la délinquance des jeunes, il faut comprendre le message d'un appel à l'aide. Les adultes, pour leur part, s'ils ne pleurent pas un passé impossible, ont une perception de l'avenir plutôt négative refusant de s'aligner sur la transmission de valeurs quelconques. La société fait preuve de lâcheté. Pourtant, précise Jeammet (voir Raphaël, 1996a):

*"Il semblerait que les parents demeurent une référence un peu stable, avec justement quelquefois le désarroi, la colère, la nostalgie, lorsque ces parents, pour diverses raisons, ne peuvent pas tenir ce rôle" (p. 84).*

Les parents ne croient pas suffisamment à leur importance et ils écoutent beaucoup trop le discours des jeunes insatisfaits sans tenir compte de leur ambivalence.

#### 1.4.1 Les enfants des communautés culturelles

Les communautés culturelles composent une large part de la population. Pour l'année 92-93, 68,3% des élèves de Montréal provenaient de communautés culturelles diverses. De nombreux parents ont une perception plutôt négative des orientations pédagogiques du système scolaire. Plusieurs élèves immigrants trouvent que les notions de famille et d'autorité ont plus d'importance dans leur propre culture et d'autres se disent étonnés de la trop grande liberté laissée aux jeunes Québécois nés ici (Conseil supérieur de l'éducation, 1993b). Selon Tarrab, Plessis-Bélaïr et Girault (1990), ces enfants des communautés culturelles sont tiraillés entre les valeurs transmises dans la famille et celles de l'école ou de la société d'accueil. Si le fossé est très grand entre ces deux milieux, il y a risque de mésadaptation scolaire pour certains jeunes.

Ce dilemme est d'autant plus grand que dans certains quartiers montréalais, souligne Béliard (1990), on trouve une densité multiethnique de près de 90% provenant de plus de 80 ethnies et parlant une trentaine de langues différentes. Rien ne destinait les institutions scolaires à faire face à une réalité aussi complexe, soutiennent Beauchesne et Hensler (1987):

*"Pour l'enseignant, [il s'agit] de savoir comment canaliser les expériences et les représentations du réel de ces élèves dans des activités d'apprentissage qui les amèneront à développer leur compréhension du milieu québécois" (p. 11).*

Cela représente de multiples efforts pour les intervenants qui se disent non préparés face aux perspectives d'éducation interculturelle et aux stratégies d'intervention appropriées (Conseil supérieur de l'éducation, 1993b).

Les relations entre les parents et les intervenants du primaire, poursuivent Beauchesne et Hensler (1987), sont jugées bonnes par ces derniers. Les parents se présentent à l'école pour s'informer de leurs enfants. Cependant l'école ne semble pas faire d'efforts particuliers pour connaître les besoins spécifiques de ces parents et de leurs enfants, occupée qu'elle est à prioriser la maîtrise du français comme moyen d'adaptation à la société nouvelle.

Pour le Conseil supérieur de l'éducation (1993b), il vaudrait mieux considérer l'intervention pédagogique dans une perspective d'éducation globale plutôt qu'adaptative. L'école doit travailler à la construction de l'identité nouvelle des nouveaux arrivants par la traduction des éléments fondamentaux de la culture publique commune:

*"Au Québec, comme dans d'autres sociétés modernes pluralistes, il s'avère absolument essentiel que s'établisse une sorte de contrat moral, pôle de cohérence collective, d'identité culturelle, de solidarité nationale et de rassemblement de tous les citoyens et citoyennes" (p. 68).*

Il recommande un rééquilibrage dans les contenus de programmes susceptibles de témoigner de cette culture publique commune car, estime-t-il, même les élèves québécois sont plus ou moins enracinés dans leur propre culture. Ils ignorent les traits littéraires,

historiques, géographiques, les traditions sociales, religieuses, politiques ou économiques qui ont façonné la vie québécoise et canadienne.

### **1.5 Synthèse**

L'omniprésence du changement en éducation ne fait aucun doute. Le bref parcours historique de la formation des enseignants et des changements sociaux caractéristiques de ce parcours permet de constater deux phénomènes: d'abord, les débuts plutôt difficiles de la formation des maîtres en raison notamment des effets de la conquête de 1760 et des conflits de pouvoir entre L'Église et l'État, puis l'effort finalement consenti par ces deux instances pour doter l'instituteur d'habiletés et de connaissances minimales à l'exercice de ses fonctions. Au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, la création des écoles normales donne l'élan d'une formation axée d'abord sur l'enseignement des matières, la discipline et le contrôle puis petit à petit sur l'introduction de la psychologie afin de mieux comprendre l'enfant et de le placer au centre d'une pédagogie active.

C'est dans un contexte social et économique de démocratisation de l'enseignement que des réformes voient le jour. L'instruction, désormais valorisée et reconnue, apparaît comme la planche de salut d'un peuple qui veut s'épanouir et s'ouvrir sur le monde. Avec l'instruction obligatoire et la gratuité scolaire du milieu du XX<sup>e</sup> siècle, la formation des enseignants prend de plus en plus d'importance. Cependant des conflits surgissent entre les écoles normales et l'État qui prend peu à peu les rênes du pouvoir en matière d'éducation. Les années 60 marquent le déplacement définitif des écoles normales jugées trop traditionnelles vers les universités.

C'est avec quelques peines que s'effectue ce transfert et que les universités s'allient aux courants idéologiques du pluralisme des valeurs et de l'humanisme dans les relations

maître-élèves. Aujourd'hui, la formation initiale des maîtres cherche à donner une plus grande place à la formation pratique. On veut relever le défi de la réussite éducative qui concerne l'ensemble de la société car à lui seul, l'enseignant ne peut venir à bout d'une jeunesse sensible aux sollicitations de toutes sortes, laquelle grandit dans un environnement aux valeurs éclatées et dans une famille, elle aussi très souvent démantelée et influencée par la consommation.

En effet, les jeunes d'aujourd'hui démontrent un degré d'agitation assez élevé reflétant, entre autres, l'insécurité provoquée par une instabilité personnelle, relationnelle et parfois familiale. La famille n'est plus ce qu'elle était et il n'est pas rare de voir des enfants à deux pères (un vrai et un faux, comme ils le disent) ou à deux mères (une vraie et une deuxième) avec des demi-soeurs, des demi-frères, se promener régulièrement d'un foyer à l'autre. Suite à des séparations ou des divorces, d'autres enfants se retrouvent en présence d'un parent seulement, le taux des familles monoparentales au Québec représentant 15,9% de l'ensemble des familles en 1996 (Conseil de la famille et de l'enfance, 1999). Certains s'en sortent passablement bien alors que d'autres en sont affectés au point de manquer de concentration et d'écoute en classe. L'enseignant doit composer avec cette réalité et en tenir compte dans sa relation avec les jeunes.

L'autorité n'est plus ce qu'elle était. Parents et enseignants ne reçoivent plus la même attention de la part des jeunes qui dans un esprit de suprématie, imputable à une éducation centrée sur l'enfant-roi, ne semblent plus reconnaître le statut hiérarchique de l'adulte dans les rapports humains. Les jeunes réclament des adultes crédibles, souligne Guitouni (1992). Ils ne voient autour d'eux que séparations, conflits, difficultés et frustrations. Ils ne retrouvent pas en l'adulte un modèle de continuité et d'évolution et sont à la recherche d'un sens à donner à leur vie. Leur contestation apparente oblige l'adulte à trouver les moyens d'améliorer ses compétences pour éduquer les jeunes et leur transmettre des valeurs sûres sous-jacentes à cette éducation.

Les parents de plusieurs communautés culturelles, étonnés de la largesse éducative dans la société québécoise, maintiennent des rapports plus hiérarchiques avec leurs enfants dont les comportements face à l'école sont beaucoup plus respectueux de l'autorité et de l'enseignant. Les valeurs transmises dans la famille sont beaucoup plus stables que celles de la société d'accueil. Les jeunes se trouvent confrontés à un double registre de références qui, à la longue, risque de miner la stabilité de leurs valeurs de base.

L'incidence de tous ces changements sociaux et pédagogiques sur l'éducation tant du point de vue des réformes, de l'enseignement, de la formation des maîtres que des familles et de l'école, conduit à l'objectif spécifique de la recherche: dégager les représentations que les enseignants se font des changements pédagogiques et sociaux qu'ils ont vécus, connaître les représentations de leurs réactions face à ces transformations et les stratégies qu'ils ont développées pour s'y adapter.

## **2. Le choix d'une approche: interactionniste symbolique**

La sociologie contemporaine de l'éducation, note Forquin (1997), appuyée par certaines approches, traite de ce domaine sous deux angles: celui de l'étude comparative des systèmes éducatifs de diverses sociétés et celui de l'intégration des individus à l'intérieur de sociétés données. Ces approches se regroupent en trois catégories: fonctionnaliste, critique et interactionniste.

### **2.1 L'approche fonctionnaliste**

Pensée sociologique des années 50-60, les tenants de cette approche estiment:

*"Qu'une société est constituée par un ensemble relativement stable d'éléments interdépendants qui contribuent chacun selon son propre fonc-*



*tionnement à la conservation du système: groupes, organisations, institutions, dans le cadre desquels les individus sont amenés à exercer des rôles et à occuper des statuts déterminés" (p.11-12).*

L'école, pour sa part, remplit une fonction de socialisation et de sélection sociale basée sur le mérite individuel et sur la croyance à l'égalité des chances. Pour Parsons (1959: voir Forquin, 1997), cette sélection des plus méritants repose sur le fait que les individus sont persuadés que la compétition, dont les règles sont supposément équitables en raison de l'égalité des chances, favorise la mobilisation des énergies tout en limitant le ressentiment de ceux qui échouent. De cette conception naîtra diverses études portant sur les rapports entre scolarisation et stratification sociale. Pour Coleman (1968: voir Forquin, 1997), le milieu social et familial de l'enfant permet de rendre compte des inégalités de réussite scolaire. Le rapport Plowden de 1967 fait apparaître l'implication concrète des parents dans la réussite scolaire de leurs enfants et sera confirmé par Forquin en 1982.

## **2.2 L'approche critique: néo-marxiste**

Pour les tenants de cette nouvelle sociologie de l'éducation des années 70, cette approche se fonde sur la reproduction des rapports entre les groupes dominants et les groupes dominés. Pour Bowles et Gintis (1976: voir Forquin 1997), dans les sociétés capitalistes:

*" L'école a pour principale fonction la reproduction des rapports sociaux: il s'agit de produire une force de travail capable de se plier aux exigences d'un système économique et social fondé sur l'exploitation et l'assujettissement du travailleur" (p. 32).*

C'est ainsi que la relation hiérarchique entre les enseignants et les élèves correspondrait à celle qui existe sur les lieux de travail: le manque de contrôle de l'élève sur l'enseignement qu'il reçoit s'apparenterait à l'aliénation du travailleur, la motivation

scolaire par les notes à la rémunération par le salaire, la différenciation des pratiques pédagogiques selon les niveaux à celle des tâches au sein de l'entreprise.

En réaction à cette conception très mécaniste de la reproduction sociale, un vaste courant se développe autour d'approches mettant l'accent sur les comportements de résistance ou d'opposition de certains groupes dominés. Pour Willis (1977: voir Forquin, 1997), on parle à cette époque de contre-culture anti-scolaire dans la mesure où il s'agit d'une confrontation entre des univers de valeurs incompatibles, d'une vision du monde anti-intellectualiste et anti-bourgeoise qui est celle du milieu socio-économique de la masse. Mais ce refus de l'investissement condamne les enfants d'ouvriers à ne jamais sortir de leur condition prolétarienne. On peut se demander, souligne Hargreaves (1982: voir Forquin, 1997), si la crise de scolarisation dans les quartiers populaires ne se traduit pas par un processus de déclin de la classe ouvrière où les jeunes, soumis à des exigences croissantes de développement intellectuel dans un climat de compétition interindividuelle, ne trouvent plus dans leur communauté de base les ressources capables de les soutenir dans un processus de construction d'une identité. Au début des années 80, on assiste alors, chez les théoriciens "critiques" et néo-marxistes américains, à une prise de distance par rapport aux approches militantes, soumises aux urgences et aux impatiences de l'action.

### **2.3 L'approche interactionniste symbolique**

Créée aux Etats-Unis à l'Université de Chicago dans les années 30, cette conception s'appuie sur *"l'idée que la description de ce que font ensemble et interactivement les acteurs sociaux passe par la prise en compte de la manière dont ils définissent les situations"* (p.40). Après les années 40, un groupe de chercheurs investit dans le champ de l'éducation et s'intéresse au processus par lequel les actes se posent. Jusque dans les

années 60 l'interactionnisme symbolique est le principal représentant du courant interprétatif.

En Grande-Bretagne, à partir des années 70, la sociologie de l'école est marquée par un courant d'ethnographie scolaire interactionniste privilégiant les entretiens ouverts, les enregistrements vidéo et l'observation directe auprès des enseignants et des élèves. Depuis les années 80 et dans le contexte multiethnique et multiculturel, une grande partie des travaux d'anthropologie de l'éducation adopte le style interactionnel et communicationnel pour trouver réponse aux questions nouvelles concernant ces groupes minoritaires.

Notre choix de recherche s'est porté sur cette approche car elle s'inscrit dans le courant de la recherche-action et cherche à connaître les phénomènes sociaux du point de vue des individus impliqués dans l'action sociale, soit les enseignants des ordres préscolaire, primaire et accueil au primaire. Se basant sur les travaux de Woods (1983), Maheux (1995) note que l'être humain interagit sur son environnement en attribuant des significations aux éléments qu'il perçoit. Le concept central de cette approche est le "self" en tant qu'entité symbolique se construisant au fil des expériences interactives. Elle amène l'individu à objectiver ses actions et à réfléchir sur lui-même. Ainsi, les individus en interaction sont appelés à partager des symboles communs auxquels ils attribuent certaines significations communes. Ce que disent et pensent les enseignants des changements survenus au cours de leur carrière s'appuie sur les représentations communes qu'ils en ont.

### **3. Les représentations sociales et professionnelles**

Parler de représentation à partir de discours, de paroles, de langage signifie selon quelques définitions de Robert (1995):

*Action de mettre devant les yeux ou devant l'esprit de qqn. 1° Production, présentation (...) 2° Le fait de rendre sensible (un objet absent ou un concept) au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe, etc (...) le fait de représenter par le langage. Description, évocation. 3° (1370) L'image, la figure, le signe qui représente. Emblème, signe, symbole, diagramme, graphique, plan, schéma. 5° Processus par lequel une image est présentée au sens (...) Évocation (p. 1943).*

En psychologie sociale, précise Jodelet (1984), la notion de représentation renvoie, d'une part, à un contenu correspondant à un objet (informations, images, opinions, attitudes ...) et, d'autre part, à un sujet (individu, famille, groupe, classe...) en relation avec un autre sujet. *"L'acte de représentation"*, poursuit-elle, *"est un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet"* (p. 362). Dans le cas qui nous intéresse plus particulièrement, il s'agit des enseignants par rapport à la pratique de leur profession et les changements qu'ils y vivent. Flamet (1994: voir Blin, 1997) précise: *"Une représentation sociale est un ensemble organisé de cognitions relatives à un objet, partagées par les membres d'une population homogène par rapport à cet objet"* (p.87). Pour Abdallah-Preteuille (1986), la représentation a une double dimension: 1) cognitive, en lien avec le monde extérieur; 2) psycho-sociale, liée au mécanisme de défense et de justification d'attitudes et de comportements. L'analyse des représentations des réactions et des stratégies d'adaptation aux changements éclaire davantage sur cette deuxième dimension.

*"Le langage permet aussi bien de "représenter" un objet absent ou invisible que d'évoquer le passé ou le futur, libérant ainsi les rapports humains des contraintes de l'espace-temps que subissent les autres espèces"* (Farr, 1984, p. 379).

L'existence de représentations sociales dans la communication humaine dépasse la sphère des simples opinions, images et attitudes pour constituer des "systèmes cognitifs" qui ont une logique et un langage particuliers. Ainsi les représentations de la pratique enseignante ont pour objet non seulement de refléter cette pratique mais de construire un "ensemble figuratif", une constellation de traits significatifs et communs émanant du discours. Dans

ce sens, l'aspect imageant de la représentation est indissociable de son aspect signifiant. Pour Tadlaoui (1991), les représentations sociales forment un système illustrant une réalité transmise par des mots chargés de significations. C'est à travers ces significations qu'émerge une définition de l'objet représenté.

Mollo-Bouvier (1986) estime que les représentations de l'éducation sont à la fois les référents et les produits de l'interaction éducative et nous avons rarement conscience de l'emprise de ces référents sur nos pratiques. Voilà pourquoi une étude des représentations issues de discours évoquant les changements pédagogiques et sociaux vécus par des enseignants du primaire permettra de mieux cerner leur emprise dans leur développement professionnel.

Pour Blin (1997) et Migne (1978: voir Gillet, 1987) le sujet n'a pas conscience de ses représentations car elles se présentent à lui comme la réalité; il s'agit pour lui de références familières qui vont de soi. Selon Blin (1997), les représentations sont posées comme telles dans la mesure où elles deviennent un objet d'étude pour mieux comprendre le fonctionnement cognitif. Gillet (1987) considère, à ce niveau, qu'il s'agit d'une sorte de théorie implicite qui rationalise la pratique sous le signe de l'évidence. Pour lui, la représentation possède quatre caractéristiques: 1) une nature non rationnelle car elle repose sur des images, des opinions, des croyances; 2) une nature systémique, car ces images, opinions, croyances s'organisent en interrelation et développent un système cohérent et explicatif des événements; 3) le bouclage rétroactif des représentations pour garder le système en équilibre avec le milieu extérieur; 4) l'immédiateté ressentie comme l'expression de la réalité.

Moscovici (voir Jodelet, 1984) a mis en évidence deux processus qui expliquent comment le social transforme une connaissance en représentation et comment cette

représentation transforme le social: il s'agit de l'objectivation et de l'ancrage de la représentation.

### **3.1 Les processus**

#### **3.1.1 L'objectivation**

Selon Moscovici (1961: voir Blin, 1997), le processus d'objectivation est un mécanisme par lequel s'opère le passage d'éléments abstraits à des images concrètes. L'objectivation consiste à simplifier un concept en un noyau figuratif. Pour Jodelet (1984), il s'agit d'une "*opération imageante et structurante [...] Objectiver c'est résorber un excès de significations en les matérialisant*" (p. 367). Tadlaoui (1991) s'inspire de Moscovici pour déterminer les étapes de ce processus: 1° il s'agit d'abord de sélectionner les informations concernant l'objet de la représentation. Cette sélection opère comme un filtre qui retient certains éléments et en rejette d'autres; 2° de travailler les éléments sélectionnés pour donner naissance à une construction nouvelle et de ce fait élaborer un schéma figuratif, explicatif, simple et cohérent des éléments d'information. Cette étape permet de désigner le noyau central de la représentation et de simplifier une réalité complexe; 3° La troisième étape se rapporte à la naturalisation de ce processus qui porte à voir le schéma figuratif non plus comme une abstraction mais comme l'expression de la réalité. Ce schéma objectivé acquiert un statut d'évidence et est intégré dans une réalité de sens commun pour devenir guide de l'action.

#### **3.1.2 L'ancrage**

Pour Blin (1997) l'ancrage marque les modalités d'insertion des représentations dans le social fournissant une base explicative et interprétative partagée par les membres d'un groupe. Ce processus porte sur l'enracinement social de la représentation suivant

trois fonctions, précisent Jodelet (1984) et Blin (1997): 1) une fonction cognitive d'intégration de la nouveauté. Il s'agit d'assigner un sens qui reflète l'identité des individus et des groupes, et qui peut évoluer selon les mouvements d'opinions et les transformations de la société. 2) Une fonction d'interprétation de la réalité capable de réguler la relation sociale pour évaluer les événements et les conduites. 3) Une fonction d'intégration dans des systèmes de pensées préexistants, d'orientation des conduites et des rapports sociaux. La nouveauté intégrée devient un nouvel instrument d'analyse du réel pouvant s'ajouter aux anciens.

### **3.2 Le noyau central et les éléments périphériques**

L'objectivation permet de concrétiser les informations grâce au schéma figuratif et l'ancrage permet d'interpréter la réalité. Pour Abric (1976,1994: voir Blin 1997), le contenu des représentations est organisé en fonction d'un noyau central autour duquel pivotent des éléments qui leur donnent toute leur signification. Ce noyau assure deux fonctions: l'une de génératrice car c'est par lui que les éléments de la représentation prennent sens et valeur, l'autre organisatrice car il détermine la nature des relations qui unissent les éléments entre eux, il est unificateur et stabilisateur des représentations. Il est celui qui résiste le plus au changement et sa modification entraîne une transformation complète des représentations.

Les éléments périphériques associés à ce noyau constituent l'essentiel du contenu. Ils assurent, à leur tour, trois fonctions: 1) Une fonction de concrétisation résultant de l'ancrage des représentations dans la réalité. 2) Une fonction de régulation qui permet d'intégrer de nouvelles informations car ils constituent l'aspect mouvant des représentations. 3) Une fonction de protection du noyau central. On pourrait être en

désaccord sur des éléments périphériques sans diverger pour autant sur la composition de son noyau.

Trois types de transformations caractérisent les représentations sociales: 1) Une transformation résistante où le noyau central est protégé grâce à des mécanismes d'interprétation, de justification et de rationalisation. 2) Une transformation progressive qui modifie le noyau central sans rupture, les éléments périphériques se transformant en de nouveaux. 3) Une transformation brutale lorsque les pratiques nouvelles mettent en cause la signification centrale au point de créer une incohérence insupportable.

### **3.3 Les représentations sociales / les représentations professionnelles**

Blin (1997) établit une réciprocité entre les représentations sociales et les représentations professionnelles. Ces dernières constituent un ensemble d'idées partagées par des individus sur un métier donné. Les sujets effectuent des reconstructions de leur métier à partir d'éléments connus rencontrés dans leur pratique. Le contenu des représentations est à la fois cognitif car il concerne l'information et affectif en raison des valeurs, croyances et opinions émises par les sujets. Pour Rouquette (1998), affectif et cognitif forment deux dimensions conjuguées: *"Il n'est pas de pensée totalement froide ni d'émotion complètement aveugle, et l'étude des représentations ne saurait l'ignorer"* (p.33). Par ailleurs, les processus d'objectivation et d'ancrage fonctionnent comme des règles en interdépendance avec les contextes sociaux au sein desquels ils évoluent et répondent à une logique à la fois cognitive et sociale.

Quant aux objets de représentations, ils sont liés aux rapports que les individus entretiennent entre eux et aux significations qu'ils attribuent aux règles régissant ces relations. Pour Moliner (1993: voir Blin, 1997):



*"Il y aura élaboration représentationnelle quand, pour des raisons structurelles ou conjoncturelles, un groupe d'individus est confronté à un objet polymorphe dont la maîtrise constitue un enjeu en termes d'identité ou de cohésion sociale" (p.85).*

Autrement dit, les objets de représentations intéressent un groupe social donné par rapport à différents éléments constituant leur pratique commune. Blin (1997) définit les représentations professionnelles:

*"Comme un ensemble de cognitions descriptives, prescriptives et évaluatives portant sur des objets significatifs et utiles à l'activité professionnelle et organisée en un champ structuré présentant une signification globale" (p.89).*

Dans le cas qui nous intéresse, les objets de représentations professionnelles portent sur les changements dans les programmes d'études, le milieu de travail, la clientèle scolaire et la famille. Ces représentations liées à la pratique des enseignants et leurs objets trouvent principalement leur source dans les savoirs accumulés à travers l'expérience.

#### **3.4 Le creuset des représentations professionnelles: le savoir expérientiel**

Comme le précisent Lessard, Lahaye et Tardif (1990), les savoirs enseignants constituent l'ensemble des connaissances acquises et partagées par les enseignants à travers la formation institutionnelle qu'ils ont reçue ainsi que la pratique et les conditions d'exercice de leur métier. Ces savoirs se composent de savoirs professionnels (transmis par les institutions de formation), disciplinaires (les matières), curriculaires (les programmes) et expérientiels. Ces derniers proviennent de la pratique quotidienne du métier et servent en quelque sorte de barèmes pour juger de la pertinence et du réalisme des réformes pédagogiques, de la formation institutionnelle et de l'évaluation de leurs compétences professionnelles. Ils regroupent donc:

*"L'ensemble des savoirs actualisés, acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier enseignant et qui ne proviennent pas des institutions de formation (...) Ils forment un ensemble de représentations à partir*

*desquelles les enseignants interprètent, comprennent et orientent leur pratique quotidienne" (p. 892).*

Le corps enseignant tente de produire un savoir qui lui est propre, grâce auquel il comprend et maîtrise sa pratique. Les savoirs d'expérience se présentent comme étant le centre de gravité du savoir enseignant. La nature du savoir des enseignants soutient Tardif (1993), doit se comprendre en relation directe avec les conditions et les contraintes qui structurent la pratique éducative. Ce que les enseignants disent lorsqu'ils parlent de leur métier constitue un ensemble de représentations illustrant la pratique de la profession dans les faits.

Pour Elbaz (1993), l'intérêt pour les *"savoirs accumulés de certaines enseignantes pour faire avancer la profession constitue une réorientation importante de la recherche sur l'enseignement"* (p. 107). C'est ainsi, souligne Raymond (1993a), que des travaux regroupés sous le thème de "savoirs d'expérience" ou "savoirs pratiques" tentent de décrire le monde de l'enseignement du point de vue des enseignants eux-mêmes et que les perspectives développées présentent un intérêt particulier pour la compréhension de la genèse des savoirs. Pour Calderhead (1993), les enseignants auraient une compréhension intuitive de ce qu'est une bonne pratique et la prise en compte de leurs points de vue fournit l'occasion d'allier recherche et pratique.

C'est donc dire que les savoirs accumulés à travers l'expérience constituent une expertise dont l'approche interactionniste symbolique peut rendre compte. En privilégiant cette approche, nous avons voulu donner la parole aux praticiens pour dégager de leur discours leurs représentations des différents changements pédagogiques et sociaux qu'ils ont vécus depuis leur entrée dans la profession ainsi que celles liées à leurs réactions face à ces transformations et les stratégies d'adaptation utilisées pour y faire face. C'est à travers le récit de leur carrière qu'ils sont amenés à se rappeler les événements qui les ont

marqués ainsi que les rapports sociaux entretenus avec les autres qu'ils soient jeunes ou adultes. La forte charge affective de certaines expériences laisse des traces plus durables dans la mémoire, soutient Attias-Donfut (1997).

#### 3.4.1 L'expérience: une rétrospective réflexive

L'analyse expérientielle présente une dimension à la fois verticale, c'est-à-dire vers soi, et horizontale, en raison du contexte interactionnel des relations humaines. Que ce soit pour justifier ou linéariser sa pratique, l'enseignant, soutient Gillet (1987), entre dans un processus d'auto-analyse et de décodage qui lui permet de dégager les éléments susceptibles d'objectiver sa pratique.

Dans les programmes de formation initiale, la notion de pratique réflexive, largement diffusée, permet de faire émerger certaines représentations de la profession. Cependant, précise Raymond (1993*b*), elle a aussi pour critique le fait que des travaux disparates se font supposément selon un même rationnel théorique. Néanmoins, ce concept n'est pas nouveau, soutient Carbonneau (1993): ses origines remontant à Dewey (1904), il a été repris par Argyris et Schön en 1974 et transposé à la pratique enseignante: *"Ce courant de pensée tient l'enseignant pour un intervenant appelé à analyser et à réfléchir, et non simplement à appliquer des techniques, soulignant, du même coup, la dimension humaine - et professionnelle - de la relation d'apprentissage"* (p. 46).

Aussi les approches biographiques et les méthodes narratives sont-elles utilisées pour permettre à l'enseignant de se raconter tout en se référant aux multiples formes de savoirs à caractère notionnel, interpersonnel, organisationnel, curriculaire basés sur l'expérience: *"The study of how humans make meaning of experience by endlessly telling and retelling stories about themselves that both refigure the past and the create purposes in the future"* (Connely, Clandinin, 1988: voir Louden, 1991).

L'enseignant, à travers le récit de sa carrière professionnelle, les réformes scolaires et les programmes d'études, se prononce sur l'évolution des politiques pédagogiques et des rapports sociaux dans le milieu scolaire, dans la famille et avec les enfants. Invité à réfléchir, rétrospectivement, sur sa pratique, il réagit aux différents événements qui l'ont marqué. Ces événements sont liés à des changements pédagogiques et sociaux qui l'ont obligé à faire preuve d'adaptation et à modifier ses stratégies d'intervention pédagogique. Les savoirs acquis par l'expérience l'auront mené à accepter, à résister ou à s'adapter à certains changements causés par les réformes venues d'en-haut, les conjonctures socio-politiques diverses ou les relations interpersonnelles entretenues dans le milieu de travail.

#### **4. Le changement: un passage inévitable**

Pour Blin (1997) le changement signifie l'action, le fait de changer, de se modifier, en parlant de quelqu'un ou de quelque chose. Larousse (1991) définit le changement social comme suit: *"Ensemble des mécanismes permettant la transformation lente des sociétés et non leur reproduction"* (p.197). En ce sens le changement rejoint le concept évolutif non seulement des sociétés mais aussi des individus qui les composent. Selon Bataille (1991: voir Blin, 1997), introduire une innovation dans le système c'est réguler ses insuffisances mais aussi le remettre en cause. La fonction d'adaptation est elle-même porteuse de perturbations car elle vient déstabiliser l'état du système établi à un moment donné.

*"Les études démontrent que le système d'éducation est un des systèmes les plus résistants au changement quant on le compare à d'autres domaines, comme par exemple, celui de la sociologie"* (Savoie-Zajc, 1993, p. 43).

Cela tient du fait que ce système est axé sur la poursuite d'objectifs complexes et difficiles à mesurer, qu'il est bureaucratisé et hiérarchisé et qu'il favorise peu les contacts entre les collègues, leur horaire de travail étant largement chargé. De plus, ni les enseignants, ni les

administrateurs ne possèdent de formation sur la gestion du processus de changement. À ce manque de sensibilisation s'ajoute le manque d'évaluation des expériences novatrices. Conséquences: les enseignants sont portés à s'enraciner dans les pratiques acquises plutôt qu'innovatrices.

*"La plupart des organismes, tant gouvernementaux que sociaux ont été créés pour la stabilité plutôt que le changement"* (Moreau, 1983, p. 15). Tout système qu'il soit scolaire, familial ou autre, comporte en lui-même une multitude de petits changements en interaction continue avec d'autres systèmes et a pour fonction d'éviter son propre déséquilibre; d'où l'expression "plus ça change, plus c'est pareil". Cette caractéristique vient de ce qu'Evequoz (1984) décrit comme étant les propriétés des systèmes ouverts: la totalité - si un élément du système est perturbé, l'ensemble s'en ressent - et l'autorégulation - le système est caractérisé par deux tendances: le statu quo et le changement. L'équilibre entre les deux est l'homéostasie - par ces mécanismes de rétroaction, l'homéostasie permet alors le maintien d'un état interne constant du système.

*"Tout changement organisationnel entraîne une modification du comportement des individus. Ainsi la gestion du processus de changement exige qu'une attention explicite soit apportée à la motivation des personnes"* (Tichy, 1983: voir Théories du changement social intentionnel, participation, expertise et contraintes, 1991, p. 173).

Le chambardement radical d'un système entraîne des déséquilibres internes qui ne sont pas sans perturber ceux qui les subissent. Aussi faut-il s'attendre à ce que des résistances émergent de ce bouleversement. Prenons comme exemple, sur le plan pédagogique, la réforme de tous les programmes d'études et ce que cela a exigé de la part des enseignants. Selon l'analyse des données de la recherche, la résistance s'est manifestée non pas face à l'orientation du changement, mais plutôt face au chambardement et à l'imposition, dans un laps de temps restreint, d'une grande quantité de nouveaux programmes, en surplus des autres exigences propres à la profession. De plus, si les enseignants estiment que ces

rénovations ne sont pas toujours justifiées ou ne répondent pas à ce qu'ils cherchent ou veulent, ils réagissent en protégeant leurs acquis ou en contestant l'autorité qui veut leur imposer le changement.

Ces réactions peuvent paraître, aux yeux des rénovateurs, comme de la résistance au changement, au renouveau, à l'innovation qu'ils voudraient implanter. Mais se demande Désilets (1983), les enseignants résistent-ils aux changements initiés ou aux stratégies planifiées d'en haut, donc extérieures à eux? S'ils ne se sentent pas partie prenante du changement, ils ne peuvent l'adopter d'emblée; ils doivent d'abord le regarder, l'analyser, le critiquer, le réajuster en fonction de leur pratique, bref se l'approprier. Paradis (1993) confirme ce point de vue; les enseignants ont besoin *"de se donner du temps pour apprivoiser les changements, s'il y a lieu, pour se former ou se perfectionner"* (p. 10). Paré (1989) renvoie à la personne même, la responsabilité de s'attribuer d'abord pour elle, le concept de changement:

*"Il n'y a pas de transformations pédagogiques qui ne soit précédée d'une transformation à l'intérieur de la personne [...]. Il n'est pas possible de changer qui que ce soit de l'extérieur. J'ai le pouvoir de me changer moi [...] par des petits changements d'abord"* (p. 14).

Lantillon (1983) identifie, pour sa part, deux sources du changement: la réalité en évolution qu'il faut maîtriser; le changement comme projet pour celui qui cherche à combler l'écart entre ce qu'il est présentement et ce qu'il veut devenir. Face au changement, il cerne trois attitudes généralement adoptées: la première, une attitude conservatrice en s'attachant aux acquis dans une fidélité au passé; la seconde, révolutionnaire en rompant radicalement avec le passé et le présent pour recommencer sur des bases neuves; la dernière, celle qu'il privilégie et qu'il nomme réformisme-révolutionnaire, en s'efforçant de réaliser la synthèse équilibrée entre l'utopie et le monde dans lequel nous vivons, attitude correspondant à l'équilibre homéostatique des systèmes.

Pour Chin et Benne (1969: voir Théories du changement social intentionnel, participation, expertise et contraintes, 1991), les stratégies pour la production de changements peuvent être classées en trois grands courants. D'abord les stratégies rationnelles, où l'on suppose que la personne ou le groupe adoptera le changement si le proposeur peut le justifier rationnellement et démontrer, par des expérimentations antérieures, que la personne gagnera au change. Ensuite les stratégies normatives-rééducatives qui favorisent les approches où l'individu est amené à se questionner sur ses valeurs, ses habitudes et à s'engager dans un processus de croissance personnelle durable. Puis les stratégies coercitives de pouvoir politique, économique et moral servant à produire le changement recherché.

À mesure que des tentatives de changements s'effectuent, le problème du changement se déplace vers les difficultés humaines liées aux résistances, aux anxiétés, aux menaces perçues, aux conflits dans les communications qu'évoquent ces transformations dans la vie des personnes affectées. Enfin, pour eux:

*"Peu importe que l'objet du changement envisagé soit l'introduction de techniques matérielles plus efficaces ou de techniques humaines dans des pratiques institutionnalisées, les méthodes utilisées pour l'introduction de tels changements doivent être basées sur une connaissance des réactions des gens au changement, et doivent mettre en oeuvre des techniques humaines basées sur une telle connaissance" (p. 3).*

#### **4.1 La résistance au changement**

Pour Savoie-Zajc (1993): *"Il ne s'agit pas de chercher à éviter la résistance mais bien d'apprendre à l'utiliser afin de mieux connaître les problèmes et les doutes que les individus tentent de faire valoir" (p. 235).* Vu sous cet angle, la résistance constitue une source d'informations importantes. Elle sert de baromètre renseignant sur l'état d'esprit des gens ainsi que sur le degré d'appréciation de ce qui est proposé. Selon Watson (1976:

voir Savoie-Zajc, 1993) la résistance au changement se définit comme étant: *"L'ensemble des forces contribuant au maintien de la stabilité d'un système provenant soit des caractéristiques de la personnalité d'un individu, soit des normes sociales et culturelles de groupes"* (p. 235).

Moreau (1983) a interrogé des directions et des cadres de commissions scolaires sur les contraintes à l'innovation chez des personnes réfractaires, dont les enseignants. Selon ses résultats: *"Les individus résistent beaucoup plus au changement lorsqu'ils le perçoivent comme une menace et souvent ils se défendent en utilisant leurs pratiques antérieures mais de façon dissimulée"* (p. 87). Ce qui signifie que les enseignants usent volontairement de subterfuges pour éviter de changer alors qu'on pourrait attribuer le fait de conserver certaines pratiques antérieures à leur validité reconnue dans l'exercice de la profession. De plus, soutient-elle, la résistance des enseignants à adopter les méthodes d'un autre, viendrait du fait qu'ils interprètent ce changement comme une critique envers leur propre comportement. L'analyse des données de la recherche nuance ces propos; les enseignants ne refusent pas le changement et la critique comme tels mais la manière dont on insiste pour transformer ce qui existe déjà en remettant tous les acquis en question et en faisant fi des commentaires évaluatifs qu'ils portent eux-mêmes sur ces transformations. Les enseignants, soutient Carpentier-Roy (1992), dénoncent le fait que si leurs idées sur les réalités pédagogiques sont sollicitées, elles ne sont pas prises en compte, *"c'est l'image tronquée de la participation"* (p. 14). Ils se sentent non respectés, non valorisés, voire infantilisés par les administrateurs des commissions scolaires et les directions d'école.

Dans les faits, la résistance est une force qui se confronte à une autre force. Robert (1995) en donne plusieurs définitions:

*"1 - 2° Force qui s'oppose à une autre, tend à l'annuler [...]. Frein, obstacle; 3° Capacité de résister, d'annuler ou de diminuer l'effet d'une force subie; 5° Qualité de ce qui résiste, caractère résistant. Force, solidité;*



*II - 1° Action par laquelle on essaie de rendre sans effet (une action dirigée contre soi); Ce qui s'oppose à la volonté de quelqu'un. Obstacle, opposition [...]. Difficulté, réaction, refus; 4° Action de résister moralement; Qualité d'une personne qui supporte sans faiblir les souffrances, les soucis, l'adversité. Fermeté, force (morale), ténacité" (p. 1952).*

Ces énoncés montrent bien le caractère à la fois endogène et puissant de la résistance. Ce qu'il faut comprendre c'est que si les enseignants se montrent parfois insoumis c'est qu'ils résistent davantage à une autre force, mais peut-être pas au changement en soi. Cette autre force s'appelle tantôt imposition, oppression, mépris ou encore indifférence.

Selon Blin (1997) la rénovation décidée du haut et rendue obligatoire s'associe davantage à une innovation plus institutionnelle s'apparentant à un mode d'adoption par effet de suivisme et d'imitation. L'innovation émergente, diffusée du bas vers le haut, se réfère à un mode d'appropriation sous influence minoritaire. De Landsheere (voir OCDE, 1974) soutient que la résistance à l'innovation est aussi vue comme la capacité d'un organisme à se maintenir en vie. Introduire une innovation (ou un changement) contraire aux lignes de force d'une société ou qui ne respecte pas les objectifs fixés par les philosophies dominantes est voué à l'échec. La résistance à l'innovation en éducation est essentiellement liée à la bonne qualité qu'on veut garder, qui a fait ses preuves par le passé. De plus, on ne peut modifier à court terme des mentalités et des attitudes qui ont pris des millénaires à se forger.

En fait, ce que les enseignants attendent de leurs formateurs, selon les répondants de la recherche, ce sont des moyens, en lien avec la pratique du métier, pour les aider de façon concrète dans l'exercice de leur fonction. Ils veulent que la formation institutionnelle fasse la démonstration d'une utilité quelconque en vue d'améliorer leur profession sur les plans psychologique, pédagogique et social. Comme l'exprime cet homme à propos de perfectionnements reçus dans le cadre de journées pédagogiques: "[...] ils ne tiennent pas compte vraiment de ce que les enseignants ont [...] de nos demandes, c'est souvent très théorique aussi, ça n'apporte rien" (H, 13, 1969). On n'y

échappera pas. Pour rejoindre les enseignants, il faudra partir de leurs besoins réels et tenir compte de leurs avis sur les changements proposés. Pour Charlier (1989: voir Blin, 1997) tenir compte du vécu des enseignants ainsi que des représentations qu'ils ont d'eux-mêmes et de la situation éducative, constitue un élément favorable à la réussite de l'innovation.

D'un point de vue relié à la personne, Artaud (1985) explique la résistance au changement par la tendance du surmoi à se défendre contre tout élément nouveau susceptible d'ébranler ses points de repère. Dans chaque être humain, il y a deux forces: celle qui s'accroche à la sécurité, à la défense contre la peur et celle qui pousse la personne à la réalisation d'elle-même, dans sa totalité, bref à se transformer. Cette dualité interne de nature irrationnelle serait à l'origine de la résistance, car l'individu a tendance à vouloir conserver la sécurité: "*C'est cette peur instinctive de grandir, de changer, de s'assumer soi-même dans la totalité de ses ressources qui conduit l'individu à intensifier ses défenses*" (p. 60). Parmi ces défenses, il y aurait l'utilisation de la rationalité pour atténuer l'anxiété qui est en train de naître au niveau du vécu, et le recours aux référents sociaux habituels dont la stabilité n'est pas mise en doute. Il considère que ce "*combat contre soi-même et contre le moi véritable qui demande à renaître*" (p. 66) doit être fait pour que l'individu puisse assurer un certain équilibre à sa dualité interne car s'il résiste par peur de l'inconnu, du nouveau, en refusant d'accéder aux profondeurs de son inconscient, il est voué à la stérilité et à la stagnation.

L'éducateur, soulignait Guitouni en 1977, doit apprendre, par une analyse personnelle, à connaître ses capacités et ses limites afin de trouver un certain équilibre avec ses valeurs intellectuelles, sans quoi il ne pourra ni analyser, ni comprendre, ni respecter, ni être responsable. Dès que l'enseignant réalise les contradictions entre ce qu'il désire être et ce qu'il est vraiment, il n'a pas d'autres choix que de changer s'il veut atteindre ses objectifs, car la profession qu'il exerce exige de lui une compétence à la fois

personnelle et professionnelle? "*Quand je n'arrive pas à performer, je me sens vraiment mal à l'aise*" (73, F, 1969) confie cette répondante. Le refus de l'analyse de ses attitudes et de sa démarche pédagogique conduit, à long terme, à la contestation des jeunes et à l'ignorance de ce qui se passe réellement autour de lui. L'enseignant devient mal dans sa peau et dans sa profession. Se transformer c'est alors accepter de prendre un recul pour mieux évoluer. Le rapport aux autres doit aussi être basé sur le respect des personnes tout en suscitant le foisonnement des idées, le partage et l'avancement des connaissances.

#### **4.2 Les stratégies d'adaptation au changement**

Dans son sens général, la notion d'adaptation, précise Legendre (1993), signifie:

*"[...] modification dans le but d'assurer l'harmonie entre des éléments en interaction. Résultante du processus d'harmonisation (...) Epist. gén. Equilibre entre l'assimilation et l'accommodation en ce qui a trait aux relations schèmes-objets - (Piaget, J., 1967) [...]. Alors que l'adaptation vise l'harmonie entre au moins deux éléments, l'assimilation vise à faire disparaître un de ces éléments par une modification structurelle [...]. Lorsque c'est l'individu qui s'adapte à l'objet ou à une situation pour les rendre utiles, nous parlons d'accommodation" (p. 19).*

Ces définitions indiquent clairement le processus émanant de la personne qui assume le changement en tentant d'harmoniser les éléments nouveaux aux anciens, tout en cherchant l'équilibre entre la modification de certains d'entre eux et l'accommodation à la réalité nouvelle.

Dans le cas de l'innovation, Bataille (1991: voir Blin, 1997) propose une modélisation de l'appropriation: 1) l'utilisateur s'approprie l'innovation en s'y impliquant et en l'adaptant à son contexte particulier et à ses visées personnelles; 2) l'utilisateur annule la surcharge informationnelle par blocage sélectif de l'information. L'individu accepte de restructurer ses pratiques à condition que l'innovation représente pour lui un gain équilibrant, au minimum, le coût investi pour sa mise en oeuvre.

Pour Désilets (1983) les enseignants utilisent un processus d'adaptation qui leur est propre selon ce qu'ils vivent, quelle que soit la situation de changement: *"Intuitivement, elles [les enseignantes] savent se former à une nouvelle pratique, en fait, innover"* (p. 37). Selon l'analyse des données, adopter de nouvelles façons d'agir dépend aussi du succès ou de l'échec des anciennes manières de faire. C'est dans l'usage qu'ils font de ce qui est nouveau que les enseignants de la recherche disent trouver ce qui leur convient le mieux. De plus, la surcharge et la pression exercées quotidiennement sur eux requièrent une capacité d'adaptation dont on ne soupçonne pas toujours l'ampleur: pensons notamment aux dossiers sur l'évaluation des apprentissages et ses instruments de mesure, à la surenchère des programmes, à la valorisation de l'intégration des matières qui nécessite beaucoup de préparation, à l'arrivée des ordinateurs dans la salle de classe, etc.

Afin d'illustrer plus précisément les moments où les stratégies d'adaptation des enseignants sont mises à l'épreuve, nous utiliserons quelques commentaires issus du matériel empirique. L'analyse des données permet d'identifier comme première étape d'adaptation, l'entrée dans la profession. Pour le débutant, soutenu ou non par les collègues, cette insertion professionnelle s'accompagne de questionnements constants sur ses capacités réelles à l'enseignement, de longues heures consacrées à la création et à la préparation de matériel, d'organisation de la classe, de prises de contact avec les programmes, d'intégration au milieu, d'adaptation aux élèves et aux parents. La première année d'enseignement est donc ponctuée d'ajustements réguliers. Comme l'exprime cette enseignante: *"J'ai trouvé ça très difficile. Même sur le coup, un petit peu, ça te désillusionne [...]. Après tu te réajustes"* (32, F, 1981).

Le passage de la théorie à la pratique marque un second moment d'adaptation propre à la profession: *"C'est beau la théorie sauf que quand t'es dans la pratique c'est pas si facile que ça à appliquer. Donc, je me dis que c'est l'expérience qui fait que ça devient plus intéressant, plus facile [...]. la question de confiance en toi aussi, qui entre*

*en ligne de compte*" (15, F, 1964). Les savoirs expérientiels seraient garants d'une meilleure confiance en soi et d'une intégration graduelle des autres savoirs enseignants à la pratique.

Puis, le perfectionnement des enseignants représente une troisième source de changements continus donc d'adaptation. Certaines personnes modifient l'organisation de leur classe, d'autres changent complètement de méthode. Se recycler, soutient Lantillon (1983), c'est accepter le changement, s'y plier, y faire face, bref se conformer à la réalité, à ses exigences, à laquelle il s'agit de s'ajuster aussi exactement que possible. Les enseignants de la recherche manifestent un intérêt sans équivoque pour le perfectionnement sous toutes ses formes: cours, conférences, congrès, sessions d'études, journées pédagogiques. *"Quand tu stagnes, tu es foutue"* fait remarquer cette répondante, *"quand je prends des cours, je rentre en contact avec d'autres enseignants, il y a des échanges qui se font. Ça nous remet constamment en question"* (27, F, 1960).

Enfin, l'enseignant aura dû, au cours de sa carrière, faire preuve de souplesse pour arriver à s'adapter, entre autres, au changement de milieu provoqué par la mobilité du personnel, au changement d'école, de collègues, de directions, d'élèves et de parents, puis sur un plan pédagogique à des changements de méthodes, de programmes, de matériel. Il aura dû ajuster constamment sa façon d'être et d'agir pour préserver l'équilibre du système en place et son propre équilibre afin d'éviter de tomber dans une certaine forme d'épuisement. Les stratégies qu'il aura utilisées pour s'adapter à cette mouvance auront été axées sur l'expérience, le travail continu, la recherche de soutien, les perfectionnements basés sur la pratique réelle du métier mais aussi sur la remise en question personnelle et professionnelle pour améliorer sa compétence auprès des jeunes et du milieu. Aussi avons-nous choisi de chercher à connaître les représentations des changements pédagogiques et sociaux qui l'ont marqué le plus, à comprendre les

représentations de ses réactions diverses et à scruter les stratégies qu'il a utilisées pour s'y adapter.

Ainsi, nous nous sommes intéressé aux enseignants dont les débuts dans l'enseignement correspondent à trois périodes de transformation active au Québec sur les plans social et pédagogique: soit les années 60, 70 et 80. Pourquoi trois cohortes? Parce qu'elles constituent le regroupement d'une clientèle enseignante apte à transmettre des représentations particulièrement riches et axées sur l'impact des phénomènes sociaux véhiculés par ces époques spécifiques sur leur développement professionnel.

### **5. Les cohortes d'enseignants: périodes distinctives**

L'éclairage que porte Attias-Donfut (1988) sur le concept générationnel permet de mieux comprendre les termes qui s'y rattachent dont celui de cohorte. En 1920, Mentré (voir Attias-Donfut, 1988) propose une marche décennale des générations à partir des changements sociaux observés: une génération sociale apparaît tous les 10 ans et dure 30 ans, ce qui entraîne la coexistence, à un moment donné, de plusieurs générations. Cette phase de 30 ans coïncide avec celle de la famille et l'intervalle qui sépare deux générations consécutives, parfois trois, dans le clan familial. La génération sociale est définie comme un état d'âme collectif incarné par un groupe.

Mais lorsque Febre (1928: voir Attias-Donfut, 1988) fait référence à l'histoire, il parle plutôt de période que de génération. Le processus qui consiste à associer un événement politique ou un fait marquant à une génération relève de la mémoire collective qui elle-même appartient à plusieurs générations. Enfin, soutient Attias-Donfut (1988): *"Qu'elles soient d'ordre politique, philosophique ou scientifique, les idées dérivent d'une*

*même base émotionnelle commune à une génération et qui la situe dans ses rapports avec la génération des anciens" (p.75).*

Le terme cohorte, pour sa part, est souvent utilisé dans le cadre d'une approche démographique ou statistique. Il a l'avantage de cibler un ensemble d'individus nés à la même date ou dans un intervalle de temps donné. Phillibert (1980: voir Attias-Donfut, 1988) évalue la durée d'une cohorte sur une dizaine d'années. Selon Robert (1995), le terme cohorte signifie un *"ensemble d'individus ayant vécu un événement semblable pendant la même période de temps"* (p. 400). Ce qui correspond au regroupement effectué pour la présente recherche, à savoir des enseignants ayant débuté leur carrière au cours d'une même décennie se référant à la formation et à la conjoncture sociopolitique propre à chacune des périodes concernées, soient les décennies 60, 70 et 80.

Pour mieux cibler ces cohortes respectives nous les avons définies en fonction de trois variables: 1) la formation des maîtres (son contenu, son lieu, le modèle du maître valorisé...); 2) le contexte social et éducatif; 3) le marché de l'emploi et les conditions d'insertion professionnelle. Le poids de ces variables peut varier d'une période à l'autre. Ensemble, elles contribuent à structurer les représentations d'un groupe d'enseignants sur le métier.

### **5.1 Les enseignants de la décennie 60**

La cohorte des enseignants ayant débuté entre 1960 et 69 (incluant les six enseignants de la fin des années 50) correspond à la formation reçue dans les écoles normales, à la fois traditionnelle et ouverte à la modernité pédagogique, du moins au plan du discours. L'instituteur(trice) doit tenir un registre de l'école, consigner sa préparation de classe dans un cahier spécial, sujet à inspection du principal, il doit avoir de la discipline

et établir de bonnes relations avec ses élèves. Peu à peu la formation des enseignants sera confiée aux universités et coordonnée par le ministère de l'Éducation en raison notamment, précise Mellouki (1989), de l'universitarisation de la formation des maîtres déjà réalisée en Amérique du Nord, puis du système universitaire de formation des maîtres des anglo-protestants québécois déjà en vigueur et enfin de la volonté de marquer une rupture avec le passé et un système de formation associé à l'Église. Les tensions se déplaceront, peu à peu, entre ces deux instances responsables de la formation des enseignants.

Période d'effervescence, la décennie 60 marque le début de la Révolution tranquille au Québec. L'heure est aux changements politiques et sociaux; triomphe du néo-libéralisme et du néo-nationalisme, démocratisation et égalité des chances, instruction pour tous, anti-autoritarisme et liberté d'expression. Sur le plan pédagogique, le Rapport Parent sert de base aux modifications profondes que connaissent les structures scolaires. Sous cette impulsion, cette cohorte d'enseignants participe à ce renouveau avec enthousiasme.

Le système éducatif en expansion ouvre la voie du marché de l'emploi; l'insertion professionnelle est facilitée par la rareté des enseignants bien formés et la valorisation de la profession. En effet, précisent Lessard et Tardif (1996), à partir de la fin de la guerre jusqu'au début des années 70, la croissance des élèves et du personnel enseignant est fulgurante. La population des élèves inscrits dans les écoles catholiques élémentaires et secondaires double. Le primaire réalise le plein de ses effectifs au cours des années 50 jusqu'en 1966 rendant la croissance du personnel enseignant tangible au moins jusqu'au début de la prochaine décennie.



## **5.2 Les enseignants de la décennie 70**

La cohorte des enseignants insérés dans la profession entre 70 et 79 est celle de l'intégration de la formation dans les universités et de la disparition définitive des écoles normales. Selon des professeurs d'écoles normales ayant vécu ce transfert et interrogés par Jolois et Piquette (1988), il aurait mieux valu assurer une certaine continuité avec le passé plutôt qu'opérer une rupture radicale comme l'a décidé le ministère. Ils n'ont pas trouvé dans le cadre universitaire, disent-ils, le contexte idéal pour une formation des maîtres améliorée. A la lumière de plusieurs bilans, le Conseil des universités dans sa rétrospective de 1984a fait le point sur les conséquences de ce transfert. Le premier bilan (1974) rapporte le manque de préparation préalable des institutions universitaires, le manque de financement, la faiblesse de la recherche et le manque de coordination des activités de formation des maîtres.

Le deuxième bilan (1979) propose comme défi la qualité de l'intégration dans les structures universitaires et la qualité du produit à obtenir. Dans son rapport de mai 1979, la Commission d'étude sur les universités précise l'orientation future des valeurs et des modèles de formation: le "pluralisme" plutôt que l'uniformité. Au nom de sa mission critique, l'université refuse l'alignement sur les programmes d'études des écoles. La pluridisciplinarité est un heureux contrepois à l'hyperspécialisation et constitue alors un second défi.

Au plan des politiques pédagogiques, l'implantation des recommandations du Rapport Parent et des ajustements qui s'en suivent a des effets inattendus: immenses polyvalentes, trop grande diversité des pratiques, des méthodes et des programmes. Selon Brissand (1970), l'école des années 70 se donne pour fonction non plus de transmettre un bagage de connaissances, un savoir, un patrimoine culturel hérité du passé mais de pré-

parer l'enfant à conduire sa vie, à s'éduquer lui-même, à trouver la pédagogie qui lui convient.

C'est la décennie des écoles à aires ouvertes, du travail d'équipe, de l'échange et du team-teaching. Cela transforme passablement le travail des enseignants en terme d'adaptation à des structures différentes, à une collaboration professionnelle renouvelée ainsi qu'à des changements dans les attitudes nouvelles des enfants. Les enseignants doivent définir d'autres paramètres disciplinaires et organisationnels pour réussir à fonctionner avec les élèves dont les comportements sont aussi plus ouverts à l'expression, à la créativité et à la communication.

Libéralisme, libre expression, créativité et ouverture encore plus grande sur le monde donnent lieu à un climat social plus critique et contestataire. Cette cohorte d'enseignants exprime clairement ce qu'elle pense en réagissant vivement à tout ce qu'elle perçoit comme opprimant influencée qu'elle est par les idéologies sociales, notamment de type marxiste, prévalant à cette période.

Avec les années 70, le marché de l'emploi stagne peu à peu. La croissance des effectifs scolaires précédemment citée est suivie d'une période de chute substantielle due à la dénatalité, précisent Lessard et Tardif (1996). En 1972-73, les effectifs enseignants commencent à diminuer à leur tour d'abord au primaire puis au secondaire. L'insertion professionnelle des enseignants est plus difficile et les carrières commencent à être marquées par des changements d'affectation, d'ordre, de degré, de champ et d'école.

### **5.3 Les enseignants de la décennie 80**

Avec la cohorte des enseignants de la décennie 80, la formation universitaire suit le pas des réformes entreprises par le ministère de l'Éducation au Québec (MEQ) après

diverses consultations (Livre Orange, 1979). Avec la Commission Angers, la formation des maîtres est sérieusement remise en question et critiquée. Le MEQ veut améliorer le système en profondeur: les programmes d'enseignement sont fondamentalement réajustés et c'est par des perfectionnements répétitifs que les compétences des enseignants sont mises à jour; les politiques d'intégration des clientèles du champ de l'adaptation scolaire, l'évaluation des apprentissages et les effets de la loi 101 (pluriethnicité) caractérisent également l'arrivée des jeunes enseignants. Ils entrent de plain-pied dans cette réalité qu'ils apprennent à connaître sans pour autant éviter de la critiquer. Ces jeunes formés à l'école des années 60 lorsqu'ils étaient enfants ne sont pas muets face à cette réforme qu'ils estiment déjà vieillotte à certains égards.

Dans un article intitulé *L'enseignant au primaire, vingt-cinq ans après le Rapport Parent*, Carbonneau (1988) précise que dans l'avenir: "*La formation initiale devra garantir une compétence de type professionnel. Objet de critiques nombreuses, les programmes des universités ne semblent pas avoir atteint ce niveau de qualité*" (p.119). On leur reproche principalement de ne pas avoir assez mis l'accent sur la formation pratique et de n'avoir pas suffisamment exigé des étudiants. Le défi des années 90, sera celui d'une formation axée davantage sur la pratique et d'une meilleure articulation entre les enseignements théoriques et pratiques.

Pour rendre cette articulation plus efficace au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (1984*a,b*, 1991*b*) et Carbonneau (1988) proposent d'étaler la formation initiale sur quatre ans et de faire de la dernière année une forme d'internat pratique dans le milieu scolaire. Par ailleurs, en 1971 la CEQ proposait déjà le remplacement du système de probation des enseignants tel que conçu par le MEQ par un système plus dynamique de formation des maîtres où les stages réaménagés, bien encadrés et suivis, tiendraient lieu de probation. Cette proposition sera reprise en 1980 par Paré, en 1984 *a, b* par le Conseil des universités et en 1991 *b* par le Conseil supérieur de l'éducation. Notons que

depuis septembre 1994, la formation initiale des maîtres est étalée sur quatre ans et que les modalités d'implantation de cette année supplémentaire dans le milieu scolaire ne sont pas finalisées. On cherche à prolonger le processus d'insertion professionnelle des débutants pour les aider à surmonter le découragement pouvant accompagner les premières difficultés rencontrées. A cette étape de la carrière enseignante, appelée "phase de survie", le taux d'abandon peut être assez élevé: 40% dans certains Etats américains (Conseil supérieur de l'éducation, 1991*b*).

Notons que, sur les plans politiques et sociaux, cette période, économiquement plus difficile, connaît des tentatives de privatisation économique, de décroissance des programmes sociaux et de décentralisation vers les milieux de pratique. L'école, "lieu d'acquisition des connaissances" se modifie pour devenir l'école "milieu de vie". Le nouvel enseignant devra être flexible quant aux matières à enseigner et à la diversité des moyens. Le ministre de l'Éducation d'alors, le docteur Camille Laurin (1981), dans une allocution devant des représentants de la communauté universitaire, déclare que la formation des maîtres devra désormais s'orienter vers la maîtrise de l'intervention pédagogique, *"de l'acte pédagogique plutôt que les disciplines à enseigner"*.

L'accent est davantage mis sur la qualité de la pédagogie et des apprentissages que sur les modifications structurelles. Dans la foulée de ces grandes réformes, les citoyens, les parents, les enseignants et même les élèves sont invités à participer à l'élaboration de projets éducatifs locaux qui afficheront les couleurs et les valeurs du milieu. On aspire à une école plus cohérente, plus transparente, plus proche des élèves, plus capable de s'adapter. Le sondage SORECOM (1985) pour les États généraux sur la qualité de l'éducation rapporte que pour 65% des répondants, la mission la plus importante de l'école est *"de développer la personnalité des élèves dans toutes ses dimensions affective, intellectuelle, sociale et physique"* alors que pour les autres (27%) sa mission première est de *"favoriser le développement intellectuel des élèves"* (p. 4). Il devient donc impératif de

dépasser la simple transmission des matières pour faire de l'école un lieu d'éducation et de développement de la personne. Notre mission fondamentale, précise le ministre de l'Éducation, Jean Garon (1995 a), est *"d'aménager ensemble une école plus accueillante, plus harmonieuse, plus rigoureuse et, partant, plus stimulante pour les jeunes, une école respectueuse des besoins du milieu"* (p. 1).

Quant au marché de l'emploi, la croissance de la précarisation et l'obtention de postes non permanents et variés marquent l'entrée de cette cohorte d'enseignants dans la profession. Les effectifs scolaires n'ont cessé de chuter, constatent Lessard et Tardif (1996), à tel point qu'au début des années 80, on est presque revenu aux effectifs de la fin de la guerre. De 1966 à 1981, l'école primaire perd plus de 40% de ses effectifs, ce qui est énorme. Le corps enseignant pour sa part ne dépasse pas 60 000 individus, soit à peine 4 000 de plus que 20 ans auparavant et près de 14 000 de moins qu'en 1971-1972.

Le Conseil supérieur de l'éducation (1991b) note qu'en 1987-1988, 28,4% du personnel enseignant des commissions scolaires était à statut précaire. Si l'on veut éviter que des jeunes prometteurs quittent la carrière faute d'emploi, il faut leur offrir autre chose. Comment bâtir un esprit de collaboration autour de projets quand les équipes-écoles se composent de deux classes d'enseignants, les permanents et les précaires majoritairement jeunes?

#### **5.4 Un changement qui affecte toujours les enseignants**

L'implantation de l'ensemble des principes édictés est d'autant plus compromise que des coupures budgétaires suivent le plan des réformes du système éducatif. Les enseignants doivent donc fonctionner avec ce qui existe et répondre le mieux possible aux exigences du milieu en termes de besoins et de soutien aux élèves. La mise sur pied

récente des classes préscolaires à temps plein ainsi que les retraites anticipées ouvrent la porte à la relève enseignante mais en même temps privent les milieux de l'expertise de ces gens d'expérience.

Depuis la fin des années 70, un changement pédagogique continue d'affecter les enseignants au Québec: la politique de l'adaptation scolaire. Elle soutient, à juste titre, le droit à l'éducation pour chaque enfant. Les Commissions scolaires ont la responsabilité première d'offrir des services appropriés à toutes les clientèles scolaires, notamment aux jeunes handicapés et aux enfants en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. D'abord, on prévoit prendre des mesures pour identifier les causes de l'inadaptation et préparer les enseignants à intervenir dans les cas de difficultés mineures. Puis, on compte mettre en place des moyens de dépistage et d'évaluation des enfants en difficulté pour des services allant d'une assistance intégrée à la classe régulière jusqu'à des mesures très spécialisées en école spéciale (L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action, 1979). À quel point, même après plus de 20 ans, les enseignants du secteur dit "régulier" sont-ils préparés à l'intervention auprès de ces jeunes?

Suite au plan Pagé, 1991-92, des montants ont été alloués aux écoles en vue d'accroître la réussite scolaire des élèves et de remédier au problème du décrochage chez les jeunes. Bien qu'appréciées, ces sommes n'arrivent pas à combler le vide laissé par les coupures budgétaires des dernières années en terme de services aux élèves dans le besoin. Les enseignants ne peuvent bénéficier de toute l'aide nécessaire pour aider ces jeunes en difficulté. Le défi lancé en 1993 par la ministre de l'Éducation, Lucienne Robillard, dans son plan d'action sur la qualité de la réussite ne semble pas concorder avec l'investissement financier nécessaire au succès du plan proposé. Paradoxalement, la ministre de l'Éducation suivante, Pauline Marois (1997), investit des sommes considérables à la mise en place des classes préscolaires à temps plein alors que partout ailleurs dans le système éducatif, on fait face à de fortes compressions budgétaires.

Il faut bien reconnaître que tous ces changements, s'ils développent l'enthousiasme du milieu enseignant qui veut améliorer ses conditions d'exercice, ils finissent néanmoins par essouffler le corps enseignant du primaire qui doit prendre en charge la réalisation de tous ces nouveaux défis. D'autant plus que selon une enquête de Santé Québec menée en 1988-89 (voir La Presse, 1996) les enseignants âgés entre 45 et 64 ans vivaient une détresse psychologique principalement due à une tâche de plus en plus complexe et méprisée, aux phénomènes sociaux engendrés par les cas d'enfants à problèmes, le pluralisme culturel et religieux et l'environnement physique. Les enseignants de la recherche appartenant à cette catégorie d'âge se disent, en effet, essoufflés, non reconnus par l'opinion publique mais conservent un optimisme encourageant car ils aiment, en général, leur métier.

Les représentations de ces différents groupes d'âge sur les changements pédagogiques et sociaux qu'ils ont vécus témoignent de leur évolution et de leur ancrage dans les mentalités mais aussi des représentations des réactions suscitées par ces changements et des stratégies d'adaptation utilisées pour y faire face. Grâce à l'approche interactionniste symbolique, nous abordons le phénomène du changement du point de vue des principales personnes concernées nous intéressant de ce fait aux effets provoqués par le processus de changement.

De plus, soutient Calderhead (1993), les relations entre la recherche et la pratique des enseignants sur le terrain favorisent une meilleure compréhension du processus de développement professionnel chez les enseignants. Pour Ball and Goodson (1985: voir Kelchtermans, 1993): *"The ways in which teachers achieve, maintain and develop their identity, their sense of self, in and through a career, are of vital significance in understanding the actions and commitments of teachers in their work"* (p. 200). Indissociablement, recherche et pratique, à partir du point de vue des principaux concernés justifient le choix de notre approche.

## 6. Synthèse et questions de la recherche

On ne peut indéfiniment réfléchir sur l'enseignement sans y impliquer véritablement ceux qui vivent quotidiennement avec les jeunes dans les écoles, soutient Lessard (1993). Donner la parole aux enseignants, c'est accorder une large part aux savoirs d'expérience qui résultent, entre autres, de bilans, de réflexions, de transformations aux plans individuel et professionnel. Mis en commun et exprimés sous forme de représentations, les objets de ce savoir se rapportent aux programmes, au milieu scolaire, aux enfants et aux parents. Que les changements soient imposés d'en haut ou propres au contexte sociopolitique ou encore inhérents à l'évolution des rapports humains, les enseignants réagissent et sont amenés à modifier leurs méthodes d'enseignement ou à bonifier leurs rapports aux autres.

Réfléchir rétrospectivement sur le métier d'enseignant, c'est aussi se représenter les événements, les gestes, les actions qui ont marqué sa pratique et amené des changements, parfois bouleversants, dans sa vie professionnelle. Les contextes sociohistoriques et politiques ont également influencé les orientations prises par les instances des différentes époques pour faire évoluer, chacune à leur manière, l'éducation au Québec. Toutes ces transformations, ancrées dans le tissu social, ont été porteuses de représentations que les enseignants expriment à travers le récit de leur carrière. L'objectivation et l'ancrage de celles-ci permet de constater l'impact des changements pédagogiques et sociaux non seulement sur les enseignants, mais aussi sur les autres intervenants, les parents et les enfants eux-mêmes.

Quant au changement lui-même, les enseignants de la recherche, malgré leurs réactions, se montrent plutôt flexibles à l'endroit des changements d'ordre organisationnel, pédagogique, social, psychologique et même personnel qu'ils ont été amenés à vivre au cours de leur carrière. Ce métier, souligne Mellouki (1993), a pour "*objet*



*l'instruction et l'éducation des individus [...] L'enseignant est celui qui est directement et clairement mandaté par l'État et la société pour [...] diffuser auprès des jeunes générations [...] les savoirs, les manières de penser et d'être"* (p. 224). Il modèle, à travers les jeunes, le devenir de la collectivité. Son rôle est majeur et le place en position de questionnements continus: cela implique, d'une part, une évolution personnelle en tant qu'éducateur, c'est-à-dire une prise de conscience de ses valeurs, de ses choix, de ses responsabilités pour non seulement transmettre un savoir mais aussi donner un sens à cet enseignement et, d'autre part, un intérêt professionnel en tant qu'enseignant, pour les recherches récentes en éducation et pour les perfectionnements susceptibles d'améliorer ses compétences.

Le modèle théorique de l'équilibre postule que tout système se maintient grâce à des mécanismes de régulation qui s'exercent sur les variations et les perturbations constantes subies. Il est tout à fait normal de vouloir rétablir l'équilibre. Selon Savoie-Zajc (1993), il importe d'analyser le processus de changement, sa dynamique, les effets produits par son introduction, les résistances et les obstacles rencontrés quand on planifie des interventions de changement. Dans ce contexte, la résistance au changement tient plus au fait du déséquilibre systémique temporaire que de l'innovation proposée. Si elle persiste, c'est que les perceptions des principaux utilisateurs sont laissées pour compte. Ils réagissent parce qu'ils se sentent professionnellement ballottés, bouleversés, isolés, humiliés ou non respectés par ceux qui veulent imposer le changement alors qu'ils cherchent parfois à préserver les savoirs expérientiels validés par la pratique.

Comme l'exprime Fullan (1982, 1991: voir Savoie-Zajc, 1993), la réussite d'une implantation de changement passe par l'appui des directions d'écoles et par le respect du rythme de sensibilisation à l'innovation chez les personnes concernées. Les enseignants n'ont pas d'autres choix que de faire face aux changements; quand ce n'est pas la réalité du moment qui le commande, ce sont les instances supérieures qui l'exigent. Ils finissent

donc par développer des stratégies, sinon de contournement, d'adaptation à ces changements leur permettant ainsi de maintenir l'équilibre, parfois précaire parce que souvent ébranlé, de la classe et de la vie scolaire.

C'est pourquoi nous voulons, par cette recherche, d'abord ressortir, des discours enseignants, les représentations qu'ils se font des changements pédagogiques et sociaux qu'ils ont vécus et illustrer ces dernières au moyen de tableaux thématiques puis, par des tableaux comparatifs, établir les liens communs entre les représentations des réactions et les stratégies d'adaptation des trois cohortes d'enseignants en rapport avec trois décennies marquantes dans notre histoire éducative au Québec, soit les années 60, 70 et 80. Ces tableaux sont placés à l'annexe II de la thèse. Enfin, nous faisons ressortir, au moyen de schémas figuratifs, les traits significatifs et communs de ces représentations marquant leur ancrage dans la mentalité des cohortes d'enseignants concernées.

Ainsi espérons-nous démontrer que la profession enseignante évolue sous le signe du changement et que son évolution est principalement marquée par ceux qui le vivent au quotidien. Ces représentations des changements prennent leur source dans le savoir expérientiel des enseignants. En privilégiant l'approche interactionniste symbolique, nous optons pour le point de vue des personnes concernées afin de connaître les significations qu'ils attribuent aux éléments issus de ces changements et, à la lumière de ces représentations, comprendre mieux leur développement professionnel.

Principalement touchés par les multiples changements survenus dans le monde de l'éducation depuis les années 60, les répondants de la recherche enseignant aux ordres préscolaire, primaire et accueil au primaire ont acquis, à travers leur expérience du métier, des savoirs leur permettant d'évaluer la pertinence et la validité de ces changements. Nous nous intéressons à leurs points de vue et nous cherchons à connaître

ce que pensent et à analyser ce que disent ces professionnels qui vivent au coeur même du changement. Les questions de la recherche sont les suivantes:

1. Comment les enseignants du primaire se représentent-ils les changements pédagogiques et sociaux qu'ils ont vécus depuis leur entrée dans l'enseignement?
2. Comment réagissent-ils à ces changements? Quelles en sont les représentations?
3. Comment s'adaptent-ils à ces changements?
4. En quoi les cohortes d'enseignants ayant débuté dans l'enseignement au cours des années 60, 70 et 80 diffèrent-elles ou se ressemblent-elles quant:
  - a) aux représentations qu'elles ont à l'égard des changements pédagogiques et sociaux qu'elles ont vécus?
  - b) à leurs réactions face à ces changements?
  - c) à leurs stratégies d'adaptation à ces changements?
5. En quoi les conjonctures sociopolitiques et historiques correspondantes propres aux décennies 60, 70 et 80 ont-elles un impact sur les changements pédagogiques et sociaux vécus par les enseignants?

## Chapitre deuxième

### **Méthodologie**

Une lecture intégrale de 41 entrevues réalisées auprès d'enseignants du primaire entre 1988 et 1990 dans le cadre de *L'étude du corps enseignant québécois à partir d'une méthode qualitative* (Lahaye, Lessard et Tardif, 1991), nous a permis de classer et d'analyser les données en fonction des thèmes et des sous-thèmes spécifiques aux questions de notre recherche. Nous avons pu, par la suite, nous référer au regroupement thématique de l'équipe de recherche pour compléter nos données.

### **1. La constitution de l'échantillon**

L'échantillon est constitué de 41 enseignants des ordres préscolaire, primaire et accueil au primaire. Même si l'équipe de recherche a rencontré 44 enseignants (annexe I), nous en avons choisi 41 en raison de leur expérience plus récente en enseignement au primaire. La procédure d'échantillonnage utilisée par l'équipe repose principalement sur le concept de saturation défini par Bertaux (1980: voir Lahaye, Lessard, Tardif, 1991):

*"Comme étant le phénomène par lequel, passé un certain nombre d'entrevues, le chercheur - ou l'équipe - a l'impression de ne plus rien apprendre de nouveau, du moins en ce qui concerne l'objet sociologique de l'enquête [...]. Le chercheur ne peut être assuré d'avoir atteint la saturation que dans la mesure où il a constamment cherché à diversifier au maximum ses informateurs".*

Quant à notre procédure, le même concept a prévalu, car les entrevues utilisées répondent amplement aux objets d'analyse de notre recherche.

De plus, pour recueillir le plus d'informations possible, l'équipe de recherche a vu à diversifier au maximum ses informateurs ce qui a impliqué de sa part, une analyse

continue des données récoltées au fur et à mesure de leur cueillette. Cette procédure d'échantillonnage fonde sa validité sur le contenu et permet de faire alterner la réflexion théorique et l'observation empirique. Elle nous a été d'une grande utilité pour notre recherche.

Les entrevues ont été menées par l'équipe de recherche précitée auprès d'enseignants du préscolaire, primaire et accueil au primaire, des hommes et des femmes, des secteurs privé et public qui enseignent à différents degrés et qui ont fait leur entrée dans l'enseignement à des périodes différentes. Ils proviennent de diverses régions du Québec (Montréal, Rive-Nord, Rive-Sud, Sherbrooke, Québec, Abitibi) (annexe I). Le corpus de notre recherche totalise 41 entrevues, d'une durée d'une heure trente à deux heures, lesquelles ont toutes été enregistrées et retranscrites pour fin d'analyse. Pour notre part, nous avons lu très attentivement chacune des entrevues pour en extraire les thèmes que nous avons choisi d'exploiter par rapport aux changements vécus par les enseignants ainsi que l'atmosphère dans laquelle se sont déroulées les rencontres entre les interviewers et les répondants.

Les tableaux I, II, III et IV illustrent la répartition de l'échantillon suivant le sexe, selon les ordres d'enseignement, les classes d'âge, les années d'expérience et l'année d'entrée dans l'enseignement.

Le tableau I reflète assez bien, en proportion, la composition du corps enseignant oeuvrant aux ordres préscolaire et primaire. Il faut cependant noter que certaines de ces enseignantes ont aussi travaillé à l'accueil au primaire. L'absence d'hommes au préscolaire illustre l'entrée plutôt timide de ces derniers dans ce champ d'enseignement. Bien que ces enseignants proviennent d'ordres différents, l'analyse des résultats se concentrera davantage sur l'ensemble du corpus et tiendra compte d'un regroupement par cohorte

Tableau I

**Distribution de l'échantillon selon  
les ordres d'enseignement suivant le sexe**

	Hommes		Femmes		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Préscolaire	0	0 %	8	20 %	8	20 %
Primaire	7	17 %	26	63 %	33	80 %
Total	7	17 %	34	83 %	41	100 %

d'enseignants ayant débuté leur carrière en 1960 (incluant six enseignantes de la fin des années 50) - 1970 et 1980.

Tableau II

**Distribution de l'échantillon selon  
les classes d'âge suivant le sexe**

Âge	Hommes		Femmes		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
29 ans et moins	0	0 %	5	12 %	5	12 %
30 à 39 ans	3	7 %	8	20 %	11	27 %
40 à 49 ans	4	10 %	18	44 %	22	54 %
50 ans et plus	0	0 %	3	7 %	3	7 %
Total	7	17 %	34	83 %	41	100 %

En 1991*b*, le Conseil supérieur de l'éducation estimait l'évolution de l'âge moyen des enseignants du Québec à 32 ans en 1970-71, passant à 43,5 ans en 1988 et atteignant entre 46 et 48 ans à la fin des années 90. Les données de l'échantillon figurant au tableau II, correspondent sensiblement au profil des années 90 et fixe la plus forte concentration

d'âge de sa population entre 40 et 49 ans, signe du vieillissement continu du corps enseignant.

Ce tableau II indique également une proportion plus élevée de jeunes femmes (moins de 29 ans) et l'absence de jeunes hommes dans le milieu. Cela reflète bien l'entrée plutôt difficile et restreinte des nouvelles recrues dans l'enseignement au moment des entrevues et rappelle le dossier des enseignants à statut précaire dont très peu obtiennent leur permanence. Les mises à la retraite des enseignants et l'implantation du préscolaire à temps plein risquent, à plus long terme, de modifier ce profil à l'avantage des plus jeunes enseignants.

Tableau III

**Distribution de l'échantillon selon  
les années d'expérience suivant le sexe**

Expérience	Hommes		Femmes		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
0 à 9 ans	2	5 %	8	20 %	10	25 %
10 à 19 ans	3	7 %	9	22 %	12	29 %
20 à 29 ans	2	5 %	16	39 %	18	44 %
30 ans et plus	0	0 %	1	2 %	1	2 %
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>17 %</b>	<b>34</b>	<b>83 %</b>	<b>41</b>	<b>100 %</b>

La très forte concentration de femmes (83 %) et la plus faible d'hommes (17 %), apparaissant au tableau III, est conforme à ce que le Conseil supérieur de l'éducation (1995) rapporte: l'école primaire comptait, en 1994, 85 % de femmes enseignantes contre 15 % d'enseignants. De plus, les populations les plus actives de l'échantillon se situe entre 10 et 29 ans d'expérience rejoignant la moyenne générale d'expérience des enseignants du



Québec, soit 17,29 ans. Les enseignants de la recherche ont donc acquis des savoirs liés à l'exercice de leur profession, sous ses multiples facettes, et sont bien placés pour témoigner de leur pratique.

Tableau IV

**Distribution de l'échantillon selon  
l'année d'entrée dans l'enseignement suivant le sexe**

Année d'entrée dans l'enseignement	Hommes		Femmes		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
1980 et plus	1	2,4 %	7	17 %	8	20 %
1970 à 1979	3	7,3 %	8	20 %	11	27 %
1960 à 1969	3	7,3 %	13	32 %	16	39 %
1959 et moins	0	0 %	6	14 %	6	14 %
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>17 %</b>	<b>34</b>	<b>83 %</b>	<b>41</b>	<b>100 %</b>

Le quatrième tableau présente l'année d'entrée dans la profession. Nous tenons à préciser que les six enseignantes qui ont débuté leur carrière avant 1960 l'ont fait à la fin des années 50. Plusieurs caractéristiques les unissent à la décennie 60: une formation dans les écoles normales, un contexte sociopolitique qui connaîtra des changements majeurs après la mort de Duplessis (1959) et un marché de l'emploi ouvert aux enseignants. Précisons également que certaines de ces enseignantes, dont celle de 1955, ont interrompu leur carrière à quelques reprises, notamment pour avoir des enfants, et sont retournées sur le marché du travail au cours des années 60. Pour toutes ces raisons, et pour fin d'analyse, nous englobons ces répondantes avec la cohorte d'enseignants de la décennie 60. Le tableau IV correspond donc sensiblement au précédent à la différence que la concentration la plus élevée de personnes ayant débuté dans l'enseignement se situe entre les années 1960 et 1969 alors que leur moyenne d'années d'expérience est de 20 à

29 ans. Cette différence est attribuable à l'interruption de carrière momentanée de certaines d'entre elles.

Enfin, la distribution de l'échantillon se rapproche étroitement des périodes actives de transformations sociales et pédagogiques au Québec. La majorité des enseignants représentés (86 %) ont débuté dans l'enseignement après 1960. Ceux des années 50 (14 %) ont commencé respectivement en 1958-59, une seule personne en 1955. Rappelons que pour fin d'analyse, nous incluons les représentations de ces répondantes à celles de la décennie 60. Les décennies 60 (39%) et 70 (27%) sont donc bien représentées alors que les années 80 (20%) le sont moins en raison de l'entrée restreinte des jeunes dans l'enseignement (annexe I, codage des données).

Bien que cet échantillon de 41 entrevues ne nous permettent pas de généraliser les résultats à l'ensemble des enseignants québécois, il est suffisamment grand pour dégager les représentations que des enseignants du primaire se font des changements pédagogiques et sociaux qu'ils ont vécus ainsi que, secondairement, les représentations de leurs réactions et les stratégies d'adaptation adoptées pour y faire face.

## 2. La méthode d'entrevues

*"On ne peut pas avoir de meilleure porte d'entrée sur les réalités humaines et les pratiques sociales, qu'à travers les interprétations que les humains construisent, et nous font parfois l'hommage de nous faire partager"*  
(p. 15).

C'est en ces termes que Bernier (1987) qualifie la richesse des données empiriques issues de la pratique et livrées à travers les récits de vie.

Dans le cas de la présente recherche exploratoire, de type descriptif, il s'agit de récits de carrière d'enseignants invités à raconter de façon assez libre leur développement

professionnel à partir du moment où ils ont choisi l'enseignement comme profession. Tout au long de l'entrevue, ils sont ramenés à des repères chronologiques ou thématiques préalablement établis par l'équipe de recherche: la reconstitution de la carrière par étapes, l'exploration, d'une part, des événements qui ont marqué leur profession et, d'autre part, des rapports sociaux dans l'enseignement et enfin leurs perspectives d'avenir. Par ces entrevues semi-structurées, ils sont amenés à reconstruire leur histoire professionnelle en établissant des points tournants qui correspondent à leurs perceptions et à leurs représentations des événements, en référence à ce qu'ils ont vécu et aux savoirs qu'ils ont acquis par l'expérience. Les repères chronologiques ont également l'avantage de situer les événements dans leur contexte social distinct (voir annexe I).

N'étant pas membre de l'équipe Lahaye, Lessard et Tardif (1991), nous n'avons pas participé à l'interview des enseignants de la recherche et ne pouvons discuter du déroulement comme tel des entrevues. Cependant, la lecture minutieuse des verbatims des 41 entrevues, nous a permis de déceler l'existence d'une atmosphère de respect, de souplesse, d'aisance et de confiance lors de ces entrevues. Ces conditions sont essentielles à la bonne marche de ce type d'entretien. Le chercheur se place "*en position de receveur [...] d'écoute attentive et d'empathie*" (Bernier, 1987, p. 13).

Les intervieweurs, tout comme les répondants, ont semblé prendre plaisir à se rencontrer pour échanger sur la vie professionnelle de ces derniers et sur l'éducation au Québec. Les intervieweurs ont cependant toujours pris garde de ne pas perdre de vue leurs thématiques de départ qui, somme toute, nous permettaient de repérer pour notre propre recherche les changements pédagogiques et sociaux vécus par ces enseignants depuis leur entrée dans l'enseignement. En effet, une mine d'informations, analysables sur plusieurs plans, s'est retrouvée à l'intérieur de l'ensemble des récits de carrière. Nous avons pu relever non seulement les représentations qu'ils se font de ces changements mais

aussi celles de leurs réactions face à ces transformations ainsi que les stratégies d'adaptation qu'ils ont développées pour y faire face.

Comme le précisent Seltiz, Wrightsman et Cook (1977), les interviews thématiques sont souvent employés pour étudier les perceptions et les attitudes des répondants faisant apparaître le contexte social et personnel des opinions. Le fait de laisser les répondants discourir librement sur certains thèmes favorise l'expression de sentiments, d'accords et de désaccords face aux événements professionnels et personnels survenus au cours de leur carrière.

### **3. Les étapes de l'analyse et du traitement des données**

Selon Van der Maren (1996) lorsqu'il s'agit d'analyser un matériel qualitatif, il convient de suivre trois étapes que nous avons cherché à respecter.

#### **3.1 L'extraction des données**

La première étape consiste à analyser le matériel recueilli pour en extraire les données. Le matériel d'entrevues étant trop abondant, il faut ressortir l'information pertinente aux buts visés et coder le matériel sous forme de fiches par thèmes.

Pour l'équipe Lahaye, Lessard et Tardif (1991), les repères chronologiques ou thématiques, précédemment cités, ont été classés en vue de l'analyse de leur propre recherche. Chaque entrevue (92) a été numérotée puis segmentée en fonction des catégories retenues puis des classes d'éléments exprimées sous forme thématique (voir annexe I). Cette catégorisation nous a permis d'avoir accès à l'information recueillie par

l'équipe de recherche et d'y repérer certains changements, utiles à notre recherche, survenus dans la vie professionnelle des 41 enseignants. Cependant, il a fallu procéder à nos propres classes d'éléments en lisant soigneusement chacun des verbatims d'entrevues retenues, et en notant les divers changements pédagogiques et sociaux évoqués afin de ressortir les thèmes récurrents issus de l'ensemble du corpus, d'établir nos regroupements et d'en faire le schéma de base de notre analyse.

Ces regroupements se divisent en trois thèmes principaux: 1) L'enseignant et l'école avec pour sous-thèmes, les programmes d'études et le milieu de travail; 2) L'enseignant et les enfants; 3) L'enseignant et les parents. De plus, pour comparer les discours des enseignants selon leur année d'entrée dans l'enseignement, nous avons classé les entrevues en fonction de trois cohortes d'enseignants, les années 60 (incluant six enseignants des années 50) - 70 et 80. Nous avons procédé par collage ou transcription des extraits d'entrevues se rapportant à notre classification pour fin d'analyse. Chaque entrevue conserve donc le numéro attribué par l'équipe Lahaye, Lessard et Tardif (1991) auquel nous avons ajouté le sexe des répondants ainsi que leur année d'entrée dans l'enseignement: cela expliquera le fait que certains numéros d'entrevues soient supérieurs à 41. Par exemple, 73, F, 1969 est une enseignante ayant commencé en 1969, appartenant ainsi à la décennie 60 alors que 6, H, 1981 est un enseignant ayant débuté en 1981, appartenant ainsi à la décennie 80 (voir annexe I, la classification par thèmes et le codage des données).

### **3.2 L'examen des données**

Cette seconde étape consiste à examiner les données obtenues et à les exprimer sous formes de tableaux. Placées d'abord sous forme de tableaux thématiques illustrant les représentations de chacune des cohortes d'enseignants, les données sont ensuite

illustrées sous forme de tableaux comparatifs où les ressemblances et les dissemblances des représentations entre les trois cohortes sont mises en évidence en ce qui concerne les réactions et les stratégies d'adaptation aux changements. Ces tableaux ont été placés à l'annexe II.

Le premier thème, "L'enseignant et l'école", a été subdivisé en deux sous-thèmes: les changements dans les programmes d'études et ceux inhérents au milieu de travail. Alors que les changements dans les programmes d'études sont étudiés selon trois axes: la démarche d'implantation, leur contenu et la formation des enseignants, ceux rattachés au milieu de travail tiennent compte de l'équipe-école, du travail d'équipe et des milieux socio-économiques et culturels.

Le second thème, "L'enseignant et les enfants", se concentre sur les changements observés dans la clientèle scolaire depuis l'entrée des répondants dans l'enseignement. Grâce aux représentations des enseignants plus âgés, les comparaisons entre le passé et le présent permettent de suivre l'évolution de la clientèle scolaire en termes de caractéristiques, d'environnement éducatif et d'appartenance culturelle.

Le troisième thème, "L'enseignant et les parents", s'attarde aux changements survenus dans la famille selon l'observation des répondants. Les rapports sociaux entre la famille et l'école sont étudiés en termes d'implication des parents, de la vie des parents et l'école, des enfants dans la famille et des attitudes générales des enseignants face aux parents.

### **3.3 Le traitement des données**

La troisième étape consiste à effectuer "*des transformations sur les données afin de produire des résultats*" (Van der Maren, 1996, p. 400). Ce traitement comporte deux

phases: l'une de condensation et de mise en relation, l'autre de construction de nouvelles synthèses. Dans notre cas, il s'agit, d'une part, de l'analyse des tableaux thématiques et comparatifs et, d'autre part, de la synthèse des représentations exprimées sous forme de schémas figuratifs. Ces schémas sont composés du noyau central des représentations de l'ensemble du corpus et des éléments périphériques regroupant les traits significatifs et communs de ces représentations sur un thème ou sous-thème donné.

À titre d'exemple, les transformations effectuées sur les données reliées au sous-thème portant sur les changements dans les programmes d'études donnent comme résultat des tableaux thématiques et comparatifs où les données ont été condensées et mises en relation pour connaître les représentations de chacune des cohortes d'enseignants face à ces changements ainsi que les réactions et les stratégies d'adaptation utilisées pour y faire face. Puis un schéma figuratif illustre la construction nouvelle que nous avons fait subir aux données où les représentations ont été mises en relation pour en faire une synthèse exprimée à partir d'un noyau central et de ses éléments périphériques. La présente démarche d'analyse fait état du parcours que nous avons emprunté pour traiter les données relatives aux changements dans les programmes d'études. Comme les autres thèmes et sous-thèmes suivent une démarche analogue, nous avons jugé inutile, ici, de la répéter.

## 1. L'enseignant et l'école

### 1.1 Les changements de programmes

#### 1.1.1 Les représentations des changements

- A Les enseignants de la décennie 60
  - a) La démarche d'implantation
  - b) Le contenu des programmes
  - c) La formation des enseignants

- B Les enseignants de la décennie 70
  - a) La démarche d'implantation
  - b) Le contenu des programmes
  - c) La formation des enseignants
  
- C Les enseignants de la décennie 80
  - a) La démarche d'implantation
  - b) Le contenu des programmes
  - b) La formation des enseignants

#### 1.1.2 Les réactions aux changements

- A Les enseignants de la décennie 60
  
- B Les enseignants de la décennie 70
  
- C Les enseignants de la décennie 80

#### 1.1.3 Les stratégies d'adaptation aux changements

#### 1.1.4 La synthèse des représentations

- A Le noyau central
  
- B Les éléments périphériques
  - a) La démarche d'implantation
  - b) Le contenu des programmes
  - c) La formation des enseignants

Bien que la cohorte des enseignants de la décennie 60 (incluant les répondants des années 50) soit la mieux placée pour rendre compte des changements pédagogiques et sociaux survenus depuis la création du ministère de l'Éducation en 1964, les points de vue des enseignants des décennies 70 et 80 apportent des nuances qui méritent d'être soulevées car elles aident à mieux comprendre les représentations des réactions de chacune de ces cohortes et, peut-être, à mieux intervenir auprès de ces diverses clientèles. Nous avons tenu également à situer ces transformations dans le contexte sociopolitique et pédagogique prévalant au cours des périodes correspondantes, afin d'enrichir l'analyse et l'interprétation des résultats des événements susceptibles d'avoir influencé la réaction des enseignants à l'égard des différents changements survenus pendant leur carrière.



#### 4. L'interprétation des résultats

Interpréter, soutient Van der Maren (1996), c'est dévoiler ce qui n'est pas évident, c'est donner une signification aux faits ou aux actes de quelqu'un. Dans la recherche, il y a deux moments de l'interprétation des résultats: l'un avant le traitement des données, c'est-à-dire au moment de systématiser les réponses des sujets, de les organiser pour y voir plus clair, de les catégoriser et de les coder; l'autre après le traitement des données au moment de répondre aux questions de la recherche. Cette phase tente de déborder le traitement comme tel pour y donner un nouveau sens. Elle est créatrice d'explications et de nouvelles questions.

L'interprétation est aussi dévoilement du caché. Elle suppose deux lectures du texte: l'une immédiate, l'autre médiatisée par l'interprète. Le caché latent doit être accessible à la perception et une connexion doit être possible entre le déjà vu et le voilé qui sera découvert par l'interprète. Nous avons donc interprété les résultats sous cette double facette en traitant d'abord les données de manière à ce que les éléments thématiques rendent compte de changements pédagogiques et sociaux rencontrés par les répondants puis en reliant les résultats obtenus aux questions et au cadre contextuel de la recherche tout en tentant de dévoiler la face cachée des représentations évoquées.

Le premier niveau d'interprétation a donc consisté à commenter les tableaux thématiques, comparatifs et les schémas figuratifs. Le second niveau d'interprétation a consisté à superposer quelques images et représentations en relation avec les questions et les buts de la recherche.

#### **4.1 La validation de l'interprétation**

La synthèse de chacune des phases de la recherche permet de vérifier la fidélité et la constance dans l'application des règles d'analyse, de traitement et d'interprétation tel que prescrit par Van der Maren (1996). Chaque fois qu'un tableau thématique ou comparatif et qu'un schéma figuratif sont illustrés, les règles d'analyse s'appliquent pour rendre compte des représentations telles qu'énoncées par les répondants selon les données regroupées en classes d'éléments (thèmes), codées, systématisées et constamment ramenées au contexte initial des entrevues pour que l'analyse et l'interprétation soient fidèles au discours des enseignants.

La pertinence des questions de la recherche repose sur la partie des données la plus parlante où les indices sont les plus visibles. Quant au matériel résiduel, il n'a évidemment pas été utilisé. Les extraits de discours retenus et classés par thèmes à partir du matériel empirique (les verbatims d'entrevues) assurent la fidélité aux sujets et rendent compte de la validité de l'analyse et de l'interprétation des résultats. Ainsi nous donnons toute crédibilité aux représentations évoquées par les enseignants à travers le récit de leur carrière depuis leur entrée dans l'enseignement.

### **5. Le choix méthodologique de l'analyse**

L'exploitation analytique des données repose sur l'analyse des contenus d'entrevues. Ces contenus sont généralement de deux types, précise Van der Maren (1996): latents ou manifestes. *"L'analyse des contenus manifestes présuppose que les énoncés d'un discours sont des unités complètes en elles-mêmes sur lesquelles des opérations peuvent porter"* (p. 414). L'analyse thématique utilisée a permis de systématiser nos données par le repérage, le codage, la comparaison et la récurrence des thèmes. L'analyse

des contenus latents a pour but le dévoilement d'une signification cachée, non évidente, voire inconsciente. Bien que relevant plus souvent de l'interprétation psychanalytique, nous pouvons utiliser l'une des modalités de ce type d'analyse, soit l'analyse interprétative, pour rendre compte des points de vue des sujets concernés par les phénomènes sociaux, points de vue analysés puis interprétés à un premier niveau en fonction d'une grille ou d'un schéma puis à un second niveau en rapport avec la face cachée des discours.

Pour Bardin (1977), l'analyse de contenu par thèmes facilite le dépouillement des résultats et la mise en place de conclusions pertinentes aux objectifs de recherche poursuivis. D'abord classés en thèmes sur un plan vertical, c'est-à-dire à l'échelle de chaque récit, puis sur le plan horizontal ou transversal, c'est-à-dire à l'échelle des différents récits constituant le corpus, les entretiens sont découpés selon une grille thématique où les discours deviennent segmentables et comparables (Bernier, 1987).

Cette méthode permet de déplacer les fragments selon les thèmes et sous-thèmes retenus et de modifier ceux-ci au fur et à mesure que des éléments nouveaux surgissent. Bien que l'analyse thématique demeure *"la seule méthode applicable lorsqu'il s'agit de retrouver ce qui est dit sur un objet donné"* (p. 26), soutient d'Unrug (1974), ce procédé connaît ses limites dans le découpage des entretiens où les relations entre les thèmes ne sont pas nécessairement toutes étudiées, certains fragments restant polyvalents.

L'utilisation des données brutes est alors justifiable. Pour Selltiz, Wrightsman et Cook (1977):

*"Le recours à l'énoncé original permet d'embrasser le contexte global [...]. Il arrive [...] que ce ne sont pas tous les aspects du matériel qui ont été classifiés. Dans ces circonstances, le retour aux données brutes offre cet avantage additionnel d'attirer l'attention sur des aspects jusque là négligés" (p. 455).*

Ce retour a été essentiel et nous avons pris soin de rapporter constamment les extraits d'entretiens tirés des récits à leur contexte initial pour que leur analyse et leur inter-

prétation reflètent le plus fidèlement possible la pensée et les dires des enseignants de la recherche. Un autre danger, soulevé par l'équipe Lahaye, Lessard et Tardif (1991) est de ne pas réussir à dépasser le niveau de l'évocation ou de l'anecdote pour intégrer l'analyse dans un ensemble interprétatif plus large. Pour y parvenir, soutiennent-ils, il est nécessaire de faire un effort de distanciation par rapport au matériel empirique. C'est ce que nous avons essayé de faire tout au cours de l'analyse et de l'interprétation des résultats.

Les données convergentes n'ont pas été quantifiées sous forme statistique en raison du nombre peu élevé d'enseignants par cohortes. Nous avons plutôt appuyé notre analyse sur les extraits d'entrevues les plus significatifs en spécifiant le nombre d'enseignants (n) qui ont évoqué tels ou tels changements. Nous avons choisi d'analyser les données de manière qualitative pour corroborer les propos tenus par les enseignants. Ainsi, lorsqu'un extrait est tiré du discours d'un répondant, cela ne signifie pas qu'il soit le seul à penser de la sorte mais que ses paroles représentent le point de vue dominant sur un thème ou sous thème donné.

La quantification statistique des récits aurait été difficile dans la mesure où les mots utilisés par les répondants ne sont pas identiques. Par contre, le contenu de l'un peut recouper celui de l'autre et ainsi former des structures de sens commun. Ces structures sont davantage qualitatives que quantitatives car elles comportent également des nuances sémantiques qui rendent le quantitatif difficile à cerner avec exactitude. Pour éviter ces enchevêtrements, nous avons choisi l'analyse qualitative où un regard global sur les discours est porté permettant les regroupements thématiques et le retrait d'extraits les plus représentatifs de l'opinion dominante des enseignants. C'est ainsi que nous avons construit, sous formes de tableaux, une mosaïque des représentations des changements pour chacune des cohortes tout en cherchant à comparer leurs représentations des réactions et des stratégies d'adaptation aux changements. Une fois, ce construit effectué, nous avons cherché à dégager, au moyen de schémas figuratifs, un portrait global des

représentations tissées au fil des décennies et ancrées dans la mentalité des enseignants de la recherche.

Enfin l'avantage de ce type d'analyse, estiment Lahaye, Lessard, et Tardif (1991), est de permettre la constitution d'un corpus tiré directement de la pratique et de prendre en considération ce que les enseignants disent réellement lorsqu'ils parlent de leur métier. Ainsi, basée sur le discours des premiers concernés par les changements pédagogiques et sociaux survenus dans le monde de l'éducation depuis les années 60, l'analyse se veut étroitement liée à la pratique des enseignants et s'inscrit dans une approche interactionniste symbolique où les phénomènes sociaux et éducatifs sont étudiés du point de vue des enseignants.

## 6. Synthèse

L'échantillon, composé de 41 enseignants des ordres préscolaire, primaire et accueil au primaire, regroupe une majorité de femmes (83%) et quelques hommes (17%), des secteurs privé et public, travaillant à différents degrés dans diverses régions du Québec. La plus forte concentration d'enseignants selon les classes d'âge se situe entre 40 et 49 ans et possèdent de 20 à 29 ans d'expérience. Ils sont donc bien placés pour témoigner des multiples changements survenus au cours de leur carrière. Classés selon leur année d'entrée dans l'enseignement, 53% d'entre eux appartiennent à la décennie 60 (incluant ceux des années 50), 27% à la décennie 70 et 20% à la décennie 80 constituant ainsi trois cohortes d'enseignants correspondant aux trois périodes de changements sociopolitiques et pédagogiques à l'étude.

C'est au moyen d'entrevues semi-structurées que ces enseignants ont été invités à reconstruire leur développement professionnel en suivant les repères chronologiques et

thématiques préalablement établis par l'équipe Lahaye, Lessard et Tardif (1991). Ils reconstituent les étapes de leur carrière insistant sur les événements qui ont marqué leur profession et l'évolution de leurs rapports sociaux dans l'enseignement. Leurs perceptions et les représentations qui en ressortent sont étroitement liées à ce qu'ils ont vécu et aux savoirs acquis par l'expérience. Aussi avons-nous pu relever, secondairement, de ces entrevues enregistrées et retranscrites intégralement, les représentations des réactions des 41 enseignants face aux changements survenus dans leur carrière ainsi que les stratégies d'adaptation développées pour y faire face.

Nous avons ensuite suivi les trois étapes de l'analyse et du traitement des données. Nous avons d'abord extrait les données à partir du matériel empirique en repérant et en codant les thèmes et les sous-thèmes retenus: 1) L'enseignant et l'école avec pour sous-thèmes, les programmes d'études et le milieu de travail; 2) L'enseignant et les enfants; 3) L'enseignant et les parents. Puis nous avons examiné les données obtenues pour les exprimer sous forme de tableaux selon les thèmes, les cohortes d'enseignants, les ressemblances et les dissemblances dans leurs réactions et leurs stratégies d'adaptation aux changements. Enfin, nous avons traité les données de manière à les condenser en une construction nouvelle, illustrée sous forme de schéma figuratif, où les traits significatifs et communs émanant des différents discours sont représentés et interprétés à partir du noyau central et des éléments périphériques de ces représentations.

L'interprétation des résultats s'est effectuée en deux temps. L'un, au moment de catégoriser, de coder les données et de commenter les tableaux et les schémas. L'autre, au moment de répondre aux questions de la recherche en superposant certaines représentations des changements aux contextes sociopolitiques prévalant au cours des années 60, 70 et 80. La validité des réponses se fonde sur le récit même des répondants auquel nous donnons toute crédibilité pour rendre compte des changements survenus au cours de leur carrière. Des extraits tirés du matériel empirique illustrent les représenta-

tions permettant de les analyser et de les interpréter en restant fidèle au discours des enseignants.

Le choix méthodologique privilégié repose sur l'analyse qualitative des contenus d'entrevues. Ces contenus sont manifestes ou latents. L'analyse thématique permet de systématiser les données manifestes. Chaque thème ou sous-thème retenu subit un découpage d'abord sur le plan vertical - à l'échelle de chaque récit - puis sur le plan horizontal - à l'échelle de l'ensemble du corpus. Cette opération ne doit pas faire perdre de vue le contexte initial des entrevues auxquelles nous avons constamment référé pour bien cerner les représentations des changements ainsi que celles des réactions et des stratégies employées, par les enseignants, pour s'y adapter.

Enfin, cette recherche utilise l'approche interactionniste symbolique développée en sociologie de l'éducation pour donner la parole aux acteurs en situation quotidienne d'interaction, connaître leurs points de vue et à contribuer à la recherche en éducation. L'analyse des résultats se fonde essentiellement sur les représentations des enseignants lorsqu'ils parlent des changements pédagogiques et sociaux survenus au cours de leur carrière depuis leur entrée dans la profession. Le langage utilisé dans le prochain chapitre change donc de registre puisqu'il s'appuie sur le discours des praticiens de l'enseignement au primaire.

Chapitre troisième

**Analyse des résultats**



Ponctuée d'extraits d'entrevues, l'analyse des résultats s'appuie sur ce que disent et pensent les enseignants de la recherche. Les différents thèmes et sous-thèmes ont été analysés au moyen de tableaux thématiques regroupant les représentations des changements, et de tableaux comparatifs regroupant, secondairement, les représentations des réactions et des stratégies d'adaptation aux changements. Ces tableaux ont été placés à l'annexe II de la thèse. Classées selon les années 60-70 et 80, les représentations évoquées sont, à la fois, différentes et constantes d'une cohorte à l'autre. Enfin, la synthèse des représentations est exprimée sous forme de schémas figuratifs, inclus dans le texte, où le noyau central et ses éléments périphériques en donnent une idée d'ensemble plus claire et simplifiée.

## **1. L'enseignant et l'école**

L'une des réformes qui a le plus marqué l'ensemble des enseignants de la recherche est celle des programmes d'études au primaire. Ils ont dû non seulement modifier leurs méthodes mais s'aligner sur une philosophie nouvelle de l'éducation. Ce chambardement a créé de nombreuses réactions et les enseignants ont dû faire preuve de souplesse pour s'adapter à ces changements.

D'un autre point de vue, les enseignants accordent une importance relative aux rapports professionnels qu'ils entretiennent avec leurs collègues, la direction d'école et l'environnement éducatif. Le milieu de travail constitue alors un lieu de changements

relationnels auxquels les enseignants réagissent également et développent des stratégies d'adaptation pour s'y accommoder.

Nous étudions dans un premier temps, les changements engendrés par la réforme des programmes d'études, puis, dans un deuxième temps, ceux inhérents au milieu de travail.

### **1.1 Les changements de programmes**

Conçus pour définir les contenus à transmettre et les habiletés à développer chez les enfants, les programmes d'études ont connu, au cours de leur histoire, diverses modifications qui ont demandé une certaine capacité d'adaptation de la part des enseignants, car les méthodes et les approches pédagogiques déjà existantes ont dû être ajustées aux changements proposés. Les programmes-catalogues d'il y a 50 ans déterminaient de façon très détaillée les contenus de chacune des disciplines à enseigner. Les méthodes et le matériel didactique étaient souvent imposés par les commissions scolaires et des examens communs avaient lieu à tous les niveaux d'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 1984*b*).

C'est dans un esprit de renouveau des programmes qu'en 1969 le ministère de l'Éducation précise, au moyen de programmes-cadres, les objectifs et les grandes lignes de leurs contenus, laissant aux commissions scolaires le soin de les compléter et aux enseignants celui de les spécifier par la préparation de plans d'études et d'activités. Cependant, seulement quelques grandes commissions scolaires réussissent à mener à terme ce mandat ministériel et les enseignants arrivent difficilement à distinguer leur apport professionnel dans ces programmes institutionnels. De plus, plusieurs fascicules, guides et documents s'ajoutent pour faciliter l'implantation des programmes-cadres accentuant

encore plus leur caractère d'instabilité. Dans ces conditions, le consensus sur les finalités et les objectifs généraux de l'éducation est plutôt vague et cet imbroglio laisse les enseignants et les parents perplexes quant à la clarté de ces programmes-cadres (Grégoire, 1987).

En 1977, le ministère de l'Éducation lance une vaste opération de révision générale de tous les programmes en même temps. Ces programmes sont désormais structurés autour d'objectifs généraux, terminaux, intermédiaires et de contenus d'apprentissage. Cela oblige les enseignants à modifier leur vision des programmes, à adopter de nouvelles démarches pédagogiques et de nouveaux modes d'évaluation des apprentissages rendant leur tâche plus complexe et plus lourde. Comme le soutient le Conseil supérieur de l'Éducation (1984*b*), il apparaît important d'estimer à sa juste valeur l'ampleur de ces changements et la capacité des enseignants de s'acquitter de ces nouveaux contenus compte tenu des moyens limités et de l'aide extérieure minimale mise à leur disposition.

En effet, des enseignants de la recherche ont dû non seulement s'adapter aux nouveaux programmes mais tout bâtir par manque de soutien matériel. Cette transformation majeure dans leur vie professionnelle a été exigeante pour eux: d'abord une relecture de tous les programmes et des guides les accompagnant, suivi d'une critique éclairée de ces guides, puis un choix des activités à privilégier et surtout, une réflexion approfondie sur "comment" passer la matière selon le nouvel esprit. Il va sans dire que leurs commentaires à l'égard des concepteurs ne sont pas tous très élogieux. Non pas qu'ils aient constaté une énorme différence avec les anciens programmes quant à leur contenu, mais des réaménagements substantiels dans leur forme : un programme de français totalement transformé reléguant l'enseignement de la grammaire au second plan, un programme de mathématique précisé en de multiples fascicules et orienté vers la résolution de problèmes mais sans aucun matériel de soutien, un programme de sciences humaines élargi, un autre de sciences de la nature réparti en deux cycles et une

conception nouvelle des arts plastiques au primaire. Bien que les programmes modifiés depuis plus de 20 ans connaissent de nos jours une nouvelle refonte, la présente recherche tient compte uniquement de la réforme amorcée en 1977, les entrevues ayant été réalisées entre 1988 et 1990.

### 1.1.1 Les représentations des changements (n = 24)

Les représentations des enseignants face aux changements de programmes sont illustrées au moyen de tableaux thématiques (voir annexe II) et sont analysées en fonction des cohortes d'enseignants, les années 60 (tableau V), 70 (tableau VI) et 80 (tableau VII). Ils font apparaître une mosaïque distincte des représentations pour chacune des décennies. L'analyse porte essentiellement sur trois aspects: la démarche d'implantation, le contenu des programmes et la formation des enseignants.

#### A Les enseignants de la décennie 60 (n = 12)

##### a) La démarche d'implantation

Les enseignants ayant débuté dans l'enseignement au cours des années 60 constituent le groupe-cible le plus nombreux de l'échantillon et le plus loquace en commentaires (tableau V, annexe II). Au moment de l'implantation des programmes, ce groupe possède déjà plusieurs années d'enseignement. Il est riche de savoirs validés par l'expérience et plus apte à évaluer la pertinence de cette réforme.

L'expression "la grosse vague bleue" illustre bien l'amplitude du mouvement et du processus d'implantation que doit suivre le corps enseignant au primaire: *"Il y a eu toute la transition français et maths puis tous les autres programmes aussi. Puis la grosse vague bleue [...]. C'est un peu insécurisant [...]. Les gens disent: Bon encore un nouveau programme"* (73, F, 1969). Emportés par cette vague, les formateurs de maîtres

semblent, eux aussi, pris de court pour former les enseignants à ce renouveau: *"J'ai été confrontée avec des professeurs à l'université qui n'en savaient pas beaucoup plus que ce qu'on pouvait en savoir [...] et qui étaient complètement débousselés devant tous ces changements"* (60, F, 1958). C'est la course effrénée à l'implantation de tous les programmes en même temps et ceux qui hésitent à s'engager sont jugés conservateurs et sont forcés à modifier leur façon de faire sous peine de dépréciation (points 1, 2, 3): *"Nous, on voudrait bien faire des dictées, sauf qu'il faut les faire à la cachette, quasiment, parce que les conseillers pédagogiques sont contre ça [...]. Si le conseiller pédagogique dit que ce n'est pas valable, essaie pas de dire le contraire, t'es mieux de t'y prendre de bonne heure"* (13, H, 1969).

#### b) Le contenu des programmes

Les contenus des programmes leur sont tout à fait familiers, car ils les trouvent inchangés: l'emballage est différent alors que le fondamental reste le même (pts 4, 5, 6) comme en témoigne cette enseignante:

*"Des fois, on a un petit peu l'impression qu'ils changent pour changer [...] comme en sciences humaines [...] si on pense à dans le temps quand on avait l'histoire, la géographie, il y a des points communs. Des fois, ça va être plus changer de nom, donner un nom à ce qu'on fait que vraiment changer le contenu. En français, en tous cas, c'est un peu ce qui s'est passé [...]. Finalement, c'est qu'on retrouve toujours la même chose à la base, mais ça change de nom, de présentation. L'approche d'après moi, a changé [...] on fait les mêmes choses fondamentalement et on s'y prend autrement"* (73, F, 1969).

Cependant, des enseignants, dont celle-ci, estiment à leur juste valeur l'esprit qui anime les programmes et la richesse des guides pédagogiques les accompagnant: *"Les guides pédagogiques pour moi sont des mines d'or. Autant les guides pédagogiques du ministère comme ceux des maisons d'édition [...]. Il y a des choses très intéressantes à aller chercher"* (72, F, 1964).

### c) La formation des enseignants

Quant à la formation, les conseillers pédagogiques sont les "courroies de transmission" directement impliqués sur le terrain et confrontés aux gens d'expérience. Ils ont un rôle majeur à jouer quant à la manière de présenter et de faire accepter ces changements aux enseignants. Certains sont plus habiles que d'autres mais la tendance générale est de pousser tout le monde à l'eau sans moyen matériel pour soutenir ce qu'avance la philosophie de base des programmes. Les multiples perfectionnements reçus, s'ils ont été aidants en tout début d'implantation, s'avèrent répétitifs et redondants à la longue. Le programme de français semble être celui qui a connu le plus de temps de perfectionnement au point de "gaver" les enseignants, tel que l'exprime cette ex-conseillère pédagogique: *"On a gavé les professeurs de choses alors que ce qu'on aurait dû faire, c'est leur donner la chance d'aller expérimenter [...] puis leur demander comment ça avait été"* (30, F, 1961). Par contre, le PPMF (Programme de perfectionnement des maîtres en français) est le plus apprécié, car il est jugé utile à la pratique quotidienne, comme l'explique cette répondante: *"J'ai touché du doigt à des situations pratiques qu'on vit dans nos classes puis qui peuvent répondre aux options des nouveaux programmes"* (60, F, 1958). Enfin, des enseignants disent vivre le stress de passer toute la matière en vue des examens ministériels prévus en évaluation sommative (pts 7 à 12): *"Les examens-synthèse de fin d'année [...]. Oui, ça prend un contrôle [...]. Mais je trouve qu'il y a un trop gros impact de mis sur ça [...]. On compare les résultats scolaires, entre profs"* (13, H, 1969).

## B Les enseignants de la décennie 70 (n = 6)

### a) La démarche d'implantation

Les enseignants des années 70 (tableau VI, annexe II) se considèrent en général plus ouverts aux nouveaux programmes que leurs prédécesseurs en raison, notamment,

de leur plus jeune âge: *"On était peut-être les plus énergiques à saisir les nouveaux programmes [...]. On était les derniers sortis de l'université, on était encore frais là-dedans"* (7, F, 1970). Cependant ils trouvent incohérent ce mouvement d'implantation massive des programmes sans ressource pour les appuyer. Ils se retrouvent en manque de temps pour tout lire et pour bâtir des activités, comme le précise cet enseignant:

*"On nous proposait de nouvelles choses [...] mais sans matériel de soutien. On nous expliquait en profondeur la théorie du nouveau programme, les concepts, la philosophie... et après ils disaient "essayez ça dans votre classe". Sauf qu'il fallait tout bâtir [...]. Les gens n'avaient pas le temps de le faire"* (20, H, 1978).

Les commissions scolaires ont failli à leur devoir en ne communiquant pas assez clairement les idéologies à la base de ces changements, soutient cet homme: *"Ça été mal, très, très mal géré dans les commissions scolaires parce qu'on n'avait pas de vue d'ensemble et qu'on ne voulait pas en avoir [...]. Je pense que les administrateurs ont été pris au dépourvu"* (8, H, 1973) (pts 1 à 3).

#### b) Le contenu des programmes

L'ensemble de ces enseignants estime la philosophie de base fort louable d'autant plus que le processus d'apprentissage est le même dans tous les programmes: *"Il y a les contenus de programmes qui étaient excessifs mais l'idée générale, la philosophie que ça véhiculait, ça c'était quelque chose d'assez extraordinaire"* (20, H, 1978). Pour eux, les moyens d'évaluation des apprentissages en conformité avec l'esprit des programmes sont toujours à développer: c'est un domaine en expansion continue (pts 4, 5, 6).

#### c) La formation des enseignants

Cette cohorte qui se dit plus réceptive au renouveau considère cependant excessif le perfectionnement dispensé sans arrêt, leur formation universitaire les y ayant un peu

préparés (pt 7). Pour cette orthopédagogue: *"Les praticiens, on les bourrait. En plus de leurs cinq jours d'enseignement, on les bourrait de recyclage"* (9, F, 1970).

### C Les enseignants de la décennie 80 (n = 6)

#### a) La démarche d'implantation

Quant aux enseignants des années 1980 (tableau VII, annexe II), ils arrivent en plein dans la vague et suivent la démarche indiquée. Cependant, tout comme leurs collègues des années 70, ils estiment manquer de temps pour consulter tous ces programmes et préparer des activités dans l'orientation de ceux-ci (pt 1): *"Je passe des fins de semaine [...]. Je passe environ une heure par soir [...]. Ça prend beaucoup de ma vie"* (83, F, 1983).

*"Comment voulez-vous enseigner dans la même semaine, vous pencher sur tous les programmes; français, mathématique, catéchèse, sciences humaines, sciences de la nature puis là, ils nous ont sorti la [...] formation personnelle et sociale [...]. Ils nous donnent des gros guides [...] avec des belles activités. Je n'ai pas le temps de regarder tout ça"* (32, F, 1981).

#### b) Le contenu des programmes

Pour ces enseignants, la philosophie de base n'est pas à remettre en question et les objectifs leur permettent de définir leur planification par étape, comme le confirme cette enseignante::

*"Ce sont des outils utiles [...] qu'on est comme un peu tenu de suivre [...]. Je me trouve assez bien dans tout ça [...]. Je prends peut-être pas tout à la lettre [...] mais je pense qu'en gros, je suis d'accord avec la philosophie donc ça va bien"* (74, F, 1983).

Enfin, entraînés par le courant, ils le suivent tout en estimant les outils d'évaluation vieillots (pts 2 à 4), comme le souligne cet orthopédagogue: *"Ça fait plusieurs années qu'on a des outils de travail, d'évaluation qui sont vieillots un peu"* (6, H, 1981).



### c) La formation des enseignants

Ayant moins d'expérience du métier que leurs prédécesseurs, ayant été sensibilisés à ces programmes lors de leur formation universitaire et contraints à changer souvent de degrés dû à la précarité de leur emploi, ces enseignants ont à appliquer les programmes de leur époque qui ne sont pour eux ni anciens, ni nouveaux. Cependant, ils jugent tous utile le soutien de conseillers pédagogiques qui peuvent les aider (pt 5). Cette enseignante en témoigne:

*"Son rôle ça été de me donner des idées, de l'encouragement [...]. Je travaille beaucoup avec les conseillers pédagogiques. Ils sont aidants. Ils vont me fournir du matériel. Ils vont être là pour répondre à des questions. Ils vont être là pour encourager" (74, F, 1983).*

#### 1.1.2 Les réactions aux changements

Les diverses représentations des réactions aux changements de programmes ont été illustrées sous forme de tableau comparatif (tableau VIII, annexe II) et sont analysées distinctement pour chacune des décennies.

##### A Les enseignants de la décennie 60 (n = 12)

Les enseignants les plus affectés par ces transformations sont ceux des années 60. Leurs diverses réactions expriment l'état de confusion et de déstabilisation créé par ces bouleversements. Pour cette répondante ayant de longues années d'expérience: *"Les programmes sont changés beaucoup et les professeurs sont bien chambardés" (12, F, 1959)*. Mise à part leur approbation quant à la philosophie de base des programmes, ils se disent incertains quant à leur choix parce qu'ils ne sont pas convaincus que ces nouveautés entraîneront de meilleurs résultats dans leur pédagogie, comme pour cette

enseignante: *"Les gens ne sont pas trop sûrs, ils disent: «Bon encore un nouveau programme; le vieux, il me semble qu'il est encore bon»"* (73, F, 1969).

Bousculés, *"on sentait l'obligation venant du Ministère"* (76, F, 69) et pressés à modifier l'ensemble des programmes en un temps record, ils éprouvent une sensation de suffocation sous tant de débordements: *"Aujourd'hui, je trouve qu'on veut trop en faire. On n'a peu de temps puis de moyens [...]. On n'a pas le temps d'approfondir, on sent toujours la pression et il faut se dépêcher [...]. On a à peine le temps de passer la matière"* (84, F, 1965). Les moyens et les ressources s'étant resserrés par manque de budget, ils sont laissés à eux-mêmes et se sentent parfois déconcertés face à la manière de rendre applicable, dans les faits, une philosophie centrée sur les intérêts de l'enfant: *"L'esprit veut qu'on parte de l'enfant et de ses besoins, dans la pratique, ça ne peut pas être toujours vrai"* (12, F, 1959).

Se sentant coincés entre l'ancien et le nouveau, les enseignants de cette décennie voient leurs acquis déstabilisés et plutôt que de les laisser complètement de côté, certains usent, parfois discrètement et par crainte de représailles, de subterfuges pour ajuster leur enseignement en fonction de ce qu'ils connaissent déjà: *"Si le programme exigeait de le faire, je ne le ferais pas [...] parce que je trouverais qu'il ne serait pas adapté aux enfants"* (85, F, 1958).

Enfin, devant l'insistance des autorités en place pour poursuivre les perfectionnements sur ces programmes, des enseignants manifestent de l'impatience, parfois même de l'agressivité:

*"Je me suis choqué, y avait une animatrice qui était là, alors j'ai dit: "Écoutez madame, ça fait dix ans que le nouveau programme est implanté puis vous êtes obligée encore de venir nous convaincre [...] vous ne vous êtes pas rendu compte qu'il y a eu une lacune quelque part [...]". Par la suite [...] y a des professeurs qui ont fait des sorties épouvantables"* (10, H, 1962).

*"Le gavage a provoqué une sorte de réaction anti-programme" (30, F, 1961).*

B) Les enseignants de la décennie 70 (n = 6)

Ceux de la décennie 70 font part d'un emballement et d'une satisfaction sans équivoque pour l'esprit des nouveaux programmes. Formés à l'époque du libéralisme, ils approuvent ce revirement de fond qui priorise l'éducation basée sur les intérêts et les besoins de l'enfant selon son rythme. Par contre, c'est aussi dans cette même optique qu'ils réagissent vivement au débordement dû à la surcharge de travail et à la déstabilisation de leur fonctionnement: *"Puis est venu le programme de français qui m'a complètement, complètement jetée à terre, déstructurée [...]. Je me disais, c'est des martiens, c'est des zombies. C'est complètement capoté par rapport à ce qu'on faisait"* (8, F, 1973). La plupart estiment opprimante la pression avec laquelle on bouscule tout et on oblige à tout gober dans un laps de temps restreint, sans ressources véritables, comme en font foi ces extraits:

*"Il y a une bonne partie de ces programmes-là qui n'étaient pas applicables, réalisables sur place, faute de temps, faute aussi de ressources parce que pour pouvoir les appliquer faut quasiment avoir des classes de 15 élèves" (20, H, 1978).*

*"Il y a eu tellement de changements, encore tellement de changements que les gens se sentent essouffés par bout. Ils se sentent un petit peu démunis" (5, F, 1978).*

Enfin, des enseignants contestent la faisabilité de certaines propositions ainsi que la manière de présenter la matière et d'enseigner aux élèves. Cette cohorte d'enseignants est celle qui exprime le plus ouvertement son indignation. Le contexte social lui est favorable: c'est la décennie de la libre expression et de la communication. Il est donc normal pour elle de se rebeller face à l'imposition de toute autorité d'autant plus que: *"Dix ans plus tard [...] les technocrates se disent: «Tiens, on a mis trop l'accent sur les*

*contenus de programmes, maintenant on n'a plus de qualité de l'intervention»* (9, F, 1970).

### C) Les enseignants de la décennie 80 (n = 6)

Ces enseignants se disent également essoufflés et pressés par ces changements: *"Les enseignants se sont sentis bousculés, poussés dans le dos"* (24, F, 1980). Face aux contenus et à l'ensemble des programmes, s'ils en approuvent la philosophie, certains se permettent d'être critiques, comme cette enseignante: *"Il y a des choses avec lesquelles je suis moins d'accord. Je me permets d'être critique et d'avoir une pratique peut-être un peu différente"* (74, F, 1983). Les programmes sont des outils de référence utiles pour savoir où se diriger et réaliser leur tâche d'enseignement

#### 1.1.3 Les stratégies d'adaptation aux changements (n = 24 )

Les enseignants n'ont pas eu le choix. Ils ont dû faire preuve de souplesse pour s'adapter à ces nouveaux programmes. Qu'ils aient débuté dans la profession dans les années 60, 70 ou 80, ils se conforment à la réalité, s'y résignant parfois, et tentent d'ajuster leur pratique à la lumière de ces nouvelles approches (tableau IX, annexe II). Les stratégies adoptées découlent des représentations de leurs réactions aux changements. Elles sont analysées globalement tout en précisant certaines particularités des cohortes à l'étude.

D'abord soucieux d'effectuer, au meilleur de leurs connaissances, la tâche qui leur incombe, les enseignants considèrent prioritaire, malgré la pression, de prendre le temps nécessaire pour s'approprier la démarche et les contenus de programmes. Comme l'exprime cette répondante:

*"Cela a pris du temps à comprendre comment on procédait [...]. Il y a un laps de temps où c'est menaçant parce que tu ne sais pas trop où tu t'en vas*

*[...]. Les gens ont réalisé que veut, veut pas, il fallait qu'ils emboîtent le pas [...]. Dès qu'ils se sont impliqués davantage, la transition s'est faite beaucoup mieux [...]. Elle s'est bien faite depuis trois ans" (5, F, 1978).*

Pour certains, le bulletin descriptif, défini selon les objectifs des programmes, permet de vérifier de façon continue la passation des contenus:

*"Ça nous demande une meilleure connaissance de nos programmes [...]. Tous les objectifs de chaque matière sont ressortis. Je trouve que c'est beaucoup plus en accord avec les nouveaux programmes" (32, F, 1981).*

*"On a beaucoup renâclé à ce bulletin, qu'on appelle descriptif, mais il était dans le code donc il a bien fallu s'y mettre" (16, F, 1968).*

Quant à l'intégration des matières, plusieurs enseignants l'envisagent comme un moyen de rallier les points communs aux différents programmes et éviter ainsi les redites inutiles en classe:

*"Les nouveaux programmes, moi, c'est sûr qu'il y a des choses pas précises là-dedans [...]. Il pourrait y avoir de l'intégration dans les objectifs" (64, F, 1962).*

*"Il y a toujours quelque chose que t'a envie d'améliorer, de réessayer [...]. Est-ce que je pourrais pas intégrer d'autre chose [...] faire un lien avec un autre programme?" Dans un projet de sciences de la nature entrepris en classe: "Les enfants ont à communiquer leur connaissance, donc ça devient du français. Les enfants ont à étudier des instruments de mesure, ça devient des mathématiques [...]. La résolution de problèmes [...] leur sert aussi dans d'autres situations" (74, F, 1983).*

Que certains enseignants de la décennie 60 aient mis du temps à intégrer l'approche nouvelle, cela peut paraître normal: *"Chacun y va de sa personnalité" (73, F, 1969)*. Que d'autres aient refusé totalement, cela est impossible puisque le matériel de base a été adapté petit à petit aux objectifs des programmes d'études. Conséquemment, ce qui ressort le plus de leur discours, c'est leur souci de bien maîtriser les contenus et d'assumer leur responsabilité face aux programmes à couvrir en vue d'une préparation adéquate aux examens de fin d'étape et/ou ministériels. Par contre, si les programmes leur servent de

référence pour vérifier les apprentissages visés, des enseignants doivent piger un peu partout pour répondre réellement aux objectifs fixés:

*"Les maisons d'édition se sont dépêchées de sortir un paquet de volumes de toutes les sortes après que les programmes ont été mis au point mais il reste qu'il n'y a pas un outil qui soit meilleur que l'autre. C'est dans l'usage qu'on en fait qu'on trouve ce qu'il nous faut" (73, F, 1969).*

Soutenus, parfois bousculés par certains conseillers pédagogiques, ils fournissent l'effort nécessaire au maintien du nouvel esprit tout en se permettant de conserver les acquis jugés valables par la pratique.

Ceux des décennies 60-70 continuent d'assister aux perfectionnements prévus à cet effet mais cette fois avec l'oeil critique de celui qui sait parce qu'il a expérimenté à sa guise ces nouveaux programmes. Cette enseignante constate:

*"Quand les nouveaux programmes sont arrivés, les plus jeunes enseignants, on était tout emballés de s'impliquer [...]. Les anciennes enseignantes voulaient continuer à faire l'école traditionnelle et elles ne se sont pas vraiment trompées. On les a obligées à modifier leur enseignement et on revient un peu aussi à ça parce qu'on s'est rendu compte qu'il faut peut-être doser les deux" (22, F, 1973).*

Face au manque de matériel didactique adéquat lors de l'implantation, les enseignants des décennies 70-80 déploient moult efforts pour bâtir du matériel et préparer des activités dans l'esprit de ces programmes malgré l'essoufflement ressenti:

*"C'était bien beau de travailler sur les programmes [...]. Mais là c'est devenu une mise en pratique quasiment invivable pour l'adulte qui avait à animer tous les jours des groupes d'enfants dans tous les champs d'apprentissage et qui avait à essayer de tout réinventer et refaire la pédagogie" (7, F, 1970).*

*"Bâtir du matériel [...] par rapport à tout ce qu'il y a à faire, c'est 60% - 70% de mon temps" (74, F, 1983).*

De plus, ces enseignants doivent faire preuve de souplesse car ils sont appelés à changer plus souvent de degrés en raison de l'insuffisance de postes et, de ce fait, à s'adapter à de nouveaux programmes. Enfin, ceux de la décennie 80, manifestent un intérêt particulier pour toute nouveauté, tel que précisé par ces répondants: *"Moi, j'aime bien ça me tenir*

*à jour par rapport au matériel didactique" (4, F, 1986). "Il faut se tenir à l'affût de tout ce qui sort" (6, H, 1981).*

Les stratégies d'adaptation utilisées démontrent le professionnalisme des enseignants dont la tâche consiste, entre autres, à transmettre la matière et de ce fait, à employer leur énergie et leur temps pour s'approprier la démarche et les contenus des nouveaux programmes. Leur priorité étant principalement axée sur la pratique, ils fournissent le travail nécessaire pour rendre leur enseignement conforme aux objectifs visés et se réajustent au fur et à mesure des expérimentations diverses. Enfin, même si des enseignants conservent certains acquis validés par la pratique, ils n'en manifestent pas moins une capacité d'ajustement à une réalité professionnelle en constante évolution.

#### 1.1.4 La synthèse des représentations

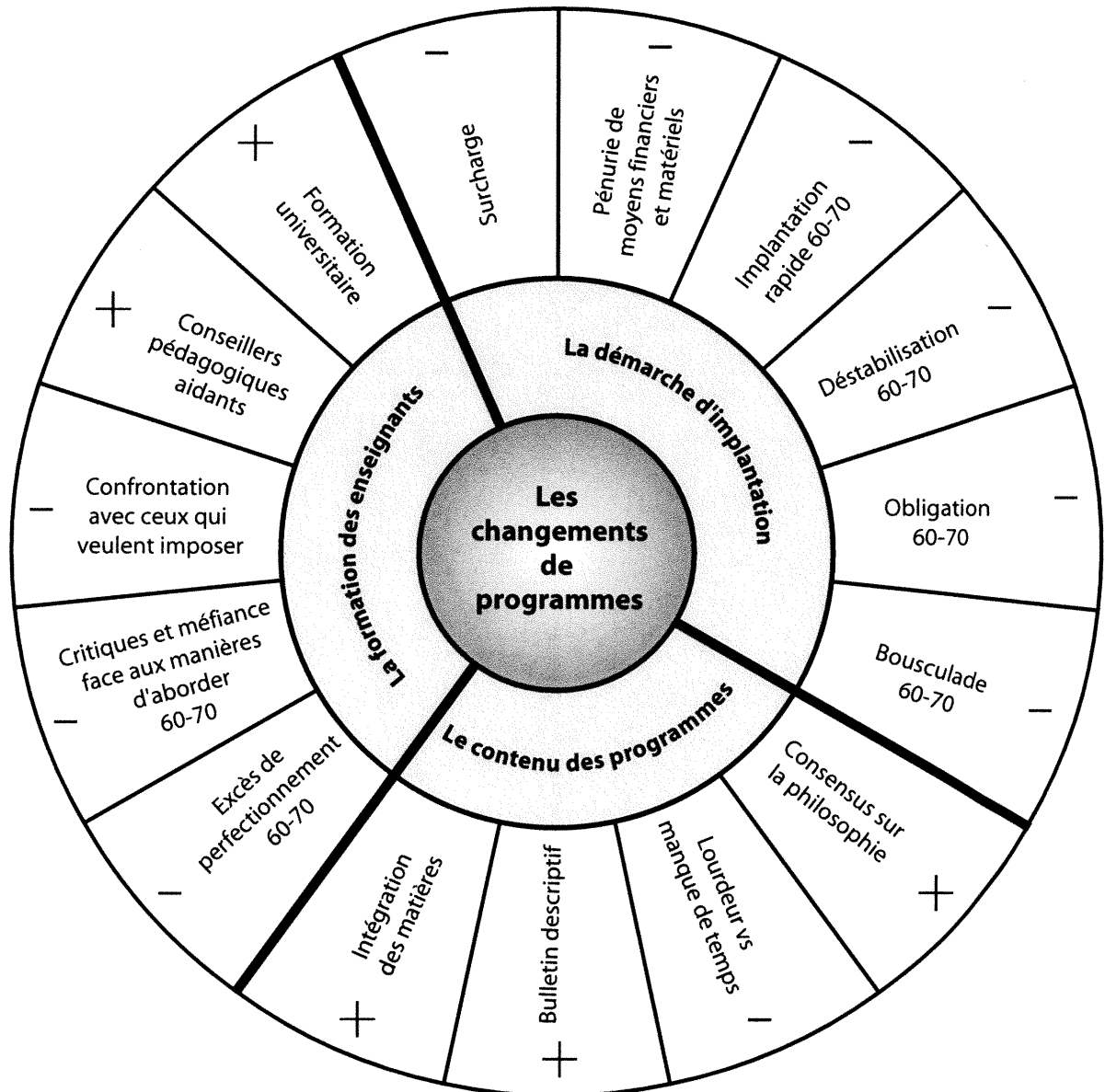
Cette synthèse générale des représentations, illustrée au schéma figuratif 1 comprend un noyau central puis des éléments périphériques explicatifs de la démarche d'implantation, du contenu des programmes et de la formation des enseignants.

##### A Le noyau central

Les changements de programmes d'études secouent le milieu et entraînent une série de réactions de la part des enseignants qui se voient imposer une réforme qu'ils n'ont pas choisie. Si l'esprit qui anime ces nouveaux programmes est apprécié, il faut dire que l'opération d'implantation est vertement critiquée. Bien que les contenus notionnels de base soient demeurés semblables aux anciens, une multitude d'objectifs généraux et intermédiaires se sont ajoutés.

## Schéma 1

**Schéma illustrant les changements de programmes  
selon les enseignants des décennies 60-70-80**



Légende : + Représentations positives  
- Représentations négatives



La résistance première des enseignants se situe par rapport à la manière dont les événements se passent. D'abord une rapidité d'implantation de tous les programmes en même temps, puis un affrontement avec tous ceux qui cherchent à leur imposer une expérimentation dont personne ne peut anticiper de meilleurs résultats. Praticiens de l'éducation, leur savoir expérientiel leur permet de questionner la démarche d'implantation pédagogique: aux savoirs pratiques s'opposent les savoirs curriculaires. Leurs réactions vacillent entre l'enthousiasme du renouveau, la frustration de la surcharge, de la bousculade et de l'essoufflement, et l'incompréhension entre eux et les transmetteurs.

Le mouvement d'implantation à grande échelle est lancé à travers la province de Québec et les directives ministérielles sont formelles. Les enseignants s'y résignent en trouvant quelques appuis dans les guides pédagogiques accompagnant les programmes. Une analyse plus détaillée des éléments périphériques permet de qualifier avec plus d'acuité cette réforme et de confirmer l'ancrage des représentations à travers trois décennies d'enseignants qui ont vécu ces changements.

## B Les éléments périphériques

### a) La démarche d'implantation

Alors que l'ensemble des enseignants sentent la surcharge de travail qu'implique l'arrivée massive de tous les nouveaux programmes, plusieurs s'inquiètent de la pénurie des moyens matériels et financiers pour soutenir l'implantation, jugée rapide par ceux des décennies 60 et 70, de l'ensemble des programmes d'études au primaire. Il s'en suit une déstabilisation du système en place, les programmes-cadres ou institutionnels étant modifiés dans leur forme avec pour base une approche philosophique nouvelle. Les enseignants n'ont pas le choix, l'implantation doit être complétée dans un laps de temps restreint. C'est dans la bousculade qu'ils se voient contraints de se mettre au diapason et

d'écouter chacun des concepteurs de programme "vendre leur salade". La démarche est lourde et rapide. La transition ne se passe pas exactement comme l'auraient souhaité les décideurs. Les représentations des changements liés à la démarche d'implantation sont majoritairement négatives.

#### b) Le contenu des programmes

L'ensemble des enseignants approuve la philosophie de base centrée sur les intérêts de l'enfant pour l'amener à s'intéresser et à s'impliquer davantage dans ses apprentissages scolaires. Malgré le changement de mentalité que cela exige, ils sont d'accord pour y investir du temps et des énergies. Cependant ils comprennent mal qu'on veuille les faire changer sans prendre en considération le facteur temps pour s'approprier les programmes et la multitude de guides pédagogiques ainsi que pour préparer des activités en conséquence.

Certaines écoles optent pour le bulletin descriptif car les objectifs des programmes y sont décrits dans les grandes lignes. Enfin, les enseignants remarquent les recoupements d'objectifs d'un programme à l'autre et voient dans l'intégration des matières un moyen non seulement d'éviter les redites mais de s'assurer de voir l'ensemble des objectifs exigés en français, en mathématiques, en sciences humaines, en sciences de la nature et en arts. La lourdeur des contenus inquiète. L'intégration peut y pallier dans la mesure où l'enseignant ait atteint une maîtrise élevée des contenus pour pouvoir en dégager les objectifs communs et les réunir dans des activités spécifiques. Les représentations liées au contenu des programmes sont plutôt positives en raison des alternatives envisageables mais négatives du point de vue de la quantité élevée d'éléments à emmagasiner en si peu de temps.

### c) La formation des enseignants

Une telle opération de changement des programmes exige une multitude de perfectionnements qu'en majorité les conseillers pédagogiques mènent dans l'ensemble des commissions scolaires. Répondant aux directives gouvernementales, ces personnes expliquent les programmes et tentent d'inculquer la nouvelle approche, tout en se confrontant à la réaction d'enseignants critiques et méfiants, surtout ceux des décennies 60 - 70, face aux manières proposées pour aborder l'enseignement et face aux excès de perfectionnements imposés. La pratique du métier est une connaissance que ne reconnaissent pas toujours les transmetteurs de programmes car ils sont éloignés de la vie quotidienne d'une classe. Alors que certains sont aidants, d'autres cherchent plutôt à imposer les directives, manquant d'arguments et de moyens pour établir un lien entre la théorie et la pratique.

Si la formation universitaire est elle-même prise au dépourvu en tout début d'implantation, petit à petit, elle se familiarise avec les contenus qu'elle transmet aux futurs maîtres et tente, à son tour, de faire des liens entre la théorie et la pratique. Alors que les enseignants de la décennie 60 doivent être formés au renouveau, ceux de la décennie 70 savent qu'ils entrent dans une ère de changement des programmes d'études et ceux des années 80 reçoivent une formation universitaire beaucoup plus poussée sur ce plan. Les représentations de la formation reçue montrent l'opposition entre les transmetteurs et les usagers tout en soulignant l'aide et la clarification apportées par d'autres.

## **1.2 Les changements dans le milieu de travail**

Si nous avons choisi de traiter les changements inhérents au milieu de travail, c'est qu'à travers les entrevues, les enseignants accordent une importance plus grande aux

relations interpersonnelles qu'aux aspects liés au renouvellement matériel de certains milieux (équipement, locaux, imprévus techniques...). Bien que leur milieu de travail les affecte moins que les changements dans les programmes d'études, il reflète la vie communautaire des enseignants à l'école, les changements qu'ils vivent en raison de la mobilité du personnel et les souhaits qu'ils expriment quant au climat favorable aux rapports humains et professionnels. Dans une certaine mesure, le milieu de travail influence les enseignants dans leurs tâches. Qu'il soit question de soutien ou non de la part des collègues sur le plan pédagogique, du climat froid, parfois malsain de certains milieux, des relations tendues entre la direction et le personnel, toutes ces situations minent les énergies de certains enseignants qui autrement seraient plus actifs au sein de leur école. Un enseignant plus à l'aise dans son milieu de travail risque d'être un enseignant plus intéressé à impliquer sa classe dans des projets profitant à l'ensemble de l'école.

Les changements ainsi provoqués par les rapports interpersonnels affectent les enseignants qui doivent s'adapter à différentes situations. Pourquoi certains milieux sont-ils plus dynamiques que d'autres? Quels types de relations les enseignants privilégient-ils? Comment réagissent-ils à certains milieux qu'ils jugent hostiles? Comment s'adaptent-ils au mouvement de va-et-vient causé par les changements de personnel ainsi qu'à la dynamique des relations humaines?

### 1.2.1 Les représentations des changements (n = 28)

Les représentations des changements dans le milieu de travail, illustrées au moyen des tableaux thématiques X, XI, XII (annexe II), regroupent les facteurs sociaux et humains qui influencent la vie professionnelle des enseignants. Ces facteurs se rapportent, en premier lieu, aux relations entretenues avec les membres de l'équipe-école (collègues, direction), en second lieu, au travail d'équipe en termes de collaboration et, en troisième lieu, au milieu socio-économique qu'il soit pauvre, riche ou multiethnique.

## A Les enseignants de la décennie 60 (n = 12)

Tout au cours de leur carrière les enseignants de cette décennie ont travaillé dans plusieurs écoles et connu l'arrivée ou le départ de collègues et de directions. Qui dit changement, dit ajustement, adaptation à de nouvelles personnes, à une nouvelle gestion d'école. Le tableau X (annexe II) illustre les facteurs inhérents à ces mutations dans la vie professionnelle de ces enseignants.

### a) L'équipe-école

Le milieu de travail représente pour certains une famille, modèle de stabilité et de solidarité (pt 1): *"J'ai connu des années où on était vraiment une famille [...]. C'était le bon temps"* (17, F, 1966).

*"On était surtout une équipe qui était à peu près du même âge, ça fait qu'on a tous élevé nos enfants ensemble [...]. C'était un peu comme une famille, c'était un personnel féminin uniquement"* (11, F, 1958).

D'autres enseignants, issus de la même formation, se sont retrouvés dans les mêmes écoles et y ont vécu des expériences de solidarité inoubliables. Quand tout un bassin de jeunes professeurs étaient engagés, ça parlait beaucoup de pédagogie:

*"Chacun cherchait sa place puis les gens se parlaient énormément [...]. C'était un gros noyau de jeunes enseignants qui apprenaient le métier puis qui s'en parlaient beaucoup"* (29, H, 1968).

La direction d'école, pour sa part, exerce une influence sur le maintien de cette solidarité: *"Le climat que la direction de l'école amène dans l'école fait une grande différence"* (27, F, 1960). Cela peut relever de l'art que de savoir maintenir l'unité d'une équipe-école (pt 2). À ce propos, les enseignants de la décennie 60 relatent avec verve les changements provoqués par les rôles diversifiés imputés aux directions d'école. En effet, comme l'expriment ces répondantes, de directions autoritaires, structurées et rigides qui savaient se faire écouter des élèves au début de leur carrière, on est passé, dans les années

70, à des dirigeants plus administratifs pour exiger d'eux, dès les années 80, un rôle plus pédagogique:

*"C'était effectivement plus de contrôle [...] on devait produire notre cahier de préparation de classe avec les préparations bien structurées, le cahier de notes des examens [...]. C'était l'époque du Département d'Instruction publique, ça veut dire avec un inspectorat [...]. Il fallait remplir notre tâche dans ce sens-là [...]. On revient un peu plus à une certaine supervision pédagogique [...] où [...] il y a un regard de la part de la direction sur notre préparation" (62, F, 1955).*

*"Dans le temps, quand il y avait un petit monstre à batterie dans nos classes, tu l'envoyais à la direction [...]. Il n'y retournait pas deux fois. Mais là maintenant, ils [les enseignants] n'ont pas le support de la direction du tout" (19, F, 1960).*

*"Dès les années 70, elles s'en viennent de plus en plus administratives [...]. Elles s'éloignent de l'enseignement [...]. On tend plus vers l'apparence administrative plutôt que vers l'efficacité pédagogique" (76, F 1969).*

Ces charges administratives, à l'instar des conventions collectives, ont mené certaines directions à calculer la tâche d'enseignement à la minute près, créant ainsi de la méfiance et des conflits avec le personnel enseignant:

*"Une direction d'école qui fait vivre ça à ses profs, je peux vous promettre que ses profs vont lui en faire vivre des affaires [...]. Quand t'es bien dans une école et que tu te sens bien, tu peux accepter de rendre un service" (18, F, 1960).*

Ainsi, *"la direction d'école a un grand rôle à jouer dans les relations du personnel: les bisbilles, [...] les petits clans, les petites affaires" (17, F, 1966).* Lorsque cette personne n'arrive pas à surmonter ces guerres, elle alimente le caractère malsain du milieu de travail. Il y a des directions qui appliquent à la lettre le 27 heures et contrôlent à la loupe le travail des enseignants, précise cette répondante:

*"Il y a certaines écoles où les directions sont plus exigeantes que d'autres [...]. Il semble qu'il y ait des directions qui soient plus catégoriques, qui surveillent beaucoup plus les heures [...]. Moi, je me dis, une direction logique, si tu fais ton travail comme il faut, je pense bien qu'elle aussi en retour, elle va être logique" (15, F, 1964).*

Ce retour réciproque de respect et de confiance professionnelle ne peut que favoriser un esprit d'école positif. Aujourd'hui, disent les enseignants, les directions doivent revenir à l'essentiel, soit la pédagogie et les enfants. Ils souhaitent des personnes présentes *"physiquement et psychologiquement, qui sachent écouter réellement les enseignants, s'intéresser à ce qu'ils font [...] à la pédagogie"* (72, F, 1964).

Les enseignants sont aussi appelés à participer au fonctionnement et à l'orientation de l'école; ils trouvent parfois difficiles les multiples réunions pour avoir *"une politique d'école commune où chacun ayant droit au chapitre, donne ses idées"* (11, F, 1960) (pts 3, 4). Certaines répétitions dans les opinions émises irritent ceux qui écoutent et éternisent parfois ces assemblées générales. D'autres personnes semblent se chercher elles-mêmes et expriment leur malaise, exacerbant ainsi certains collègues:

*"C'était un ensemble de personnes qui cherchaient [...]. Ces réunions-là étaient, pour moi en tout cas, frustrantes parce que [...] chacun faisait de l'expérimentation puis c'est difficile de la partager quand t'as pas de modèle établi"* (29, H, 1968).

N'empêche que les assemblées générales autour d'un projet éducatif commun et accepté de tous suscitent un milieu de vie enrichissant et dynamique, comme l'exprime cette répondante:

*"On chemine tous dans la même action. D'ailleurs on a un projet éducatif. On fonctionne, tout est orienté selon le projet éducatif [...] on s'aide beaucoup [...]. La direction nous aide beaucoup aussi au point de vue pédagogique"* (77, F, 1959).

Le milieu de travail varie donc d'une école à l'autre, chacune ayant sa couleur locale, parce qu'aucune n'est composée des mêmes personnes:

*"Des écoles où il y a des rencontres sociales, dans d'autres ça n'existe pas, c'est glacé [...]. Par contre d'une école à l'autre t'as des éléments dynamiques [...] qui génèrent d'autres activités"* (27, F, 1960).

L'atmosphère d'une école fait également toute la différence entre un milieu de travail où l'on se sent à l'aise et un autre où l'air est vicié. Aussi, les écoles favorisent-elles, bien

souvent, la mise en place d'un comité social pour créer une camaraderie et rassembler le personnel autour d'activités susceptibles de contribuer à cette bonne entente (pt 5).

Le climat d'une école, qu'elle soit grande ou petite, ainsi que les affinités réciproques entre les membres contribuent à l'unité de ce groupe (pt 6). Une école où la motivation des enseignants au travail est élevée a plus de chance de dégager une atmosphère agréable, cela peu importe l'âge du personnel, comme en témoigne cette enseignante: *"L'école ici, par rapport à l'école où j'étais, les gens, quoique aussi vieux dans la carrière, sont beaucoup plus motivés au travail"* (18, F, 1960). En effet, l'enthousiasme n'a pas d'âge:

*"Il y a des vieux enseignants qui sont jeunes [...] dynamiques. Il y en a des jeunes qui sont dynamiques qui ne peuvent pas rentrer. Il y en a des jeunes qui rentrent et qui vieillissent très vite"* (30, F, 1961).

Cependant, toutes les écoles n'étant pas identiques, certains clans, pas toujours faciles à percer, se forment à l'intérieur de quelques-unes (pt 7):

*"Ça n'a pas été facile quand je suis arrivée parce qu'il y avait des petits noyaux et ça a pris peut-être un an ou deux avant d'être acceptée [...]. Si le professeur s'implique le moins [...] son nom se fait, se taille, soit en bien ou en mal"* (17, F, 1966).

*"On sentait pas d'ouverture chez les vieilles de la place! On avait 20 ans, celles qui en avaient 30 étaient vieilles [...]. On avait nos clans, elles avaient les leurs. L'entraide comme telle, je sentais pas qu'il y en avait de leur part. On ne savait peut-être pas aller la chercher aussi"* (27, F, 1960).

D'autres enseignants ont connu des clans où: *"Tu ne rentres pas là facilement [...] faut que tu ailles dans leur ligne de pensée [...]. L'école était sous le contrôle d'un clan gauchiste"* (19, F, 1960). L'existence d'un clan qui veut en dominer un autre crée de véritables conflits et détériore le climat d'une école. Peu importe les types de clans, les enseignants estiment qu'ils nuisent davantage qu'ils ne favorisent la solidarité et le dynamisme dans l'école.



## b) Le travail d'équipe

Sur ce plan, les opinions sont partagées entre le travail d'équipe constructif et l'inexistence de collaboration. Dans les années 60, dit cette enseignante, les gens se passaient des feuilles photocopiées: *"On copiait le texte qui était là pour la troisième année avec les questions"*, lequel avait été pris dans la revue *L'enseignement primaire*. On gardait pour soi ses idées: *"[...] les cachettes sur les trucs qui marchaient bien, on ne m'en parlait pas trop"* (30, F, 1961). Cette réalité existe encore de nos jours. En effet, les enseignants:

*"Rentrent dans la classe à 8h30, puis ils en ressortent à onze heures [...]. Ils sont toujours seuls à faire leurs choses puis bien souvent, quand on parle de travail d'équipe habituellement, c'est un échange de stencils, un échange de petite préparation puis ça se limite à ça"* (29, H, 1968).

Certains enseignants sont plus individualistes que d'autres et se plaisent ainsi (pt 8):

*"Tu sais, moi j'aime structurer mes affaires d'une façon puis l'autre a peut-être le goût de le faire autrement [...]. J'ai tendance à me débrouiller toute seule"* (73, F, 1969).

*"C'était très individualiste, on faisait chacun notre classe [...]. Je suis un peu de nature individualiste donc ça ne me dérangeait pas du tout [...]. Je m'organisais toute seule dans ma classe et j'avais du plaisir avec mes élèves puis pour moi, c'est ce qui comptait"* (85, F, 1958).

Les années 70 ont fait place, peu à peu, à la promotion du team-teaching (pt 9): *"Je faisais équipe avec un professeur fantastique [...]. On se partageait la tâche"* (10, H, 1962). *"L'individualité fait place un petit peu à un travail d'équipe [...] même si je n'avais pas été formée pour ça, j'étais ouverte au travail d'équipe"* (18, F, 1960). Les directions d'école ont aussi contribué à l'émergence de cette collaboration. Dès les années 75, elles ont demandé aux enseignants de planifier en équipe-degré le travail à faire avec les enfants (pt 10). Cela, dans le but de favoriser la collaboration entre eux et de contrôler leur travail. Petit à petit, elles ont abandonné cette pratique, mais la planification des objectifs par degré est restée un moyen de se rencontrer et de *"provoquer les échanges"*

(84, F, 1965). Cette collaboration: *"Ça pourrait être handicapant comme ça peut être aidant [...]. Ça me donnait un espèce de cadre finalement [...]. C'est rassurant"* (72, F, 1964).

Les échanges et la collaboration entre enseignants prennent en effet diverses formes, selon les matières, les examens à préparer, les rapports avec les collègues, la tâche à effectuer et l'arrivée de nouvelles personnes dans les équipes de travail (pt 11). Les échanges sont d'abord: *"Superficiels [...]. On ne va pas loin dans les émotions, dans les sentiments"* car on craint d'être mal jugée: *"si elle en sait trop, qu'est-ce qu'on va faire avec ça après?"* (72, F, 1964). Par contre, certains parviennent à se donner *"des idées face aux comportements des enfants"* (85, F, 1958). Bien que ces échanges ne règlent pas forcément tous les problèmes, ils permettent de trouver quelqu'un qui sympathise et apporte son point de vue. Pour d'autres, ils sont essentiellement centrés sur la tâche: *"C'est pour se rassurer [...] j'ai fait ça, je suis rendue à telle place là-dedans"* (73, F, 1969). De toute évidence, les enseignants apprécient les contacts avec leurs collègues car: *"Des expériences différentes, ça apporte aussi un bagage. Ça te permet de te renouveler puis de faire des mises au point, de te remettre en question"* (63, F, 1966).

Pour ceux du préscolaire, les rapports avec les autres enseignants sont marqués par des horaires différents qui ne favorisent pas toujours les contacts directs. L'ensemble des répondantes travaillant au préscolaire affirme l'importance de faire les premiers pas pour se mêler au groupe: *"Nous autres, on est du monde à part [...]. Il faut que tu ailles au-devant, poser des questions. Faut pas que tu restes dans ta classe"* (19, F, 1960) (pt 12). Elles considèrent également normal d'avoir plus de liens avec les enseignants de première année dû au passage de leur clientèle au primaire, comme en témoigne l'une d'entre elles:

*"Je trouve qu'on est toujours plus près des professeurs de ton degré, c'est normal parce que t'as beaucoup à échanger, à travailler ensemble, puis des professeurs peut-être de première, le degré qui nous suit"* (15, F, 1964).

Quant aux orthopédagogues, des enseignants estiment essentiel qu'ils se penchent davantage sur les problèmes des enfants en difficulté que sur ceux des enseignants qui travaillent avec ces derniers (pt 13): *"C'est pas moi qui ai besoin d'être animée, ce sont les enfants qui ont besoin d'être récupérés!"* (11, F, 1958). L'important c'est qu'il y ait: *"La collaboration, la coordination, de trouver le temps de se rencontrer [...]. Ça peut être intéressant pour nous aider à connaître plus l'enfant, connaître ses difficultés"* (62, F, 1955).

### c) Les milieux socio-économiques

Le contexte social, économique et culturel influence la vie de l'école et, par le fait même, les enseignants sont amenés à en vivre l'impact (pt 14). Ils apprécient particulièrement les milieux, plus souvent favorisés, où les enfants sont très bien éduqués surtout lorsqu'il est question du *"respect des enfants [envers l'adulte], ce qu'on ne voit plus tellement aujourd'hui"* (85, F, 1958). Cependant ces milieux plus riches ne sont pas automatiquement garants d'une excellente éducation, soulève cette enseignante: *"Tu sais, il y avait de l'argent mais sauf qu'il manquait plein d'amour"* (60, F, 1958). Des enfants battus, mal nourris, laissés à eux-mêmes se retrouvent dans tous les milieux socio-économiques.

Pour plusieurs enseignants, issus eux-mêmes de la classe moyenne, il n'est pas toujours facile de travailler dans des milieux dits défavorisés. Pour cet homme, le type d'élèves: *"Ça va aussi avec ta personnalité. Moi j'ai plutôt le type, entre guillemets, intellectuel [...]. Le milieu de Saint-Henri, je ne le connaissais pas du tout non plus"* (10, H, 1962). Pour d'autres, des milieux où le père est soit alcoolique, soit drogué, où les enfants se battent continuellement: *"Ça a été très, très dur"*, à tel point qu'elle a pensé quitter l'enseignement (85, F, 1958).

Ces enseignants ne semblent pas préparés à côtoyer des milieux qu'ils ne connaissent pas et prennent beaucoup de temps pour s'adapter à leur mentalité. Il en est de même pour les communautés culturelles (pt 15): *"Dans un milieu où le personnel est multiethnique, la communication est plutôt difficile"* (62, F, 1955). Celle avec les enfants exige aussi, de la part des enseignants, une ouverture d'esprit et une connaissance des diverses cultures en place. La mosaïque culturelle dont ils font mention regroupe des gens de divers continents: Europe (grecs, italiens, portugais, allemands), Asie (japonais, chinois, vietnamiens, cambodgiens, laotiens, philippins), Afrique, Afrique du Nord (les pays arabes), Amérique Centrale (haïtiens, jamaïquains, salvadoriens) et Amérique du Sud (chiliens).

#### B Les enseignants de la décennie 70 (n = 8)

Pour les enseignants de cette décennie (tableau XI, annexe II), le climat qui règne au sein de l'équipe-école est préalable à une collaboration plus étroite entre eux.

##### a) L'équipe-école

Formés à la fin des années 60, ces enseignants arrivent dans le milieu avec l'idée de travailler en équipe, donc de collaborer. L'école se veut dynamique, dotée d'un bon esprit d'entraide. Des écoles se donnent, les moyens de développer cette solidarité par *"des cours de formation pour améliorer les contacts, les relations humaines entre les gens"* (22, F, 1973) (pt 1). Par rapport à l'intégration des spécialistes dans l'équipe-école, cette enseignante en langue seconde précise: *"Je ne vois pas pourquoi on ne m'accepterait pas, après tout, je leur donne une période libre"*. Elle a l'impression: *"Que des fois, inconsciemment, on est là pour libérer le professeur"* (31, F, 1979) sans pouvoir bénéficier des activités collectives qui se passent au sein des écoles (pt 2).

Les relations que ces enseignants entretiennent avec la direction ont un impact réel sur l'atmosphère en milieu de travail (pt 3). Le style de direction qu'ils préfèrent ne pas connaître est celui que décrit cet enseignant:

*"Le genre de personne qui essaie d'imposer ses idées puis qui demande énormément aux autres [...]. Il n'avait pas vraiment le tour alors ça a créé un climat assez négatif dans l'école [...]. Les demandes de mutation à la fin de l'année étaient de l'ordre de 50% à 60%" (33, H, 1979).*

Les enseignants apprécient plutôt le côté humain de leurs dirigeants. Selon eux, celui qui dirige doit savoir encourager et orienter le personnel de son école tout en respectant les idées émises, comme en témoignent ces répondants:

*"Ça a cliqué tout de suite avec cette personne-là, avec la direction [...]. Il avait le tour de nous faire sentir qu'on faisait partie d'une équipe [...]. Il valorisait chaque individu [...]. C'est souvent ça qui va manquer, de te faire dire ou de te faire donner une petite claque dans le dos puis dire, ça ce que tu fais, c'est bon ou bien on est satisfait de ce que tu fais [...]. Tu te sens valorisée, tu te sens bonne, t'es appréciée, alors t'es toujours portée à en donner plus [...]. C'est un petit «boost» dont t'as besoin (31, F, 1979).*

*"Quand quelqu'un occupe un poste de direction, le mot le dit, c'est que c'est une personne qui donne une direction, qui avance des choses, qui propose des choses et qui donne un certain élan à une équipe-école, à la pédagogie [...]. C'est une personne qui sait "manager" avec les adultes, qui est capable de motiver son personnel [...]. Donner une direction, c'est donner des idées après avoir réfléchi, sonder ce qui se fait ailleurs, proposer des activités pour compléter le 27 heures, accepter que ses idées soient remodelées après discussion avec les enseignants" (20, H, 1978).*

Quant au climat de l'école, qu'il soit dynamique ou hostile, c'est l'élément clé d'un sentiment de bien-être, d'énergie, de motivation à agir et à participer (pt 4). Quand le milieu est plutôt hostile, qu'il y a des groupuscules et une direction plutôt absente ou fermée, les enseignants ont tendance à rechercher le soutien d'un collègue pour compenser la lourdeur d'une atmosphère qu'ils jugent rigide et segmentée. Pour ces enseignants: *"Je vivais un gros, gros isolement lorsque je suis arrivé" (8, H, 1973). "Ils sont plutôt fermés [...] moi, je trouvais ça dur et c'est pour ça que j'ai eu besoin d'un congé sans solde" (93, F, 1973).* La difficulté de faire face à l'hostilité d'un milieu crée

des malaises et peut mener certaines personnes à ne vraiment jamais sentir qu'elles ont une place dans l'école.

#### b) Le travail d'équipe

Les enseignants de cette décennie ont plutôt l'habitude de travailler en équipe. De ce fait, ils s'attendent à discuter avec leurs collègues immédiats de la planification des objectifs d'apprentissage et de la préparation d'activités pédagogiques (pt 5). Cependant, au sein même d'une équipe-degré, il y a parfois des scissions (pt 6):

*"Je me suis retrouvé par hasard [...] à côté d'une enseignante d'expérience, très ouverte et très amicale[...]. Les trois autres ont fermé leur porte [...]. Ils voulaient s'organiser tout seuls" (20, H, 1978).*

La collaboration entre collègues se poursuit également avec les orthopédagogues (pt 7). Selon cette orthopédagogue: *"On n'est pas là pour dire à l'enseignant comment procéder en classe mais comment procéder avec cet enfant-là" (7, F, 1970).*

#### c) Les milieux socio-économiques

Un élément est soulevé par cette enseignante (pt 8). Il s'agit du changement positif d'un milieu plutôt difficile à un milieu plus souple:

*"Les plus durs, les plus violents sont partis et cela a aidé grandement. La violence, il y en a encore, mais presque plus [...]. On a un personnel beaucoup plus stable, une direction plus stable, on a commencé à travailler en équipe [...] il y a une solidarité" (1, F, 1970).*

#### C) Les enseignants de la décennie 80 (n = 8)

Cette cohorte d'enseignants accorde une grande importance à la collaboration et à l'entraide qu'ils peuvent recevoir des collègues qu'ils côtoient (tableau XII, annexe II). Le soutien, en début de carrière, leur est précieux.

a) L'équipe-école

Dans chacune des écoles: *"Ce n'est pas la même dynamique, ça varie. C'est intéressant"* (74, F, 1983). Les milieux accueillants et coopératifs encouragent leurs enseignants (pt 1). Malheureusement, certains milieux sont plutôt austères, comme ce fut le cas pour cette enseignante dont l'accueil (pt 2):

*"N'a pas été très chaleureux parce qu'étant plus jeunes, eux connaissaient des suppléantes qui faisaient de la suppléance depuis dix, douze ans [...]. Moi j'arrive comme ça puis naïve et honnête[...] il n'y avait absolument pas d'échange, au contraire, il y avait des commentaires très négatifs [...]. Ce ne sera jamais aussi difficile parce que j'ai l'expérience derrière moi, je n'ai pas besoin de support, je me suis endurcie, je pense"* (83, F, 1983).

Cette autre répondante précise: *"Je m'étais beaucoup fait critiquer de zélée [...]. Ça fait que cette année, je suis entrée dans l'école en me disant, je fais ma petite affaire"* (68, F, 1980). Pour l'intégration des spécialistes dans une école, cette enseignante de musique estime que c'est à elle *"de faire le pas pour se mêler aux autres"* (24, F, 1980) (pt 3).

Comme pour leurs collègues des décennies précédentes, les enseignants de cette décennie réclament une direction d'école aidante et respectueuse de leurs opinions: *"Une direction, ça doit être une personne aidante [...] qui m'accepte comme professionnelle et qui a des relations avec moi dans ce cadre-là"* (74, F, 1983). Dans le cas contraire, cette même enseignante soulève ce paradoxe: *"On nous demande d'être performant, c'est ça qui est étrange [...] mais on ne nous considère pas comme des professionnels; donc c'est un peu ambigu"* (pt 4).

*"Une bonne ambiance de travail dans une école peut venir à bout d'une direction non coopérante [...]. À la longue les gens finissent cependant par vouloir quitter le milieu"* (28, F, 1986). Le climat de travail positif restera toujours un élément clé dans la motivation et dans le dynamisme des membres de l'école (pt 5). Cependant, ces enseignants déplorent la formation de clans idéologiques ou par classes d'âge, les plus

âgés versus les plus jeunes (pt 6). Beaucoup d'énergies sont dépensées dans des guerres de clocher. Dans de telles conditions, les communications sont presque nulles, précise cette enseignante:

*"Il y a beaucoup d'énergies qui sont perdues à confronter les deux idéologies de l'école, ça fait des problèmes [...]. Ces idéologies s'appellent [...] le module par projets [...] l'autre le module de développement intégral [...]"* (4, F, 1986).

Sans nier cette réalité, les enseignants se disent plus heureux dans un milieu où les affinités de tous se ressemblent, car: *"Le climat de l'école s'en ressent [... et que] les enfants savent plus à quoi s'attendre"* (74, F, 1983).

#### b) Le travail d'équipe

Quand chacun est sur le même pied, les rapports sont beaucoup plus simples, disent les enseignants (pts 7, 8). Ainsi cette répondante se souvient de cette année où:

*"Chacun avait ses petits problèmes. Il y en a que c'était la discipline, d'autres, c'était autre chose. Alors on s'entraidait puis on avait du plaisir, au contraire. On s'acceptait très bien puis ça, ça m'a aidée énormément"* (28, F, 1986).

Pour ces enseignants, le travail d'équipe est une occasion d'échanges et de ressourcement (pt 8):

*"Les relations avec les autres enseignants sont des relations qui me mènent à me ressourcer. C'est souvent des discussions qui nous amènent à réfléchir sur ce qu'on fait, sur ce qu'on vit, sur les problèmes à résoudre, à partager aussi des biens plus culturels, plus pratiques, des trucs. Dans le fond, ce sont des personnes qui vivent la même chose que moi"* (74, F, 1983).

Plus jeunes dans le métier, ils sont enthousiastes et cherchent à se faire une place au sein des équipes-dégrés.

La collaboration avec l'orthopédagogue se situe au plan des bilans d'intervention menée auprès des enfants et des discussions à ce sujet (pt 9). Pour cet orthopédagogue: *"Il faut avoir le don de communication avec les enseignants"* (6, H, 1981). La



concertation sur l'aide à apporter "au niveau du comportement des enfants pour que ça se passe bien" (32, F, 1981) constitue la majeure partie de leur travail.

### c) Les milieux socio-économiques

La seule mention faite à ce sujet se rapporte à la clientèle des enfants (pt 10). Ce que les enseignants connaissent en premier lieu lorsqu'ils arrivent dans un nouveau milieu de travail ce sont les enfants, dit cette femme: "*C'est vraiment les enfants qui font la couleur pour moi au début puis après, ce sont bien sûr, les enseignants qui font aussi le portrait de l'école*" (32, F, 1981). Milieux aisés ou non, les attitudes des élèves risquent d'avoir un impact positif ou négatif sur le milieu de vie à l'école.

#### 1.2.2 Les réactions aux changements

Les représentations des réactions aux changements inhérents au milieu de travail se situent principalement dans les rapports entre les individus (tableau XIII, annexe II). Que cela concerne l'ensemble des membres de l'école, les collègues immédiats ou la direction d'école, ils se confortent ou se confrontent dans leurs relations et ces agissements ont un impact sur leur développement professionnel. C'est donc dire qu'à la base de ce métier, il y a les personnes qui l'exercent et chacune d'elles a un rôle à jouer dans le climat qui se dégage d'un milieu qu'elles préfèrent positif, là où la solidarité l'emporte sur la scission et les clans. Leurs réactions au changement sont donc observées en termes d'appréciation des relations positives qu'ils entretiennent avec les autres.

#### A) Les enseignants de la décennie 60 (n = 12)

Tout ce qui passe sous le vocable "dynamisme" réjouit les enseignants. Beaucoup d'énergies sont mises à participer, à s'impliquer dans les projets d'école, à échanger avec

les collègues, à faire de ce milieu un lieu où ceux qui y travaillent sont heureux d'y être. Bien que ces milieux puissent sembler idylliques, ils existent. Il est cependant difficile de préciser la durée de cet esprit de solidarité en raison notamment des changements de collègues immédiats ou de direction d'école. Pour cette enseignante, ayant déjà travaillé au secondaire, la mentalité du primaire diffère en ce sens:

*"Je ne sais pas si c'est comme ça dans toutes les écoles primaires, mais quand je suis arrivée ici, il y avait tellement de dynamisme [...] il y a beaucoup de professionnalisme aussi [...]" (77, F, 1959).*

Le fait de vouloir agir sur le milieu peut avoir un effet d'entraînement sur les autres: *"Ce sont des personnes qui veulent beaucoup et qui ne sont pas avares de leur temps [...] on a bâti beaucoup de choses" (64, F, 1962).*

Si dans un milieu, ce positivisme prédomine, il a de fortes chances de perdurer. Cependant, les enseignants signalent également la fragilité de cette unité, car selon cet homme:

*"Les gens réagissent par leurs tripes au primaire. Ça fait que quand tu réagis avec tes tripes, c'est difficile d'avoir ensuite une équipe qui travaille dans le même sens, de la même façon" (29, H, 1968).*

Cela les enseignants l'expriment à plusieurs reprises sous des formes différenciées lorsqu'ils parlent du climat de l'école, des clans et des conflits interpersonnels: *"S'il y a des gens qui ne s'entendent pas [...] t'es pas à l'aise" (11, F, 1958). "Ici, je vis une espèce de rivalité. Garder ce que j'ai et ne pas donner" (76, F, 1969).*

Pour d'autres enseignants, certains collègues s'investissent très peu dans l'équipe et cherchent plus à neutraliser les énergies montantes qu'à se laisser entraîner par elles: *"Fais-en pas trop, on va être obligées d'en faire" (19, F, 1960).* Ce genre de réactions envenime les rapports et contribue à l'individualisme dans le travail. Celui ou celle qui veut faire de l'extra n'est pas nécessairement rejeté(e) mais plutôt isolé(e) des autres.

Si cette cohorte d'enseignants se considère plutôt "docile" face à l'autorité en place, elle estime que celle des années 70 a ouvert la voie à l'affirmation:

*"[...] eux autres n'avaient pas eu le même encadrement que nous autres ni dans les écoles normales, puis ils arrivaient dans les écoles et ils ne se laissaient pas manger la laine sur le dos. C'était eux autres, la plupart du temps, qui étaient considérés comme des fortes têtes, dans les écoles" (18, F, 1961).*

Les directions d'école qui n'ont pas eu la capacité de faire face à ce changement de mentalité sont aujourd'hui mises à l'épreuve, souligne cet homme: *"Si la direction demandait [aux professeurs] des comptes, ça ressemblerait quasiment à du harcèlement!" (10, H, 1962).* Les enseignants ont leur mot à dire, ils veulent être écoutés et pris au sérieux.

Les changements dans le rôle des directions d'école ont mené, dans plusieurs milieux, à des incompréhensions mutuelles soutenues par des demandes tout aussi insaisissables: les uns débordés par des charges administratives ont des exigences, les autres, aux prises avec la vie pédagogique quotidienne, demandent compréhension et soutien. Un dialogue de sourds s'installe:

*"Il y a toujours un côté conflictuel. J'ai parfois des impatiences vis-à-vis certaines choses qu'on trouve qu'ils ne font pas vite [...]. On n'est pas dans leurs chaussures [...]. Il faudrait bien que je la fasse la job de directeur d'école pour savoir comment on se sent dans leurs souliers [...]. Il est supposé être un leader en pédagogie" (30, F, 1961).*

*"Le directeur, au point de vue programme, au point de vue enseignement, m'a rien apporté. J'étais laissé à moi-même. Parce que ce qui comptait, c'est que les élèves ne soient pas trop bruyants (13, H, 1969).*

Une direction d'école qui arrive à concilier son rôle administratif et pédagogique engendre le respect du personnel enseignant à son endroit.

B) Les enseignants des années 70 (n = 8)

Comme pour leurs prédécesseurs, les enseignants de cette décennie apprécient les milieux dynamiques où le climat est serein et le soutien des collègues est présent. Il va sans dire que la direction a aussi sa part de responsabilité dans l'atmosphère d'une école. Celle qui est le plus appréciée démontre des attitudes de cet ordre:

*"Lui, il fait confiance à son personnel, il sait qu'ils produisent, mais qu'il n'est pas obligé de les talonner, de les surveiller, de compter leurs minutes. Il ne compte pas. Juste ce genre d'ouverture, ça fait en sorte que les gens sont intéressés à travailler"* (20, H, 1978).

Par contre, ces enseignants réagissent négativement s'ils estiment être lésés dans leur droit d'être respectés ou soutenus. Certains iront même jusqu'à se désister d'un milieu à cause de conflits permanents avec la direction, alors que d'autres prendront congé à cause du refus de collaborer de la part de leurs collègues: *"Cette année-là, sur les 25 enseignants, il y en a peut-être une quinzaine qui ont demandé une mutation"* (20, H, 1978).

Néanmoins, l'hostilité de certains milieux due principalement aux relations conflictuelles mine une partie des énergies nécessaires à l'exercice de la profession. Les enseignants de cette décade, plus contestataires que leurs prédécesseurs, veulent aussi être reconnus dans leurs compétences: *"L'autorité je la respecte, mais je ne suis pas amie avec elle, mais je n'ai pas de mauvais rapports non plus"* (22, F, 1973). Une telle pensée montre la fragilité des rapports entre les personnes qui, d'une part, dirigent l'école et celles qui, d'autre part, mènent les destinées pédagogiques de leur classe. Leur niveau de langage n'est pas toujours le même et certains conflits ou malentendus naissent de ces deux systèmes de référence.

### C) Les enseignants de la décennie 80 (n = 8)

Particulièrement touchés par l'accueil des milieux différents qu'ils sont appelés à fréquenter, dû à la précarité de leur emploi, ces enseignants apprécient notamment l'appui et la reconnaissance professionnelle des directions d'école ainsi que le support et la collaboration de leurs collègues. Une telle ambiance allège la tâche de celui ou de celle qui doit s'adapter à un autre milieu: *"Je suis tombée dans une école extraordinaire, tout le monde venait au-devant de moi, m'apportait son aide morale. Tout le monde m'a aidée beaucoup, beaucoup"* (32, F, 1981).

À l'opposé, ils éprouvent un certain malaise face aux clans déjà formés et difficiles à percer. Ils se voient mal adhérer à l'un ou à l'autre car ils préfèrent mettre leurs énergies à la tâche qui les attend, comme le dit cette femme: *"Au niveau de la communication, c'est presque nul, ça fait des guerres de clocher [...] j'ai tellement de choses à apporter aux enfants sans mettre des énergies, c'est exagéré"* (4, F, 1986). S'ils refusent d'adhérer à un clan particulier c'est qu'ils préfèrent protéger, dans certains cas, la survie de leur poste.

De plus, le manque de soutien et de reconnaissance de la part de la direction en décourage quelques-uns qui réagissent non pas en baissant pavillon mais en cherchant d'autres moyens d'arriver à leurs fins: *"On a présenté un projet, ça a été refusé [...]. Les enfants [...] ont été cherché des appuis de leurs parents..."* (6, H, 1981). À leur manière, ces enseignants réclament un soutien pédagogique. Certains trouvent secours en s'entraïdant entre eux, d'autres se débrouillent seul ou se cherchent un emploi ailleurs.

### 1.2.3 Les stratégies d'adaptation aux changements (n = 28)

Tous ces changements inhérents au milieu de travail exigent des enseignants des capacités d'adaptation qui se manifestent principalement par des attitudes d'ouverture et de collaboration (tableau XIV, annexe II). S'ils n'aiment pas les conflits et qu'ils investissent peu de leur temps à leur résorption, ils cherchent davantage à créer un climat propice à l'entente, en collaborant entre eux.

Bien que cette collaboration, principalement axée sur la tâche et le contenu, soit appréciée de tous, chacun est *"maître chez soi"* (16, F, 1968). En effet, disent les enseignants de la décennie 60, chacun adapte les éléments d'échange en fonction de sa personnalité et de son approche personnelle. Le travail seul, en l'absence de collègues de même degré ou à cause de rapports tendus dans l'équipe, ne les fait pas paniquer car ils ont déjà connu cette situation.

Cette coopération s'étend aussi aux orthopédagogues, soutiennent ces enseignants des décennies 70-80: *"Il faut que je compose avec ce que la personne m'offre [...] je pense que de toute façon on ne peut pas répondre à tout. J'offre le maximum, si ce n'est pas cet enfant-là, c'est un autre"* (7, F, 1970). *"[...] avec les professeurs l'entente est très très bonne, on travaille en continuité"* (4, F, 1986).

L'arrivée dans un nouveau milieu, multiculturel ou non, précisent les enseignants des années 60-70, doit se faire en prenant le temps de s'y intégrer peu à peu: *"À force de travailler à une personne d'abord, on finit par intéresser les autres petit à petit"* (84, F, 1965).

Sous l'impulsion d'une direction d'école ouverte à différents projets, les enseignants collaborent volontiers: *"Des projets, on pouvait en bâtir, puis elle nous*

*appuyait*” (64, F, 1962). Ce positivisme engendre une certaine solidarité. Par ailleurs, si les enseignants de la décennie 70 réussissent à exprimer leurs points de vue et à affirmer leurs désaccords face à des insatisfactions sur le plan professionnel, quelques-uns de la décennie suivante arrivent aussi à le faire.

Enfin, ce qui peut sembler paradoxal suite à l'observation des représentations des réactions et des stratégies d'adaptation, c'est que les premières se manifestent principalement en raison de conflits interpersonnels alors que les secondes tendent à rechercher ou à maintenir la coopération et la cohésion au sein des équipes de travail. En fait, les enseignants souhaitent un milieu de travail où ils se sentent bien, respectés et animés d'un esprit d'entraide. S'ils déploient des efforts en ce sens, les résultats ne sont pas toujours probants car la compréhension des rapports humains exige, de la part de tous, une analyse approfondie de ses propres attitudes.

#### 1.2.4 La synthèse des représentations

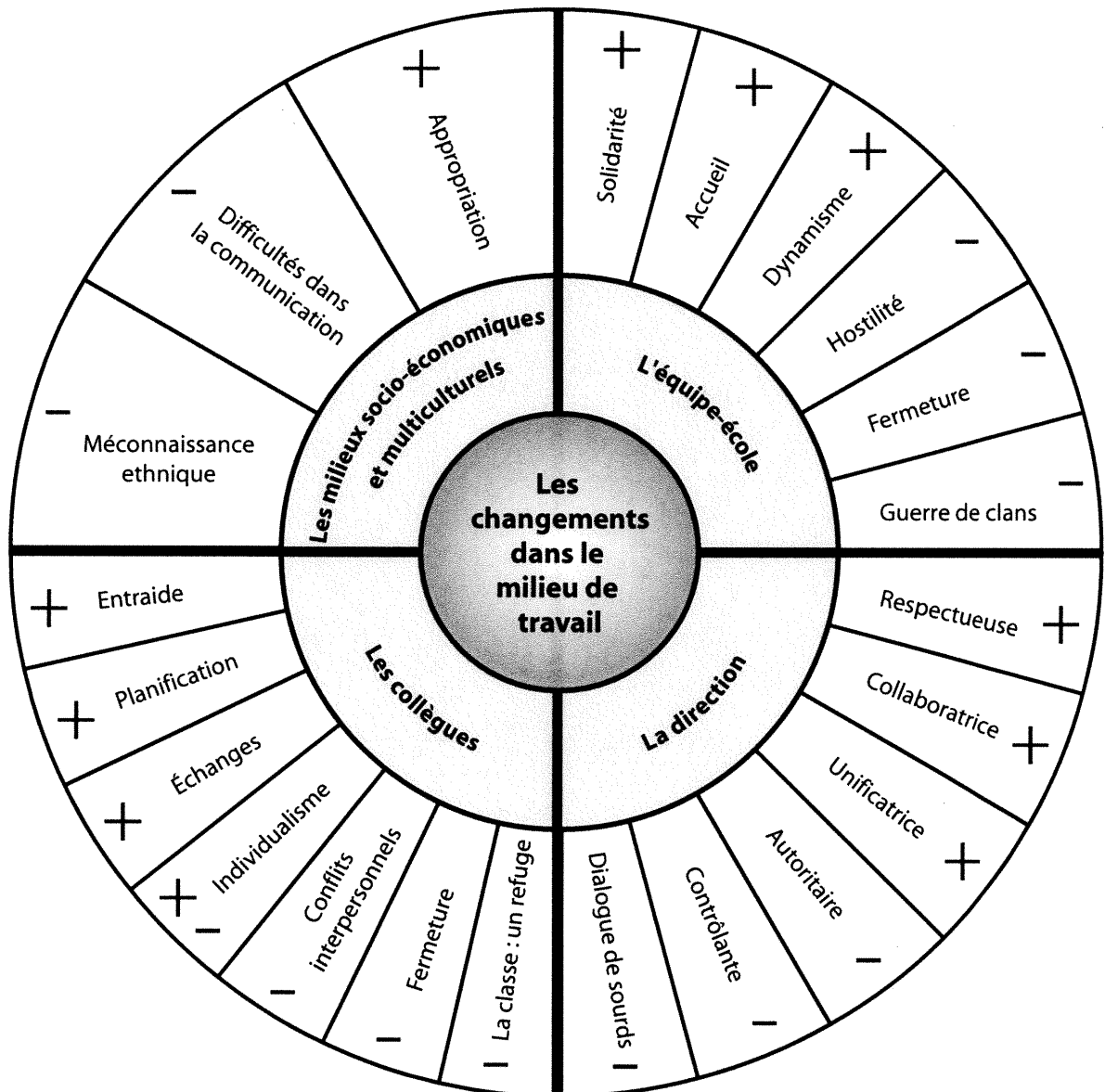
Cette synthèse, illustrée au schéma 2, montre clairement la recherche de rapports positifs entre collègues immédiats, avec la direction et les autres enseignants de l'équipe-école ainsi que la nécessité de prendre en compte le milieu dans lequel évoluent les enfants. En contrepartie, y apparaît également les éléments défavorables à cette recherche d'harmonie relationnelle.

##### A Le noyau central

Les changements qui surviennent dans le milieu de travail entraînent des situations pour le moins contrastantes: c'est l'harmonie générale ou c'est la rupture en raison de conflits, petits ou grands. Ainsi, à solidarité, accueil et dynamisme s'opposent guerre

## Schéma 2

Schéma illustrant les changements inhérents  
au milieu de travail selon les enseignants des décennies 60-70-80



Légende : + Représentations positives  
- Représentations négatives



de clans, fermeture et hostilité. Si tous les efforts ne sont pas mis au maintien de l'harmonie, chacun se replie dans ses quartiers alors que quelques-uns changent d'école.

Ces situations sont associées à des individus, collègues ou membres de la direction. Ainsi, les rapports humains déterminent l'atmosphère et le climat en milieu de travail. Selon les attitudes reconnues favorables ou défavorables à cette entente générale, la stabilité du milieu perdure ou se rompt. Ainsi les collègues collaborateurs et les directions d'école respectueuses et capables de régler les conflits, enchantent les enseignants qui apprécient le climat convivial, voire familial, de leur milieu de travail. C'est également dans cette perspective de mieux-être relationnel et social que les enseignants estiment nécessaire d'améliorer leurs connaissances des milieux socio-économiques et multiculturels au sein desquels ils exercent leur métier.

En fait, le milieu "idéal" recherché par les enseignants correspond à celui d'une famille unie ayant à sa tête un "père" ou une "mère" unificateur(trice) des conflits inhérents aux rapports humains. Les enseignants comprennent que des conflits puissent éclater, mais ils en souhaitent un règlement rapide et sans séquelle grave mené par une personne habile à gérer les tensions. Pour leur part, ils ne peuvent investir trop de temps à résoudre des mésententes hors classe, leurs priorités étant axées sur leur tâche d'enseignement et la gestion de leur classe.

## B Les éléments périphériques

### a) Les collègues

De toute évidence, les membres du milieu enseignant préfèrent les rapports sociaux harmonieux aux conflits interpersonnels. Ces valeurs rejoignent, en quelque sorte, celles qu'ils tentent de transmettre à leurs élèves, car pour eux rien de constructif ne se bâtit vraiment dans la mésentente. S'ils s'adaptent difficilement aux situations conflictuelles ou

à l'attitude fermée de certains collègues, ils savent trouver refuge dans leur classe. Si l'harmonie ne règne pas à l'extérieur des murs de la classe, ils tenteront de l'établir dans leur classe. D'un autre côté, s'ils préfèrent travailler en équipe ne serait-ce que pour aligner leur planification et s'échanger quelques activités, ils savent également s'organiser seuls quand ce travail d'équipe est problématique ou que la réalité d'une classe par degré les y oblige. Aussi, certains enseignants opteront pour le travail individuel si les approches pédagogiques diffèrent trop au sein de leur équipe-degré. Cet esprit positif tant souhaité dans leurs relations interpersonnelles signifie également que tout ce qui peut entraver ce processus entraîne leur désapprobation.

#### b) La direction d'école

Dans leur rapport à la direction d'école, le même lien de nécessaire harmonie se retrouve avec, cette fois, une appréciation particulière pour les attitudes de respect et de soutien de la part des membres de la direction. Les enseignants souhaitent avoir à leur tête une personne capable de gérer les conflits internes entre les membres de l'équipe-école. Ils fondent beaucoup d'espoir sur cette personne. En fait, ils lui demandent de faire de son école ce qu'ils tentent de faire de leur classe. Ces valeurs de respect, de collaboration et de conciliation représentent la clé d'une solidarité professionnelle.

Pivot central d'une école, la direction porte donc sur ses épaules la charpente des rapports sociaux et la responsabilité de leur consolidation. Toute attitude contraire à cette orientation contrevient à l'élaboration d'un climat serein où chacun sent qu'il a sa place, qu'il est respecté en tant que professionnel et ressent cette volonté d'unir plutôt que de diviser. En plus de ces qualités humaines, la direction d'école a un rôle administratif axé sur la tâche. En cela, l'autorité et le contrôle viennent parfois ternir la bonne entente avec le personnel. Bien que les enseignants reconnaissent ce rôle, ils sont plutôt réfractaires à l'omniprésence d'une autorité et d'un contrôle trop rigoureux. Ils veulent qu'on fasse con-

fiance à leur professionnalisme et que s'il y a contrôle, celui-ci s'effectue dans le respect. Une direction qui opte pour une autorité contrôlante, sans tenir compte de ces attentes, entre dans un processus conflictuel avec son personnel. S'ils rebutent au rapport d'autorité, c'est à cause de la manière dont il est mené et perçu. Si l'autorité est menaçante, abusive et incompétente, elle est jugée négativement. Si le contrôle est aigu et pointilleux, il est perçu comme un manque de confiance et une non reconnaissance professionnelle. C'est l'abus perçu de pouvoir qui est refusé.

Si aucune discussion entre les enseignants et la direction n'est possible pour dissiper les doutes et les méfiances, un dialogue de sourds s'installe entre eux, chacun a, à la fois, tort et raison. Rester cantonné dans sa position sans tenter de comprendre l'autre, conduit à l'impasse. Le climat de l'école s'en ressent, disent les enseignants, les rapports sont tendus et le dynamisme de l'école en est affecté.

### c) L'équipe-école

C'est dans ce même esprit de conciliation et de rapports presque familiaux que les enseignants apprécient particulièrement la solidarité, l'accueil et le dynamisme de l'équipe-école. Ces facteurs positifs, transmetteurs d'énergie et de force, rendent les gens plus heureux, plus enthousiastes et les portent à dépasser la porte de leur classe pour s'impliquer davantage dans des projets d'école. Bien que cette ambiance existe dans certains milieux, elle représente pour d'autres un idéal, un rêve, un souhait, un objectif à atteindre.

Cependant tous les milieux n'étant pas identiques, les enseignants disent vivre des relations tendues quand existent des guerres de clans idéologiques ou générationnelles. Ils regrettent cette fermeture et leur volonté de transformer le milieu est à la mesure du temps limité qui s'offre à eux pour résoudre des conflits externes à la classe. L'hostilité de

certaines milieux n'est donc pas appréciée bien qu'elle soit difficilement contournable en raison, notamment, d'incompatibilités personnelles entre certains individus.

#### d) Les milieux socio-économiques et multiculturels

Quant aux milieux socio-économiques et multiculturels, les enseignants disent devoir s'approprier leur lieu de travail car il diffère parfois de leur propre milieu d'appartenance. La durée de cette appropriation varie selon l'écart entre ces deux milieux mais ne peut s'éterniser en raison de l'impact des rapports sociaux entre les élèves et le maître. La méconnaissance des milieux socio-économiques et multiculturels amène non seulement des difficultés de communication mais aussi de compréhension des différentes cultures.

Conscients de cette situation, les enseignants estiment nécessaire de développer leurs connaissances des milieux s'ils veulent réussir à mieux fonctionner avec les élèves. L'enseignement est plus que la simple transmission de matières, il implique à la base des relations entre personnes qui ont à se comprendre mutuellement. C'est souvent dans leurs rapports quotidiens avec les jeunes de différents milieux ou communautés culturelles qu'ils apprennent à vivre avec eux. La base première de l'enseignement étant la communication réciproque, les enseignants croient essentiel de développer des connaissances appropriées et souhaitent le soutien des instances supérieures sur ce plan. Les perfectionnements en ces domaines sont bienvenus.

## **2. L'enseignant et les enfants**

Il y a à peine 30 ans, les jeunes étaient perçus comme davantage obéissants, studieux et respectueux des règles de fonctionnement scolaire. Les enseignants des

décennies 60-70 se rappellent de cette époque parce qu'ils étaient, soit à leur début dans l'enseignement, soit eux-mêmes jeunes. Sans souhaiter un retour tel quel à cette époque, ils estiment moins facile d'enseigner aujourd'hui à des élèves perçus comme étant plus agités, plus influencés par la violence et l'agressivité ambiantes, moins respectueux de l'autorité et plus perturbés par des problèmes familiaux. Bien qu'ils ne retrouvent plus la "docilité" d'antan de leurs élèves, l'affection qu'ils leur portent et l'amour du métier donnent le courage de persévérer et de continuer dans l'enseignement. Qu'ils soient jeunes ou plus âgés: *"Quand on est en forme puis qu'on aime ça, bien, c'est le plus beau métier du monde"* (84, F, 1965). Travailler avec les enfants demande aujourd'hui beaucoup d'énergie. La classe est plus trépidante, les élèves plus turbulents et exigeants dans l'attention personnelle qu'ils réclament. Les enseignants doivent arriver à décoder ces messages et, sur ce plan, ils ne semblent pas convaincus de très bien saisir ce qui se passe. Certains des décennies 60 - 70 se demandent même s'ils sont bien de leur époque.

## **2.1 Les changements de la clientèle scolaire**

En effet, les changements dans la clientèle scolaire sont indissociables de ceux survenus dans la société et dans la famille. La façon d'être et d'agir des jeunes est en quelque sorte le fruit de l'éducation transmise par leurs aînés. Si les jeunes des années 60 rêvaient de liberté, ceux des années 70 ont voulu vivre la société de loisirs et de consommation alors que ceux des années 80 cherchent des moyens de consommer encore plus, quand ils n'exigent pas carrément de recevoir ce qu'ils croient leur être dû.

### **2.1.1 Les représentations des changements (n = 38)**

Illustrées aux tableaux XV, XVI et XVII (annexe II), ces nombreuses représentations sont classées et analysées en fonction de quatre aspects: les ca-

ractéristiques des enfants; la télévision, les jeux vidéos et les enfants; les enfants et l'environnement éducatif; les enfants des communautés culturelles. Les informations recueillies forment une mosaïque des représentations pour chacune des cohortes. Même si certaines d'entre elles sont répétitives d'une cohorte à l'autre, nous avons choisi de les reprendre pour marquer les nuances relevées par les enseignants des diverses décennies.

A) Les enseignants de la décennie 60 (n = 21)

a) Les caractéristiques des enfants

Les enfants des deux cycles du primaire changent "*à tous les cinq ans environ*" (19, F, 1960) estime cette enseignante (pt 1, tableau XV, annexe II). Si les petits gardent leur fraîcheur, leur spontanéité, leur présence, leur énergie et leur envie de connaître, les plus vieux sont plus ouverts, plus observateurs, plus critiques qu'autrefois. Les enfants n'acceptent pas n'importe quoi. Ils sont plus renseignés, plus informés, comme le font remarquer ces répondantes (pt 2):

*"Il y a toujours chez l'enfant, la fraîcheur puis la spontanéité puis l'envie de connaître"* (30, F, 1961).

*"Ils sont plus critiques mais ils sont plus ouverts aussi. Ils n'acceptent pas n'importe quoi"* (77, F, 1959).

*"Ils discutent beaucoup plus. Ils veulent savoir le pourquoi des choses. Ils ne viennent pas à l'école simplement pour recevoir [...]. Ça fait une classe beaucoup plus vivante ou agitée"* (16, F, 1968).

*"Même dans les secteurs défavorisés, les enfants sont beaucoup plus informés"* (76, F, 1969).

L'approche éducative centrée sur l'enfant a favorisé une écoute plus attentive de ses besoins. Ainsi, les jeunes d'aujourd'hui sont beaucoup plus expressifs et plus affirmatifs face à ce qu'ils veulent: "*On leur laisse plus de place, donc à ce moment-là, ils peuvent plus dire ce qu'ils pensent puis ce qu'ils vivent*" (64, F, 1962). Ils sont plus intéressés à participer à ce qui les captive et les motive; les enseignants doivent souvent faire de mul-

tiples pirouettes pour attirer leur attention car les sollicitations extérieures sont souvent plus alléchantes que l'école (pt 3). Encouragés par les réussites scolaires, petites ou grandes, les élèves prennent confiance en eux et en leurs capacités. Les plus jeunes: *"Fonctionnent encore avec des petites récompenses [...] Ils sont plus faciles à contenter comparativement à des plus grands qui exigent plus"* (73, F, 1969). Ceux qui veulent apprendre ont encore le goût d'y mettre les efforts (pt 4). Enfin, souvent laissés seuls très tôt, les enfants sont plus débrouillards, plus autonomes mais, constate cette enseignante, pas dans tout: *"Ils semblent plus débrouillards parce qu'ils voient des paquets de choses à la télévision mais dans des choses plus élémentaires, ils le sont moins"* (60, F, 1958) (pt 5).

Sur un autre plan, cette centration sur l'enfant a aussi des conséquences plutôt embarrassantes pour les enseignants. Si les jeunes expriment plus leurs besoins et sont toujours curieux face à ce qui les intéresse, la classe est aussi plus vivante, plus agitée; c'est alors plus difficile d'obtenir l'écoute, comme l'exprime cette répondante: *"Au niveau autonomie, au niveau personnalité, l'enfant exprime beaucoup plus ses besoins, sauf que ça rend peut-être l'enseignement plus difficile aussi"* (15, F, 1964). Les enfants sont plus contestataires et frustrés quand ils n'obtiennent pas ce qu'ils désirent. Habités de choisir et de prendre, les plus petits éprouvent de la difficulté à assumer leurs choix: plusieurs, petits rois, décident de tout ou presque à la maison donc, à l'école ils veulent faire la même chose, comme le soutiennent ces répondantes (pt 6):

*"Au début de ta carrière, t'avais pas un élève qui te contestait [...]. C'est venu graduellement. De plus en plus t'étais contestée par les étudiants, même en bas âge"* (18, F, 1960).

*"Ils sont habitués de choisir dans notre société [...]. Ils arrivent à l'école, il faut travailler là-dessus: faire des choix puis assumer ses choix. Il faut travailler beaucoup [...]. C'est comme s'ils sont habitués de prendre"* (72, F, 1964).

Influencés, entre autres, par la télévision et les jeux vidéos, les jeunes d'aujourd'hui sont plus violents, plus agressifs, plus agités. Pour cette enseignante: *"Là, c'est la période où ils sont violents, agressifs. Otez-vous de là, ils arrivent à l'école [...]. C'est pas l'école qui montre ça. J'en ai des preuves"* (19, F, 1960). Ils sont souvent irrespectueux envers les enseignants et le matériel scolaire, comme l'affirme cette répondante du préscolaire: *"Les enfants sont plus durs, moins de respect pour le matériel, pour les choses et pour les individus aussi"* (17, F, 1966). Sollicités de toutes parts, leur concentration en classe est plus courte qu'avant: *"Ils ont beaucoup trop de choses extérieures qui les dérangent"* (15, F, 1964). Ce sont de grands consommateurs de gadgets et d'images qu'ils gobent à satiété: *"Ce sont les enfants de l'image qui gobent, qui gobent, qui gobent, qui sont probablement sursaturés"* (16, F, 1968) (pt 7).

Si les garçons *"sont plus brouillons"* (18, F, 1960) et plus francs, les filles, pour leur part, *"sont plus appliquées"* (64, F, 1962) (pt 8). Les plus vieux font parfois preuve d'immaturité en parlant sans raison en classe, en disant n'importe quoi ou en se comportant de manière à attirer l'attention. Chacun veut son espace vital, qu'il soit jeune ou plus âgé, quand ce n'est pas toute la place (pt 9). Pour ces enseignantes: *"Les enfants manquent d'isolement, ils ne sont pas capables d'attendre leur tour"* (76, F, 1969). S'ils sont confrontés à des difficultés ou des échecs scolaires, plusieurs élèves se démotivent plutôt que de chercher à s'en sortir en fournissant les efforts nécessaires (pt 10): *"Les enfants rendus en troisième année, déjà ils commençaient à être démotivés [...]. C'est dur ça, je ne suis pas bon"* (64, F, 1962).

#### b) La télévision, les jeux vidéos et les enfants

Des enseignants considèrent l'apport positif de la télévision sur le plan des connaissances et du langage, mais ils déplorent les côtés néfastes de cette gardienne des



années 80-90 (pt 11): "*Les enfants en savent beaucoup plus maintenant qu'ils en savaient avant [...] Ce sont les livres et la télévision qui ont apporté l'information*" (27, F, 1960). "*En même temps que la société les transformait par les jouets éducatifs, la télévision les transformait en spectateurs*" (30, F, 1961). Selon certains répondants, les jeunes des années 70 étaient moins branchés sur la télévision alors que ceux d'aujourd'hui sont envahis non seulement par cet appareil mais aussi par les vidéos et les ordinateurs. Cette enseignante trouve dommage que: "*La télévision et le vidéo s'emparent tôt des enfants*" (19, F, 1960). La concentration requise pour les jeux vidéos gruge celle nécessaire aux devoirs et leçons (pt 12): "*Se concentrer sur un jeu, c'est enlever la concentration pour autre chose*" (77, F, 1959). Alors que l'ordinateur sert de calmant aux élèves tannants, dit cette enseignante, "*les enfants - cas problèmes*" (19, F, 1960), la télévision joue le rôle de gardienne quand les parents sont absents et de "*distraction qui est à la portée de la main, qui ne coûte pas cher*" (16, F, 1968) (pt 13). Des enfants sont alors libres de visionner les programmes qu'ils veulent, même ceux réservés aux adultes. Violence, agressivité, individualisme caractérisent une multitude d'émissions et de films, notamment les films d'horreur. Les enfants en sont affectés car certains petits, en particulier, posent des questions en classe sur ce qu'ils ont vu, ils imitent ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent (pt 14).

### c) Les enfants et l'environnement éducatif

*"Un enfant, qu'il soit blanc, qu'il soit noir ou qu'il soit japonais, c'est un enfant. Qu'il ait cinq ans, qu'il ait quatre ans, qu'il soit défavorisé, il reste que c'est un enfant puis les caractéristiques, ça se ressemble quand même"* (63, F, 1966).

Au-delà de leur appartenance culturelle d'origine, tous les enfants "*ont besoin d'être aidés puis d'être formés puis d'être aimés surtout. Ça, ça n'a pas changé*" (60, F, 1958). Cependant plusieurs enseignants estiment que les jeunes manquent d'écoute, de chaleur, d'amour et de présence de la part des adultes (pt 15): "*Les enfants ont besoin de*

*beaucoup plus de chaleur, beaucoup plus d'amour. Ils sont laissés seuls assez jeunes"* (12, F, 1959).

Par contre, comme les familles sont moins nombreuses et que les deux parents travaillent à l'extérieur, les enfants réclament une augmentation de biens matériels qu'ils finissent par obtenir. Ils consomment les nombreux gadgets offerts par la société et sont engagés dans des activités plus attrayantes les unes que les autres. Par exemple: *"Le lundi au ballet, le mardi au piano, le mercredi les louveteaux, le jeudi le dentiste [...] On ne les laisse pas beaucoup juste jouer, juste s'amuser, juste lire, juste souffler puis vivre"* (84, F, 1965) (pt 16). Les vendeurs de toutes sortes et les publicitaires connaissent les techniques pour attirer cette clientèle fragile et sensible aux plaisirs qu'on lui fait miroiter. L'école leur apparaît plus terne et n'est sûrement pas à la fine pointe des stratégies et des manipulations du monde de la publicité.

Les garderies, pour leur part, ont permis aux enfants d'être plus éveillés, d'avoir moins de problèmes de langage lors de leur entrée au préscolaire, comme l'affirment ces répondantes: *"Aujourd'hui, les enfants sont stimulés depuis l'âge de deux ans et demie s'ils vont à la garderie très tôt"* (62, F, 1963). *"Le phénomène des garderies fait que les problèmes de langage des enfants sont moindres"* (76, F, 1969). Ces enseignants reconnaissent également l'apport des jeux éducatifs dans le développement de l'enfant (pt 17).

#### d) Les enfants des communautés culturelles

Les touts-petits se perçoivent très bien les uns et les autres, peu importe leur communauté culturelle, disent les répondants. Quand *"les enfants vieillissent, ils deviennent plus moqueurs entre eux"* (15, F, 1964) (pt 18). Les enseignants de l'accueil au primaire notent également les progrès fulgurants de certains jeunes face à la langue

d'enseignement. Plusieurs parlent deux ou trois langues. L'essoufflement de certains enfants qui entendent parler une autre langue pendant des journées entières est compréhensible: "*Rendu à 3:15, ils sont vraiment essoufflés [...]. Entends parler quelqu'un toi toute la journée en chinois [...]. C'est très difficile pour eux au départ*" (85, F, 1958) (pt 19). Ceux qui ont connu la guerre dans leur pays d'origine et y ont perdu l'un des leurs, ont un rapport affectif intense avec l'enseignant (pt 20). Ils sont, pour la plupart, déterminés et motivés à réussir, ils veulent s'intégrer à la société québécoise mais "*sans toujours se faire rabâcher la ceinture fléchée et les raquettes*" (29, H, 1968). Conservant leur culture, certaines communautés culturelles, telle que la communauté grecque, recréent dans leur pays d'adoption les us et coutumes de leur pays d'origine: "*C'était comme un autre monde [...]. Si c'était la fête de l'indépendance grecque, on participait aussi à leurs fêtes*" (62, F, 1955) (pt 21).

Des enseignants notent certaines caractéristiques propres aux enfants des communautés culturelles. D'abord, la première génération d'asiatiques regroupe des élèves studieux et très respectueux de l'autorité du professeur: "*Ça rend les rapports plus faciles*" (16, F, 1968). Cependant, ils remarquent certains conflits interculturels entre les vietnamiens, les laotiens et les cambodgiens: "*C'est pas les grands amis nécessairement*" (29, H, 1968) (pt 22). Bien que certains haïtiens soient très forts en classe, cette enseignante dénote "*une espèce de nonchalance*" (15, F, 1964) chez une majorité d'entre eux et cet homme constate que "*les africains ne connaissent pas les haïtiens*" (29, H, 1968) (pt 23). Enfin, les enfants allemands semblent travailler fort alors que les italiens sont chaleureux (pt 24). Il paraît essentiel pour les enseignants de considérer d'abord l'enfant, de quelqu'origine soit-il, tout en tenant compte de sa mentalité et de sa culture (pt 25).

B Les enseignants de la décennie 70 (n = 10)

a) Les caractéristiques des enfants

Ces enseignants (tableau XVI, annexe II) reconnaissent les talents particuliers des enfants dans différents domaines parfois autres que scolaire, comme l'exprime cet homme: *"Ils sont doués pour quelque chose. Il faut que l'enfant sache dans quoi il est bon, pour qu'il puisse continuer à développer ce genre de choses-là"* (20, H, 1978). Le développement de l'autonomie est une valeur importante pour ces répondants et les enfants semblent répondre à cette orientation. Ils sont mêmes plus critiques et prennent plus leur place (pt 1). Toujours aussi curieux, ils sont aujourd'hui plus agités et plus expéditifs dans l'exécution de leurs travaux (pt 2).

Si les plus jeunes enfants ont besoin d'attention de la part de l'adulte, *"être en dehors du cadre"* (20, H, 1978) est une façon d'attirer l'attention sur eux (pt 4). Quand un enseignant ou un spécialiste est peu structuré ou trop permissif, les élèves en profitent pour être très indisciplinés: *"Ils ambitionnent ou ils font des choses qu'ils ne feraient pas dans leur classe régulière"* (31, F, 1979). Certains jeunes se désintéressent totalement de l'effort à fournir pour réussir leurs études, leur degré de motivation face à l'école et face à l'avenir étant peu élevé: *"L'espèce de défi ou d'effort à vouloir réussir quelque chose qui existait autrefois, peut-être de façon plus manifeste, aujourd'hui on ne l'a plus"* (20, H, 1978). D'autres sont complètement blasés et désabusés face au milieu scolaire (pt 4).

D'autre part, l'arrivée des nouveaux programmes a amené *"plus de tolérance face aux enfants en difficulté"* (7, F, 1970). Par contre, les problèmes d'apprentissage sont plus importants qu'avant et touchent plus les garçons que les filles. Aussi, disent les enseignants, les classes spéciales au primaire sont beaucoup plus difficiles parce qu'elles regroupent tous les cas les plus graves (pt 5). Ce qui laisse dire à cette orthopédagogue: *"La classe spéciale aujourd'hui, c'est un bordel"* (7, F, 1970).

Enfin, quand la violence sévit dans un milieu scolaire, il arrive que certains jeunes solidaires entre eux contrôlent la situation sans que les enseignants puissent vraiment intervenir, comme le relate cette répondante: *"Les enfants avaient une certaine solidarité [...] Ils avaient un peu la maîtrise de tout ça"* (1, F, 1970) (pt 6).

b) La télévision, les jeux vidéos et les enfants

Cette cohorte d'enseignants note la contribution de la télévision à l'augmentation des connaissances chez les jeunes, mais ne mentionne aucun effet néfaste relatif au contenu d'émissions ou de vidéos. Comme le précise cet homme, les jeunes y passent beaucoup de temps: *"Quand on dit qu'ils écoutent 23 heures de télévision par semaine, ces enfants-là, qu'est-ce qu'ils font?"* (20, H, 1978) (pt 7).

c) Les enfants et l'environnement éducatif

Ces enseignants reconnaissent l'apport des garderies dans le développement de l'enfant et le besoin de ce dernier de se sentir réellement écouté dans ce qu'il est (pts 8 - 9). Comme leurs prédécesseurs, ils constatent l'attrait des activités de toutes sortes sur les jeunes qui y trouvent plus de plaisir qu'à l'école. Cet enseignant précise:

*"Les enfants ont la chance aujourd'hui d'avoir beaucoup d'activités parascolaires: danse, hockey, il y a plein de choses organisées pour eux [...]. J'ai l'impression qu'ils se réalisent plus dans ce genre de choses-là. Alors, quand ils reviennent à l'école [...] c'est tout un défi pour un enseignant d'essayer de les intéresser"* (20, H, 1978).

Où s'en va la société si des jeunes décrochent du monde scolaire? Des enseignants s'inquiètent (pt 10).

d) Les enfants des communautés culturelles

Ces jeunes paraissent très motivés à apprendre, soutient cette enseignante (pt 11): *"Ces enfants-là ont tellement manqué de tout [...]. Ils ont l'enthousiasme [...] vont dire*

«*Youppi*» et ils vont s'applaudir entre eux" (93, F, 1973). Plusieurs de ces jeunes s'attachent très vite à l'enseignant(e) "un enfant qui arrive d'un autre pays, il s'attache vraiment" (14, F, 1976), surtout lorsqu'il a perdu un parent à la guerre ou encore "qu'il y a eu une certaine instabilité parentale ou bien émotive" (31, F, 1979). Ils sont aussi très sensibles à l'approbation du professeur et "ont besoin [...] de savoir que tu es avec eux" (31, F, 1979) (pt 12). Les moeurs sont différentes et leur habillement l'est aussi. Cette richesse culturelle fait qu'ils sont pleins de ressources et souvent très créateurs (pt 13). Comme "ils ne peuvent pas communiquer au début par la parole, alors ils communiquent de beaucoup d'autres façons, par le dessin, par la danse" (22, F, 1973). Selon cette enseignante, la première génération d'asiatiques était plutôt réservée et distante face à l'autorité alors qu'aujourd'hui ces enfants "sont très assimilés, oui, ils ressemblent de plus en plus à nos petits. Ils vont être plus bavards tandis que les premiers, t'aurais pu entendre une mouche voler" (31, F, 1979) (pt 14).

Certains jeunes arrivants éprouvent des problèmes de comportement que les enseignants attribuent aux chocs culturels. D'autres, de langues étrangères, ont des difficultés avec le français mais cela n'a rien à voir avec leur intelligence, notent les répondants. S'ils ont des échecs scolaires, c'est qu'ils ne comprennent pas bien le contexte à la base des questions demandées, explique cette orthopédagogue:

*"Tu sors des fois le moindre mot et cela ne fait pas référence à du vécu [...] à ce que les enfants connaissent [...]. Quand arrive le temps de passer l'examen de la CECM [...] les enfants échouent [...] parce qu'ils n'ont pas compris le contexte" (5, F, 1978) (pt 15).*

#### C Les enseignants de la décennie 80 (n = 7)

Cette cohorte d'enseignants ne fait aucune allusion à l'influence télévisuelle chez les jeunes. Elle est plus près de la vie des enfants que ne le sont ses prédécesseurs. L'avancement technologique n'est que la suite logique de l'évolution et fait partie intégrante de leur vie comme de celle des jeunes.

a) Les caractéristiques des enfants

Pour ces enseignants (tableau XVII, annexe II), les jeunes enfants font partie d'un monde "*pur, spontané et honnête*" (83, F, 1983). Ceux du 1<sup>er</sup> cycle sont plus motivés par l'école, ils sont aussi plus sensibles et plus émotifs, dit cette enseignante: "*Ils prennent tout au sérieux*" (28, F, 1986) (pt 1). Il est plus facile de discuter avec ceux du 2<sup>e</sup> cycle, mais ils sont aussi plus contestataires: "Comme s'il y avait un peu une fatigue de l'école et de *ce qu'elle exigeait,*" (74, F, 1983) (pt 2). Les enfants sont "*plus capables de s'exprimer*" (24, F, 1980). Ils peuvent influencer le fonctionnement de la classe. Ils sont plus informés et connaissent beaucoup de choses (pt 3). Ils sont aussi capables de s'autoévaluer, pratique plus courante chez les enseignants de cette décennie (pt 4):

*"Je travaille beaucoup là-dessus, à faire des grilles d'observation, faire de l'autoévaluation avec les enfants [...]. L'évaluation c'est-à-dire: ça c'est tes forces, ça c'est tes faiblesses. Bon! Maintenant, qu'est-ce que tu fais par rapport à ça?"* (74, F, 1983).

Les élèves en difficultés d'apprentissage sont intégrés dans les classes mais très peu de moyens sont mis à la disposition des enseignants pour aider ces jeunes qui éprouvent également des problèmes d'ordre affectif (pt 5): "*On intègre beaucoup sans donner de moyens et ça je trouve ça dommage [...]. Les enseignants sont loin d'être contents, d'être satisfaits là-dedans, il y a un malaise,*" constate cet orthopédagogue (6, H, 1981). D'autres enfants "*n'ont aucune structure de travail*" (6, H, 1981), ils sont indisciplinés en classe et dans l'école, ils sont parfois hyperactifs et font preuve de violence dans leurs gestes et dans leurs propos, soutient cette autre répondante (pt 6): "*Il y avait des périodes où c'était infernal dans les corridors, la violence [...] les rapports entre enfants*" (74, F, 1983).

### b) Les enfants et l'environnement éducatif

Les enfants ont besoin de calme et d'encadrement, disent ces enseignants: "*Ils ont besoin que tu les amènes vers le calme*" (28, F, 1986). C'est ce qu'ils réclament (pt 7). "*Les rapports entre les jeunes et les adultes sont souvent plus émotifs que rationnels*" (6, H, 1981). Les intervenants doivent tenir compte de cette dimension. D'un autre côté, des enseignants estiment les enfants d'aujourd'hui "gâtés" et peu habitués à faire des efforts. De plus, ils n'ont souvent que très peu de limites: "*Il faut donner des limites aux enfants, ils sont habitués d'avoir tout, un peu tout cuit dans la bouche*" (4, F, 1986) (pt 8). Avec la clientèle d'élèves qui compose les classes aujourd'hui, cette jeune répondante estime qu'un enseignant ne peut exercer son métier plus de "*20 à 25 ans*" (4, F, 1986) (pt 9).

### c) Les enfants des communautés culturelles

Tout comme leurs prédécesseurs, ces enseignants reconnaissent la motivation à apprendre de la plupart de ces enfants et les efforts qu'ils y mettent (pt 10). Enseignante à l'accueil au préscolaire, cette femme considère "*incroyable les progrès qu'ils ont fait*" (83, F, 1983). Certains trouvent les jeunes arabes plutôt batailleurs mais travailleurs, généreux et serviables, alors que les philippins paraissent fragiles à cause de leur petite taille, on dirait "*des poupées de porcelaine*" (83, F, 1983). "*Les petits arabes, sont des enfants qui travaillent dur puis qui ont un coeur sur la main [...]. Ils sont prêts à tout pour t'aider*" (28, F, 1986) (pts 11-12).

#### 2.1.2 Les réactions aux changements

Que l'élève soit docile ou non, de culture étrangère ou non, en difficulté d'apprentissage ou non, l'objectif visé est de l'aider à cheminer sur les plans scolaire, personnel et social. L'enseignant n'est pas fait de pierre, il a ses propres réactions à l'égard



des comportements de jeunes irrespectueux, indisciplinés ou violents. Malgré l'affection qu'il leur porte, il se doit d'intervenir pour leur apprendre à vivre en société. L'une des conséquences majeures aux changements de la clientèle scolaire est l'obligation d'imposer une discipline plus stricte en classe alors que la société est plutôt libérale, voire anarchique à certains égards. D'un côté, les enseignants se sentent parfois seuls à combattre ce laxisme. De l'autre, les enfants exigent beaucoup d'attention et grugent facilement leurs énergies. Ils n'ont pas d'autres choix que de développer des forces pour résister à cette pression et répondre à la demande:

*"Les enfants ne sont plus ce qu'ils étaient, et ça demande beaucoup plus d'énergie à un professeur [...]. Si on regarde les familles monoparentales, les allophones, les enfants vont demander énormément et ils sont très difficiles à satisfaire. Ils veulent tout avoir et avoir terminé avant de commencer. Alors ça c'est fatiguant" (17, F, 1966).*

L'analyse des représentations des réactions aux changements de la clientèle scolaire (tableau XVIII, annexe II) est répartie selon chacune des cohortes.

#### A) Les enseignants de la décennie 60 (n = 21)

Ces enseignants apprécient particulièrement tous les aspects qu'ils jugent positifs chez les jeunes: capacité critique, franchise des garçons, application des filles, fraîcheur et spontanéité des petits. Par contre, ces praticiens qui ont connu des années d'encadrement étroit des élèves expriment leur consternation, parfois même leur indignation face à la dégradation du respect des personnes et des choses. De plus, ils vivent la contrepartie de cette ouverture à l'expression, à l'affirmation et à la critique chez les élèves et se disent contrariés par la contestation régulière de leur autorité et le manque de discipline en classe, comme l'exprime cette répondante:

*"J'avais 44 élèves. A la fin de l'année, j'ai fini avec 52 élèves [...]. La discipline étant très sévère, l'encadrement, tout était très rigide, on pouvait arriver à donner un très bon enseignement dans des conditions qui étaient loin d'être idéales [...]. Aujourd'hui ça ne serait pas pensable de mettre un groupe d'enfants comme ça [...]. Au début de ta carrière, t'avais pas un*

*élève qui contestait [...]. C'est venu graduellement, de plus en plus t'étais contestée" (18, F, 1960).*

Pour éviter que la situation ne se détériore, des enseignants se voient dans l'obligation d'imposer des limites à la liberté de choix dont se prévalent beaucoup d'enfants. D'autres enseignants se disent décus par l'absence de motivation maintenant plus fréquente chez les plus jeunes élèves et le manque de maturité chez les plus vieux. Ils s'étonnent de cette différence de comportement parmi les aînés du primaire, comme le souligne cette enseignante:

*"Il y avait des élèves qui étaient très bébés puis il y en avait d'autres qui vraiment étaient matures [...] parler pour rien, dire des niaiseries, faire des choses pour attirer l'attention, des affaires des fois que même des élèves de première n'auraient pas l'idée de faire" (73, F, 1969).*

Si certains enseignants reconnaissent l'apport culturel de la télévision, ils se disent cependant embarrassés, voire révoltés, face au contenu violent et agressif de plusieurs émissions et jeux vidéos:

*"Ce qui leur nuit par contre ce sont les émissions où il y a de la violence puis des valeurs négatives qui sont véhiculées. Ça il ne faut vraiment pas qu'ils en regardent beaucoup [...]. Ils vont imiter n'importe quoi de toute façon [...] à cet âge-là" (73, F, 1969).*

*"Aujourd'hui, les enfants nous racontent ce qu'ils voient à la télévision et sur le vidéo. Ils vivent, la mimique s'ils en parlent, et il y a beaucoup de violence, ils vont vivre ça dans leur visage [...]. Ils regardent des choses d'adultes parce que les adultes ne sont pas là [...]. Ça les influence, c'est malheureux. C'est très néfaste" (19, F, 1960).*

De plus, ces émissions sont diffusées aux heures où les jeunes ne sont pas couchés. Des enseignants désapprouvent le détournement de la concentration nécessaire aux études au profit de celle qu'exigent les jeux vidéos. Les heures passées devant les écrans cathodiques sont du temps en moins pour étudier, faire ses devoirs et se faire aider par des parents disponibles. Pour cette dame: *"Ils se concentrent, mais pas longtemps [...]. Il*

*y en a plusieurs dans la classe sur le jeu de Nintendo, paraît-il que ça a beaucoup d'influence sur les jeunes au point de vue concentration" (77, F, 1959).*

Face à l'environnement éducatif des enfants, ces enseignants dénoncent le manque d'amour, de chaleur, d'écoute réelle de la part des adultes, souvent au profit d'achats matériels (cadeaux, gadgets). Cette soif d'attention se manifeste également par un sentiment d'envahissement systématique qu'ils éprouvent lorsque les enfants réclament tous la première place ou expriment tous le besoin d'être écoutés au moment où ils le veulent. Cela peut paraître paradoxal, car d'un côté, les enfants demandent plus d'amour et d'écoute et, de l'autre côté, plusieurs ont une attitude "d'enfant-roi" exigeant d'être satisfaits sur le champ.

Quant à l'apport des garderies, les enseignants du préscolaire apprécient la diminution des problèmes de langage chez leurs élèves. Par contre, d'autres, comme celle-ci, estiment que tout n'est pas acquis lorsque le petit entre au préscolaire:

*"Je pense qu'on remplace vraiment la maman ici, en donnant à l'enfant le côté préscolaire [...]. On a des enfants qui nous arrivent et qui ne savent même pas s'habiller seuls, mettre leur manteau tout seuls! C'est la loi du moindre effort" (17, F, 1966).*

Enfin, les enseignants de cette cohorte travaillant à l'accueil se disent satisfaits du respect des enfants de certaines communautés culturelles à leur égard et se disent encouragés par les progrès fulgurants de plusieurs d'entre eux. Ils sont plutôt heureux de retrouver des enfants attentifs en classe qui leur rappellent leur début dans l'enseignement.

#### B) Les enseignants de la décennie 70 (n = 10)

Comme leurs prédécesseurs, ces enseignants se disent dans l'ensemble satisfaits de la curiosité et du dynamisme qui animent encore et toujours les plus jeunes du primaire.

Ils se disent ouverts à mieux connaître et écouter les enfants. Là où se situe leur plus vive réaction c'est par rapport à la politique d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans la classe régulière. Malgré le degré plus élevé de tolérance à l'égard de ces élèves, ils acceptent difficilement ce mouvement massif d'intégration sans le ressourcement nécessaire:

*"La vague d'intégration. Ils se sont mis à parler d'intégration à droite et à gauche. Intégrer, c'est bien beau mais l'intégration est efficace quand tu donnes les ressources humaines et physiques pour que l'enfant soit intégré comme il faut [...]. L'enfant qui a des problèmes et pas de ressource, c'est là que l'intégration échoue [...]. C'est toujours un dilemme: «Est-ce que tu aides l'enfant qui est récupérable à court terme ou celui qui est récupérable à moyen terme?»" (5, F, 1978).*

Ce manque de ressources en inquiète plus d'un. Les enseignants n'acceptent pas que des enfants soient laissés de côté. Ils se retrouvent avec des cas d'élèves qui présentent non seulement des difficultés d'apprentissage mais aussi des troubles de comportement. De ce point de vue, ils se sentent souvent impuissants et démunis face au soutien pouvant les aider réellement, d'autant plus que:

*"Les aspects socio-émotifs aujourd'hui sont très lourds [...]. Les problèmes aujourd'hui ont davantage une connotation sociale qu'intellectuelle de sorte que nous qui faisons face aux enfants qui présentent les deux, bien je pense qu'il faut avoir un peu d'expérience pour composer avec cette clientèle-là" (9, F, 1973).*

Cette orthopédagogue note également que sa formation universitaire ayant été axée davantage sur les difficultés d'apprentissage, elle compense ce manque de formation par l'expérience quand il s'agit de problèmes graves de comportement.

Par ailleurs, plusieurs se disent décus par le manque d'efforts fournis par certains élèves pour réussir leurs études. Selon cet homme, la moralisation ne semble pas la meilleure voie pour les motiver:

*"Aujourd'hui il n'y a rien qui te motives, sauf que dans dix ans, quand tu vas avoir besoin de certaines aptitudes pour pouvoir exercer un métier, va falloir que tu saches écrire, va falloir que tu fasses ces choses-là. Même*

*aujourd'hui, c'est bon de savoir communiquer [...]. Je redonne un autre examen: 45% [...]. On te l'avait dit, on veut rien savoir" (20, H, 1978).*

Une enseignante confie avoir eu une pneumonie à la suite d'une fatigue accumulée et du manque d'énergie nécessaire pour faire face à un groupe d'élèves en difficulté. Cette insuffisance de moyens et d'énergie du corps enseignant soulève l'urgence d'une mise à jour des connaissances sur les nouveaux comportements des jeunes.

Enfin, d'autres enseignants se sentent envahis par le nombre élevé d'enfants qui veulent de l'attention, n'arrivant pas à répondre à tous leurs besoins. Ces enseignants manquent plus d'endurance, de moyens et de connaissances pour supporter ces changements qu'ils ne les refusent.

Si les jeunes d'aujourd'hui sont plus renseignés, plus informés grâce, notamment, à la télévision, il faut prendre garde, disent les enseignants, car la place occupée par ce média risque de les rendre prisonniers de l'écran, de les désintéresser de leurs études car ils y passent de trop longues heures.

Constatant, avec inquiétude, l'impact d'une permissivité généralisée en éducation, certains enseignants se sentent totalement impuissants face au décrochage et à la démotivation de plusieurs enfants, comme l'exprime celui-ci: "*Ça, je trouve que c'est grave. Parce qu'on sait pas où ça va mener. Des enfants qui, jeunes, semblent désabusés, un peu, du milieu scolaire, où est-ce qu'ils vont se ramasser, qu'est-ce qu'ils vont faire?" (20, H, 1978).*

Quant aux enfants des communautés culturelles, ils font majoritairement le bonheur des enseignants. Leur motivation et leur enthousiasme valorisent les enseignants qui se sentent écoutés, respectés dans leur autorité. Ces derniers font preuve de compassion face à la vie difficile de certains jeunes qui ont connu la guerre.

c) Les enseignants de la décennie 80 (n = 7)

Tout comme leurs collègues des cohortes précédentes, ces enseignants apprécient particulièrement la spontanéité et la franchise qui animent les petits ainsi que la motivation chez les élèves du 1<sup>er</sup> cycle. Certains aiment les discussions avec les plus âgés. D'autres questionnent leur façon d'intervenir: *"Je me suis dit avec les grands, tu peux discuter mais je me suis toujours dit: «Prends le temps de t'excuser auprès des enfants si jamais tu vas trop loin»"* (28, F, 1986).

Bien que les enseignants de cette décennie fassent preuve de patience à l'égard des élèves en difficulté, tout comme leurs collègues des années 70, ils comprennent mal cette intégration massive dans la classe régulière sans que les ressources nécessaires aient été fournies pour les aider: *"On intègre beaucoup sans donner les moyens [...]. L'enseignant est très inconfortable là-dedans [...]. On a peu de mots à dire, ça c'est reconnu, j'invente rien. On décide puis il faut composer avec"* (6, H, 1981). Enfin, si des groupes d'élèves sont plus difficiles à maîtriser, ils se voient contraints d'imposer une discipline plus sévère et de développer leurs capacités pour faire face à la pression, notamment celle de la contestation plus grande chez les élèves du 2<sup>e</sup> cycle.

Ces enseignants ne font pas exception: ils se réjouissent de la motivation et de l'effort fourni par plusieurs jeunes immigrants pour apprendre et réussir. Cependant certains n'apprécient guère que des adultes s'en prennent à des petits pour passer des commentaires désobligeants à l'endroit de nouveaux arrivants ou que des collègues manifestent de l'impatience face à la lenteur d'acquisition de connaissances par certains de ces jeunes: *"Les enseignants ne réalisent pas toujours à quel point ces enfants-là font des efforts et qu'il faut les laisser un peu"* (83, F, 1983).

### 2.1.3 Les stratégies d'adaptation aux changements (n = 38)

L'observation des stratégies d'adaptation employées (tableau XIV, annexe II) montre les pistes de solution que se donnent les enseignants pour faire face aux jeunes et relever le défi de leur éducation et de leur formation. Les énergies déployées pour motiver les élèves sont bien différentes de celles d'hier. Les enseignants d'aujourd'hui ne sont plus simplement des transmetteurs de connaissances devant des classes dociles et disciplinées. Ils se retrouvent face à une jeunesse exigeante qui veut être convaincue de la nécessité de l'école et des études: *"Les enfants sont réalistes, sont très réalistes [...]. Est-ce qu'on est capable de les comprendre dans leur milieu? Dans le sens de leurs intérêts [...]"* (10, H, 62).

Les trois cohortes d'enseignants s'entendent sur deux points majeurs: le premier, l'instauration d'une discipline, d'un encadrement et d'un calme minimal en classe. Cette gestion de la classe n'enlève rien aux rapports humains, voire affectifs, entre l'enseignant et les enfants:

*"Autant on a pu nous parler, dans notre formation, des écoles alternatives puis du bien fondé de tout ça, autant tu te rends compte que les enfants, quand tu vas sur place, les enfants ont besoin d'un encadrement, puis ils fonctionnent beaucoup mieux. Ils apprennent quelque chose puis c'est ce qu'ils veulent, ils demandent juste ça"* (28, F, 1986).

Le second est l'écoute des enfants et l'ouverture à leurs commentaires pour se réajuster par la suite. Comme le dit cette enseignante:

*"Je pense qu'ils ont changé pour moi parce que moi j'ai changé. Les enfants d'aujourd'hui prennent leur place [...]. J'ai appris à les écouter [...]. C'est en les écoutant qu'on se rend compte que ce n'est pas fou ce qu'ils disent [...]. Les enfants sont devenus plus agités à cause de différents facteurs. Il faut contourner le problème et aller chercher le positif"* (1, F, 70).

En éducation, du moment où *"on a commencé à voir le début des psychologies [...] de plus en plus de liberté à l'enfant, de moins en moins d'encadrement"* (18, F,

1960), le contexte social et éducatif est devenu plus permissif et des valeurs, souvent dénudées de sens civique, plutôt axées sur des intérêts particuliers ont émergé. De nos jours, la consommation de produits intéresse plus que l'éducation à la consommation. Face à ce phénomène, les enseignants de la décennie 60 s'efforcent de transmettre aux enfants des valeurs positives et de valoriser les comportements conformes au respect, à la discipline, à la motivation, à l'effort, à la concentration et à l'importance accordée aux études. Tout comme leurs collègues des années 70, ils affirment devoir développer leurs talents de motivateur et de comédien pour intéresser les jeunes: "*L'enseignement, c'est du théâtre, aussi dans le sens qu'il faut que tu donnes un maudit bon show*" (8, H, 1973). Face aux gestes violents et méprisants de jeunes entre eux, ils ont parfois à jouer le rôle de régulateur de pression et par conséquent à développer des capacités personnelles pour y faire face.

Leurs efforts sont donc constants quand il s'agit d'intéresser les élèves à la vie scolaire. Certains enseignants utilisent les récompenses pour maintenir la motivation alors que d'autres encouragent les réussites et les talents. Ils tentent de soutenir, avec leurs maigres moyens, les élèves en difficulté d'apprentissage. Pour ce répondant: "*Il faut qu'un enseignant soit très fort pour pouvoir résister, pouvoir continuer d'enseigner malgré tout ce qu'il y a d'à-côtés*" (13, H, 1969). D'autres enseignants estiment prioritaire de s'adapter à la vie des jeunes et de faire des activités à partir de ce qui se vit aujourd'hui. D'ailleurs, n'est-ce pas l'esprit des programmes d'études? Des enseignants de la décennie 60 privilégient également le développement de l'autonomie chez leurs élèves.

La recherche de soutien des collègues et de ressources extérieures pour mieux comprendre et aider les enfants en difficulté est une stratégie particulièrement employée par les enseignants des décennies 70-80, comme cette enseignante: "*Quand j'avais quelque chose ou j'étais un peu troublée, je m'en allais la voir [l'orthopédagogue] puis j'y parlais*" (68, F, 1980). La cohorte d'enseignants des années 80, majoritairement à statut



précaire, se montre particulièrement énergique et fait preuve d'une grande capacité d'adaptation à diverses clientèles en raison de la polyvalence de l'emploi. Pour elle, redresser la barre fait partie de ses objectifs.

Quant à l'influence de la télévision et des jeux vidéos, seuls les enseignants de la décennie 60 ont dû s'adapter à ces phénomènes bien que leurs collègues des années 70 reconnaissent la trop grande place de l'écoute télévisuelle dans la vie des enfants. Ceux des années 60 se disent à la recherche continue de moyens pour ramener les élèves à un niveau de concentration satisfaisant et nécessaire aux apprentissages. Les programmes d'études n'ont pas prévu de mesures pour pallier à ce phénomène social renforcé par la venue des ordinateurs. Ces enseignants doivent alors parfaire leurs connaissances en informatique, si ce n'est apprendre tout simplement le fonctionnement de ces appareils.

Pour pallier aux aspects moins bénéfiques des comportements véhiculés par certains personnages télévisuels, des enseignants écoutent ces émissions pour pouvoir mieux intervenir en classe et faire prendre conscience de la violence ou de l'agressivité diffusées et de l'influence de certains modèles sur eux.

Ouverts à connaître et à comprendre les cultures diverses, les enseignants concernés travaillent à intégrer petit à petit les jeunes des communautés culturelles à la langue et à la culture québécoise. Les enseignants de l'accueil acceptent de donner davantage d'explications aux nouveaux arrivants lors de leçons en classe et certains participent aux activités culturelles des collectivités ethniques. Pour cette enseignante: *"Je trouve que c'est plus riche encore qu'une classe en maternelle et tu en apprends beaucoup sur les moeurs et la vie de ces enfants-là"* (83, F, 1983).

#### 2.1.4 La synthèse des représentations

Le schéma 3 illustre les traits distinctifs et communs des représentations des enseignants ainsi que les réponses apportées aux changements de la clientèle scolaire. Les éléments périphériques de ces représentations sont regroupés en termes de : caractéristiques des enfants; celles des communautés culturelles; les réponses des enseignants; les enfants et l'environnement éducatif; la télévision.

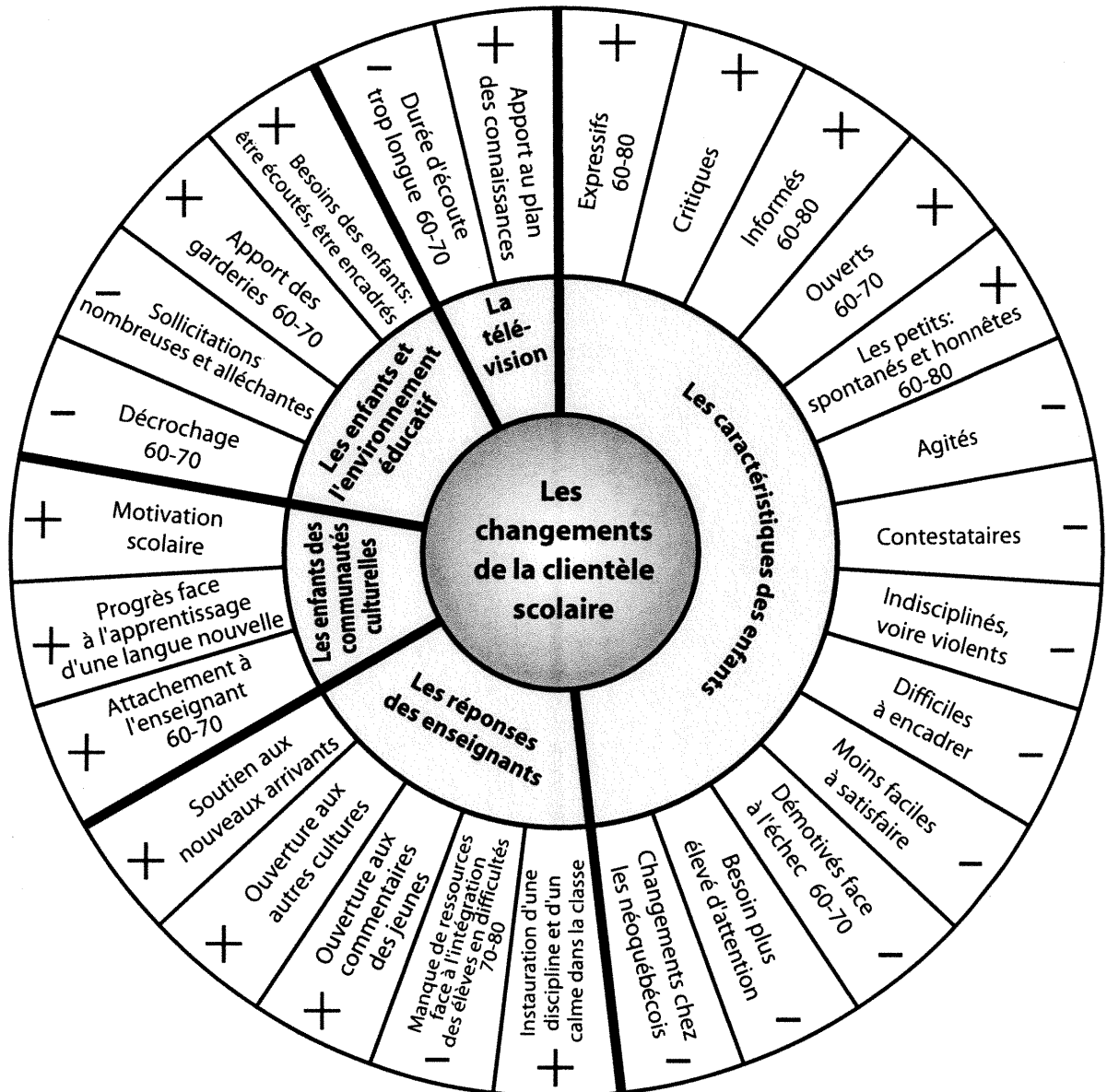
##### A) Le noyau central

Les changements de la clientèle scolaire surprennent: les enseignants sont confrontés à de nouvelles attitudes chez les jeunes et n'estiment pas avoir en main tous les outils nécessaires pour les aider. Comment réagir aux comportements de contestation, parfois d'affrontement, des jeunes sans que ces derniers ne se rebutent face à eux ou ne se confortent dans leur opposition? Là est l'un des défis que doivent relever les enseignants.

Par ailleurs, les enseignants conservent une image quelque peu idyllique de l'enfance ce qui les entraîne à agir pour et dans l'intérêt de l'enfant. Par contre, ce qu'ils estiment être dans l'intérêt de l'enfant ne correspond pas nécessairement aux intérêts que les jeunes poursuivent. Il y a là matière à confrontation. Cette représentation de l'enfance leur permet également de porter une affection particulière aux enfants, mais en même temps, si elle n'est pas analysée ou remise dans le contexte d'une période donnée, elle risque de déstabiliser les enseignants. En effet, les nouveaux enseignants sont plutôt fragiles face aux enfants d'aujourd'hui alors que d'autres, plus âgés, rêvent toujours d'avoir des élèves sages et attentionnés même s'ils rencontrent des jeunes agités, indisciplinés et démotivés. Les enfants des communautés culturelles semblent répondre davantage aux attentes des enseignants car ils s'intéressent à l'école.

## Schéma 3

**Schéma illustrant les changements de la clientèle scolaire  
selon les enseignants des décennies 60-70-80**



Légende : + Représentations positives  
- Représentations négatives

Outre ces caractéristiques plus difficiles à gérer pour les enseignants, les élèves d'aujourd'hui sont plus expressifs et informés qu'autrefois. Leur personnalité s'en trouve enrichie mais elle doit être supportée par une éducation appropriée où les droits à l'expression, à la liberté et à la critique sont balisés. L'environnement social vient pour sa part renforcer ces droits mais pas toujours dans le même sens que l'école. Une multitude de produits de consommation, véhiculés entre autres par la télévision, invitent les jeunes à consommer même s'ils n'ont pas acquis la maturité suffisante pour différencier ce qui est utile ou non à leur vie. La satisfaction est présente et tout ce qui attise ce besoin trouve écho chez eux. Cela des enseignants de la décennie 60, plus particulièrement, le regrettent. Dans une société libérale axée sur la satisfaction des besoins et le plaisir, l'école fait figure de conservatrice.

L'heure est tout de même au redressement, disent les enseignants. Il doit s'effectuer dans le dialogue avec les jeunes car malgré leur contestation, ces derniers réclament une écoute attentive de leurs besoins et un encadrement qui les supporte dans la réalisation de leur personnalité et de leurs ambitions.

## B) Les éléments périphériques

### a) Les caractéristiques des enfants

Les valeurs sociales ont changé, les modes d'éducation ont suivi. À une société plus ouverte, plus libre que celle des années 50, correspondent des attitudes tout aussi modernes chez les jeunes: ils sont plus expressifs, plus critiques face à ce qui leur est présenté, plus ouverts et plus informés. Ainsi les classes sont beaucoup plus animées qu'elles ne l'étaient autrefois. Les petits spontanés et honnêtes font toujours la joie des enseignants.

Par contre, s'ils reconnaissent les bienfaits d'une ouverture plus large aux jeunes, les enseignants en vivent également les contrecoups: les jeunes sont plus agités, plus

contestataires, plus difficiles à encadrer et moins faciles à satisfaire parce que plus exigeants, voire parfois capricieux. Ainsi des jeunes réagissant promptement à l'insatisfaction sont capables de violence. Certains se retrouvent non pas en incapacité intellectuelle pour réussir, mais démotivés face à l'échec. Habités à recevoir satisfaction, les jeunes ont un besoin plus élevé d'attention. Des enseignants remarquent le changement d'attitudes chez les jeunes néoquébécois qui commencent à adopter les comportements plus ou moins sérieux des québécois. Nous sommes à un tournant social et éducatif majeur, expriment les enseignants. Finie la permissivité, il faut redresser la barre.

#### b) Les enfants des communautés culturelles

Même si de jeunes néo-québécois ont parfois des attitudes semblables à celles des enfants d'ici, leurs parents prennent l'instruction au sérieux et considèrent l'école comme la voie d'accès à un emploi futur. La plupart des nouveaux arrivants sont imprégnés de cette mentalité face à l'école et sont, de ce fait, plus studieux, disent les enseignants. Ils font des progrès remarquables quand il s'agit d'apprendre une nouvelle langue. Ceux qui ont connu la perte d'êtres chers s'attachent véritablement aux enseignants. Cette relation humaine et affective les touchent particulièrement car ils ont le sentiment de répondre, selon leurs limites, aux besoins de ces enfants. Ces derniers sont ainsi plus faciles à satisfaire et causent moins de problèmes de discipline que les autres élèves.

#### c) Les réponses des enseignants

Bien qu'ils se disent ouverts aux commentaires des jeunes, aux autres cultures et prêts à les soutenir, les enseignants s'entendent pour dire qu'ils doivent instaurer un encadrement précis en classe s'ils veulent couvrir les matières aux programmes. Devant l'agitation des élèves d'aujourd'hui, ils se voient contraints d'exiger le calme afin que tous

puissent suivre les explications et mettre en application les enseignements sans être continuellement dérangés.

Enfin, certains avouent leur impuissance et leur manque de moyens pour aider véritablement les élèves en difficultés d'apprentissage et de comportement. Les perfectionnements en la matière sont trop peu nombreux et les ressources pédagogiques étant diminuées, ils relèvent quotidiennement le défi d'amener les enfants à se prendre en main.

#### d) Les enfants et l'environnement éducatif

Les enfants ont besoin d'être écoutés non pas simplement dans l'expression de leur désir de consommation mais aussi dans leurs réactions face à ce qui se passe dans leur vie, dans la famille et dans la société, disent les enseignants. Ils veulent être encadrés et ils ont besoin de savoir où s'en vont les adultes qui les instruisent et les éduquent. Même s'ils bougonnent quand ils n'obtiennent pas ce qu'ils désirent, ils veulent sentir les limites de ceux par qui ils obtiennent satisfaction. C'est une façon d'être sécurisés.

En fait, ce qu'ils réclament c'est un dialogue avec des adultes qui savent les convaincre du bien-fondé de l'éducation et de la formation qu'ils cherchent à leur donner. Autrement, des adultes eux-mêmes instables les laisseront vivoter sans leur imposer de limites précises. Certains jeunes en arriveront à décrocher de l'école et parfois même de la société qu'ils jugent trop exigeante. Sollicités de toutes parts par la consommation de loisirs, de produits et de biens divers, ils finissent par préférer répondre à ces sollicitations qu'à l'école comme telle.

Quant aux garderies, disent les enseignants, elles ont l'avantage de mieux préparer les petits au préscolaire même si leurs acquisitions sont disparates.

### e) La télévision

La télévision reste le canal par excellence de diffusion d'objets de consommation. Les enfants y passent de trop longues heures estiment les enseignants des décennies 60-70. Leur désir de consommer est constamment attisé par la création de nouveaux besoins. La télévision finit par être marchande d'illusions et de gadgets. Instrument de transmission de valeurs et de connaissances, la télévision joue un rôle dans l'éducation et l'orientation d'une société. Pour le moment, l'apport informatif est apprécié mais celui des valeurs véhiculées est à repenser.

Bref, les enseignants sont aux prises avec une génération de jeunes en changement continu qui n'acceptent pas n'importe quoi et pour qui la cohérence entre la parole et le geste est le point d'ancrage d'une reconnaissance de l'autorité de l'adulte. Habités à dire ce qu'ils pensent, ils exigent des enseignants des explications claires, de l'encouragement et du soutien dans leur parcours scolaire.

Si les jeunes ont un besoin plus élevé d'attention c'est qu'ils veulent qu'on s'intéresse à eux et qu'on prenne part à leur évolution même s'ils rétorquent et font parfois la vie dure aux adultes. Ils sont le reflet de ce que la société et les adultes ont voulu en faire: des êtres critiques, ouverts, expressifs et qui ne s'en laissent pas imposer facilement. Le défi est de taille: être à la hauteur de ce que nous avons engendré et accompagner ces jeunes qui auront, à leur tour à relever des défis encore plus grands.

### **3. L'enseignant et les parents**

Parents et enseignants ont un rôle majeur à jouer dans la vie des enfants. C'est en collaborant qu'ils réussiront à s'outiller mutuellement pour aider les jeunes à réussir leurs

études. Comment les enseignants se représentent-ils cette collaboration? Jusqu'où peut-elle aller? Comment tiennent-ils compte des changements survenus dans la famille? Ont-ils les moyens de rejoindre tous les parents? Comment réagissent-ils aux problèmes éprouvés dans la famille? Quelles perceptions ont-ils des parents? Les réponses à ces questions feront l'objet de la présente analyse.

### **3.1 Les changements dans la famille**

*"Avant j'étais le dieu. Ce que je disais aux parents était écouté, bien vu. Maintenant c'est discutable ce que je dis, il faut que j'apporte des arguments, il faut que j'explique pourquoi, je ne peux pas dire n'importe quoi. Même les remarques dans les bulletins ont changé, on ne peut pas écrire n'importe quoi. On risque d'être poursuivi." (76, F, 1969).*

Voilà une remarque qui montre bien non seulement l'évolution des rapports entre les enseignants et les parents mais aussi l'impact des changements de mentalité. La société conservatrice et docile des années 50 est révolue. Aujourd'hui les parents, tout comme la majorité des individus, sont exigeants envers l'école qu'on accuse souvent de tous les maux sociaux. Les enseignants, au coeur de ces changements, ont à remettre eux-mêmes en question leur propre mentalité et tentent de répondre, avec doigté, à cette affirmation pour ne pas dire, dans certains cas, provocation:

*"On perd beaucoup de plumes et on est très contesté par les parents [...]. Aujourd'hui ça continue encore [...]. Ils veulent avoir une école des années 50 dans une société des années 70, 75, 80 [...]. Et puis comme la société est très anarchique, l'école, les enfants, tout ce qu'ils entendent à la maison, c'est de la contestation. Comment voulez-vous qu'ils ne soient pas portés à faire ça?" (18, F, 1960).*

À chaque époque, ses problèmes! Aujourd'hui, la réalité familiale est plus complexe parce que plus disparate et plus sensible aux tensions générées par les difficultés relationnelles dans les couples.



### 3.1.1 Les représentations des changements (n = 34)

Les représentations des changements dans la famille, illustrées aux tableaux XX, XXI et XXII de l'annexe II, montrent la densité d'informations recueillies, d'une part, sur les représentations que se font les enseignants des parents et, d'autre part, sur celles relatives aux changements survenus dans la famille. Les données sont analysées en fonction de quatre aspects: l'implication des parents à l'école; la vie des parents et l'école; les enfants dans la famille; les enseignants face aux parents.

#### A) Les enseignants de la décennie 60 (n = 18)

##### a) L'implication des parents

Les enseignants de cette décennie constatent l'implication plus grande des parents à la vie de l'école, cela indépendamment du milieu socio-économique, comme en témoignent ces répondants (pt 1):

*"Il y avait un groupe de bénévoles, de bonnes personnes qui cherchaient à aider [...] s'occuper de la bibliothèque" (29, H, 1968).*

*"Ils viennent pour faire lire leur enfant, pour une activité [...] pour les accompagner" (60, F, 1958).*

*"On a eu des activités, des sorties, les parents nous accompagnaient [...]. On a eu des fêtes [...] les parents viennent nous donner un coup de main" (73, F, 1969).*

Cependant, si cette participation est positive sur certains plans, elle l'est moins sur d'autres, souligne cette enseignante: *"Je suis pour la place des parents dans l'école, mais je ne suis pas pour qu'ils prennent des décisions à notre place" (18, F, 1960).* Une tendance à "l'ingérence" de quelques parents et certains conflits de pouvoir risquent de miner cette implication dans l'école, dit cet homme: *"Il y en avait aussi une minorité qui venait [...] justement prendre en main une école, pour la façonner [...]. Il y en avait qui rêvaient parfois presque d'avoir une lutte de pouvoir avec le directeur puis les*

*enseignants*" (29, H, 1968). Pour ces enseignants, il est nécessaire de départager les rôles: la pédagogie scolaire aux professeurs, l'éducation familiale aux parents (pt 2).

b) La vie des parents et l'école

La perception que ces enseignants ont des parents face à l'éducation de leurs enfants oscille entre celle de parents collaborateurs, qui viennent aux rencontres, suivent les devoirs et les leçons à la maison, posent des questions et celle d'autres qui, pour diverses raisons, laissent à l'école le soin d'éduquer leurs enfants, comme l'exprime cette répondante:

*"D'après les enfants que j'ai, il y aurait un bon 75% à 80% qui trouvent important que les enfants se comportent bien et qu'ils apprennent [...] de bonnes valeurs morales. Mais il y en a d'autres qui, c'est pas qu'ils les rejettent mais c'est parce que ça leur passe un peu au-dessus de la tête, j'ai l'impression [...] "Ils se disent [...] c'est à l'école de faire ça, nous autres on sait pas trop quoi faire" (73, F, 1969).*

D'autres hésitent à prendre leur place et demandent à l'école de discipliner leurs jeunes: *"Tu vas te faire mettre à ta place par le prof" (27, F, 1960).* De jeunes parents disent à cette enseignante au préscolaire: *"Moi, j'en n'ai pas d'autorité avec, j'aimerais ça que toi t'en aies" (15, F, 1964).* Certains autres, eux-mêmes dépassés par les comportements hors-normes de leurs enfants, préfèrent ne pas entendre ce qu'ils savent déjà et ne se présentent tout simplement pas aux rencontres: *"Les enfants qui créent des troubles, les parents, tu ne les voyais pas" (27, F, 1960) (pt 3).*

Aussi les parents *"sont de plus en plus informés [...] plus scolarisés qu'avant" (62, F, 1955).* Aux gens plus informés correspondent aussi des gens plus critiques et revendicateurs, comme le souligne cet homme: *"Ils connaissent leurs droits [...] je demande ça puis j'exige ça [...]. Les gens se sont rendus compte que les écoles étaient à leur service puis ils le savent." (29, H, 1968).* Quant aux parents des communautés culturelles, ils accordent une importance plus grande aux études et incitent leurs enfants à

répondre convenablement aux attentes de l'école, comme le confirme cette répondante: *"Les parents croient que l'instruction c'est important. Alors les enfants sont persuadés de cela"* (16, F, 1968) (pt 4).

Au beau milieu de ces extrêmes, se situent une panoplie d'attitudes parentales. D'abord, selon les enseignants, si certains parents leur demandent de la fermeté, de la discipline et de la douceur avec leurs enfants, ils sont plutôt sensibles aux remarques ou aux critiques (pt 5):

*"Les ¾ des parents vont nous répondre la fermeté, la discipline avec un mélange de douceur [...] mais, tout en ne les touchant pas puis en les regardant pas de travers trop, trop, puis en les reprenant pas trop [...]. Ils veulent une autorité mitigée"* (15, F, 1964).

*"Les parents qui ont connu [...] les années du «moi je fais ce que je veux, quand je veux, comme je veux» [...] s'aperçoivent que [...] c'était pas ça [...]. C'est difficile de ré-inculquer à l'enfant [...]. Ils veulent [...] qu'on lui redonne tout ça (la discipline) [...] mais sans qu'on parle à l'enfant, sans qu'on lui fasse de reproches, de remarques parce que le parent se sent, à ce moment-là, coupable"* (17, F, 1966).

D'autres facteurs sociaux influencent l'attitude des parents, soulignent les répondants. Par exemple, les deux parents travaillent souvent à l'extérieur et ils rentrent tard à la maison. De ce fait, ils sont fatigués et moins patients envers les enfants qui eux aussi ont des besoins à combler. Dans certains cas, la télévision est l'occupation facile, immédiate et calmante pour les enfants pendant que les parents préparent le repas ou s'occupent ailleurs: *"Quand les parents reviennent et qu'ils sont fatigués d'avoir fait huit heures [...]. C'est bien commode la télé [...]"* (16, F, 1968). Certains parents pressés feraient même les travaux à la place de l'enfant. Ceux qui sont très occupés ont parfois du mal à assurer le suivi des devoirs à la maison, disent des enseignants. D'autres, au contraire, trouvent que leurs enfants n'ont pas assez de travaux à la maison: *"Il y a des parents qui revendiquent si tu donnes trop de devoirs puis il y en a d'autres qui trouvent que t'en donnes pas assez"* (15, F, 1964).

*"Autrefois, on pouvait donner beaucoup plus de devoirs, les parents n'appelaient pas pour dire: «Écoutez, on travaille, on n'a pas envie de recommencer l'école à la maison, le professeur est payé pour ça, qu'il fasse son travail». Par contre [...] on a fait un sondage auprès des parents et on a constaté que 83% des parents étaient pour les devoirs" (11, F, 1958).*

Enfin, en raison de familles moins nombreuses qu'autrefois, des parents sont moins exigeants envers leurs enfants et adoptent une discipline plus souple à leur endroit : *"ça se ressent même en classe"*, constate cette répondante, *"les enfants n'acceptent pas une discipline aussi rigide"* (18, F, 1960) (pt 6).

Les nouveaux types de familles ont aussi des conséquences sur la vie des parents, constatent ces enseignants. Ainsi, pour eux, des signes évidents d'épuisement guettent les familles monoparentales aux prises avec l'ensemble des responsabilités parentales. Certains soulignent l'absence, souvent fréquente, du père dans l'éducation du jeune et son impact sur le comportement de ce dernier. Pour cet enseignant: *"Beaucoup de parents de familles monoparentales, le père étant absent de la maison, sont très contentes que le professeur soit masculin. Ça va leur faire une présence"* (13, H, 1969). Quant aux gardes partagées, elles semblent créer certains problèmes sur le plan organisationnel et conséquemment sur le suivi des travaux et du soutien à l'enfant particulièrement en bas âge, soutiennent ces répondantes:

*"J'avais un élève en 1<sup>re</sup> année, il vivait la garde partagée [...]. Quand arrivait 3:20, il était tout stressé. Il disait: «À soir, je sais pas où je m'en vais, j'm'en vas-tu chez mon père ou chez ma mère?» C'était un enfant brillant mais perturbé" (18, F, 1960).*

*"Le parent très souvent qui a l'enfant le vendredi, c'est pas celui qui a surveillé les travaux durant la semaine. Ensuite, quand l'enfant part avec sa valise chez son père, il n'emporte pas son sac" (11, F, 1958).*

Aussi, les séparations et les divorces entraîneraient un relâchement presque automatique et un manque d'encadrement momentané dans le suivi scolaire (pt 7).

Enfin, la dévalorisation, par l'opinion publique, de l'école et des enseignants influencerait plusieurs parents qui considèrent exagérée la quantité de congés scolaires

dont bénéficie le milieu, comme en témoignent ces répondantes: "*Si on calcule tout le temps, les énergies qu'on met aux enfants, je vous assure que quand arrive le 30 juin, on en a besoin*" (17, F, 1966).

*"Là, il n'y a rien de pire qu'un professeur. Au niveau société, un professeur [...] ça a une belle job, c'est super, ça fait un beau salaire, ça travaille pas fort. Tout le monde se permet de dire ça, même ceux qui ont deux enfants, qui sont pas capables de les endurer"* (18, F, 1960).

L'école sert, en quelque sorte, de bouc émissaire aux critiques et aux insatisfactions sociales, concluent les enseignants de cette décennie: "*Ça c'est très bien reconnu dans la mentalité des gens: si les enfants n'apprennent pas c'est à cause des profs*" (18, F, 1960). Par contre, les parents qui ont l'occasion de voir vraiment ce qui se passe à l'école, cessent très souvent "*de critiquer*" ont constaté des enseignants (19, F, 1960). Si des parents expriment le désir d'une école des années 50 dans une société des années 80 - 90, ce souhait tient davantage du rêve que de la réalité car les enfants ne sont plus aussi dociles qu'ils l'étaient autrefois, disent des répondants (pt 8).

### c) Les enfants dans la famille

Il va sans dire que la vie des parents et leurs attitudes parentales engendrent à leur tour des comportements diversifiés chez leur progéniture. En effet, pour plusieurs enseignants de la décennie 60, certains enfants sont les véritables maîtres à la maison, comme en témoigne cette répondante (pt 9):

*"On le sent quand même que les parents sont moins exigeants par rapport aux enfants. Moi, je sens souvent qu'il y a des enfants qui sont maîtres chez eux. Ça se perçoit [...] dans la façon dont les parents réagissent avec: «Qu'est-ce que tu veux manger ce midi?» [...]. C'est l'enfant qui décide d'à peu près tout ce qu'il fait et tout ce qui se passe dans la maison [...]. Je sens chez les parents [...] qu'ils aimeraient qu'il y ait un espèce de retour à plus d'autorité"* (15, F, 1964).

Ainsi, les enfants sont plus agités et écoutent les adultes seulement quand cela fait leur affaire.

D'autres enfants, disent des répondants, sont littéralement laissés à eux-mêmes, ils s'élèvent et se gardent tout seuls. Certains sont encore plus agités à la maison qu'à l'école, selon cette enseignante: *"Quand j'appelle des parents pour des enfants en difficulté, je me rends compte que ce qu'ils font à l'école, c'est des fleurs à côté de ce qu'ils font à la maison"* (11, F, 1960). Un autre phénomène affecte plusieurs enfants, disent les répondants, soit l'heure tardive pour se coucher : *"L'enfant, par exemple, peut se coucher à onze heures tous les soirs et arriver à l'école épuisé"* (18, F, 1960). Pour cet homme: *"Traiter un enfant convenablement c'est [...] y a des repas qui sont convenables, y a des heures pour se coucher, il est encadré le moins"* (10, H, 1962) (pt 10).

Des enfants sont fortement affectés par le divorce ou la séparation de leurs parents, comme le constate cette enseignante: *"J'en ai eu trois ou quatre cette année qui se sont séparés durant l'année. Ces pauvres enfants qui ne comprennent pas"* (77, F, 1959). Dans certains milieux, on discute de tout devant eux, des problèmes conjugaux y compris:

*"La plupart des enfants sont vieux de caractère [...]. Ils savent ce que les adultes vivent. Ils écoutent [...]. Dans notre temps, il fallait pas se mêler aux conversations des parents. Là c'est trop. Il y a des enfants qui font des dépressions"* (19, F, 1960).

Les enfants sont donc plus songeurs, plus préoccupés par les problèmes familiaux, plus insécures et de ce fait, moins concentrés dans ce qu'ils font à l'école. La motivation scolaire s'en ressent (pt 11).

Enfin, si l'enfant n'est pas placé en foyer nourricier à cause de graves problèmes familiaux (boisson, drogue, prostitution), il passe de très longues heures à la garderie (pt 12). Cette enseignante au préscolaire constate:

*"Cette année, j'ai à peu près la moitié de mes élèves, familles monoparentales [...]. Pas loin de la moitié de nos enfants qui vont à la garderie; on a des enfants qui arrivent à 7:00 le matin pour repartir vers 5:30, 6:00 le soir"* (17, F, 1966).

d) L'enseignant face aux parents

C'est dans ce contexte que les enseignants de cette décennie tentent de collaborer avec les parents: *"Ma classe est plus ouverte aux parents présentement qu'elle ne l'était dans ce temps-là"* (64, F, 1963). Considérés encore hier comme l'autorité suprême, les enseignants sont aujourd'hui contestés mais en même temps plus accessibles, plus faciles à rejoindre pour échanger et collaborer avec la famille (pt 13):

*"Dans mes premières années quand [...] je recevais les parents, j'avais vraiment l'impression que j'étais comme soit un prêtre, un confesseur [...]. Tandis qu'aujourd'hui, je trouve que c'est plus facile d'échanger sur l'enfant et les parents sont plus sensibilisés, la psychologie [...]. Par contre [...] t'as l'impression qu'ils voudraient que tu fonctionnes d'une façon et nous, il faut fonctionner pour un groupe"* (62, F, 1955).

De plus, soulignent plusieurs enseignants, il faut justifier davantage nos dires, nos méthodes et notre approche pédagogique (pt 14):

*"Les parents du début de ma carrière [...] voulaient savoir si l'enfant fonctionnait bien à l'école, s'il avait des bonnes notes mais ce n'était pas des parents qui se posaient des questions sur mes méthodes [...]. Je sens que c'est plus nécessaire de justifier ma pratique [...]. Pourquoi je porte tel jugement sur le comportement de leur enfant"* (62, F, 1955).

Influencés, tout comme les parents, par l'apport de la psychologie éducationnelle favorisant une plus grande liberté à l'endroit des enfants, des enseignants en vivent les conséquences et ont le sentiment de jouer aujourd'hui le rôle des parents: ils doivent éduquer, soigner, consoler (pt 15). Pour cette répondante au préscolaire: *"Les parents nous demandent de les élever, les enfants [...]. Ils disent: «Ben tiens, elle là, tu vas voir, elle va t'élever, elle va te le dire quoi faire» [...]. Nous sommes rendus à leur montrer comment se moucher"* (19, F, 1960).

Aux prises avec des enfants présentant des comportements plus dérangeants qu'autrefois et donc moins attentifs en classe, ces enseignants croient qu'il est de leur devoir d'aider les parents à motiver leurs jeunes face à l'école et le cas échéant, de référer les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ou de comportement, en psychologie ou en orthopédagogie, même si ces services sont contingentés (pt 16).

B) Les enseignants de la décennie 70 (n = 8)

a) L'implication des parents

Les enseignants des années 70 (tableau XXI, annexe II) apprécient l'implication des parents comme soutien aux activités de la classe. Ils se disent ouverts à les recevoir à l'école, car selon cet homme (pt 1): *"Il faudrait faire l'éducation des parents face à ce qui se fait dans nos écoles aujourd'hui"* (20, H, 1978). Pour cette femme: *"De plus en plus, les parents entrent dans la classe [...]. On apprend à aimer le quartier, les gens qui y habitent, à aimer les enfants qui y sont"* (1, F, 1970).

b) La vie des parents et l'école

Pour ces enseignants, les rencontres avec les parents servent précisément à échanger sur la façon d'aider l'enfant à améliorer son rendement scolaire et son comportement, s'il y a lieu. Cette collaboration peut, à l'occasion, être freinée si le parent prend rapidement la part de son enfant contre l'enseignant, comme ce fut le cas pour cet homme dont un élève en difficulté de comportement avait monté sa mère, Présidente du Comité d'école, contre lui (pt 2):

*"Il fallait qu'il passe en avant des autres [...]. C'est une grosse affaire qu'il avait montée et dans le fond, c'était complètement vide, sauf que [...] ce qu'elle avait soupçonné c'était pas son enfant, c'était le professeur. Le professeur n'était pas bon [...]. Elle avait développé une espèce de préjugé"* (20, H, 1978).



Certains enseignants constatent que le système familial de certaines communautés culturelles est plus rigide que celui des québécois, alors que d'autres systèmes nécessitent une collaboration avec la famille élargie, comme l'explique cette répondante:

*"Alors, c'est plus difficile à rejoindre les parents, d'avoir un support [...]. Il faut être également près de la dimension des parents parce que tu ne peux pas demander la collaboration des parents haïtiens comme tu le demandes à ceux d'autres ethnies [...]. Il faut que tu acceptes cela" (5, F, 1978).*

D'autre part, ces enseignants remarquent un faible taux de participation des parents dans certains milieux défavorisés surtout lorsque ce sont de *"nouveaux arrivants"* (93, F, 1973) (pt 3).

Les enseignants reconnaissent que des facteurs externes à la vie de famille influencent l'attitude des parents. Quand les deux parents travaillent à l'extérieur, certains accordent moins de temps au suivi scolaire de leurs enfants. D'autres expriment le désir qu'un temps soit accordé après la classe pour les devoirs et les leçons: *"Au Québec, entre 7:00 et 8:00, les fameuses chicanes sont poignées dans quelques familles à cause des maudits devoirs"* (8, H, 1973). Ainsi, le milieu familial a changé sur le plan des exigences: *"Exemple, le travail à la maison, je considère qu'on en demande moins à l'enfant"*, constate cet enseignant (33, H, 1979). Par ailleurs, certains parents s'efforceront de donner à leur enfant *"ce qu'ils n'ont pas eu"* (33, H, 1979) quand ils étaient jeunes, et comme les familles sont composées, *"en majorité de deux et un enfant"* (20, H, 1978), il devient plus facile de répondre à leurs besoins matériels, parfois des caprices, soutiennent ces répondants (pt 4).

Face aux échecs scolaires de leurs enfants, certains parents blâmeraient l'école tout en ignorant ce qui s'y passe réellement. De plus, l'implantation des nouveaux programmes n'a pas aidé la cause scolaire car des parents, disent des enseignants, ne s'y retrouvant plus, souhaitent revoir l'école telle qu'ils l'ont connue (pt 5).

### c) Les enfants dans la famille

Tout comme leurs prédécesseurs, les enseignants de la décennie 70 constatent que plusieurs enfants sont: *"Laissés à eux-mêmes [...] qu'ils se couchent très tard arrivant à l'école déjà épuisés avant de commencer leur journée. Ils passent aussi beaucoup de temps chez la gardienne ou à la garderie"* (33, H, 1979). D'autres enseignants ont connu: *"Des enfants qui ne rentraient pas chez eux, qui couchaient dans des trous [...] qui ne mangeaient pas. Des enfants battus"* (1, F, 1970) (pt 6).

Conscients de l'éclatement de la cellule familiale, des divorces et des séparations, ces enseignants constatent que les problèmes conjugaux sont parfois étalés en présence des enfants qui *"vivent les problèmes de leurs parents"* (7, F, 1970) et que ce décrochage dans la famille peut mener à celui de l'école. De ce fait, les enfants sont moins disponibles à écouter en classe (pt 7). Cependant, beaucoup d'entre eux sont gâtés matériellement par leurs parents, constatent des enseignants (pt 8).

### d) Les enseignants face aux parents

Pour offrir le meilleur soutien aux enfants, il faut faire appel à la collaboration des parents, disent les répondants. C'est en s'entraïdant sans jeter le blâme les uns sur les autres, que parents et enseignants finissent par unir leurs efforts pour éduquer l'enfant (pt 9). Pour certains enseignants, il est essentiel de prendre en considération le milieu de vie familiale pour mieux comprendre ce qui s'y passe et respecter ainsi les mentalités diverses selon les quartiers et les communautés culturelles (pt 10).

Bien placés pour comprendre la confusion des parents à l'endroit des nouveaux programmes ou méthodes nouvelles, des enseignants se portent volontaires pour leur donner des cours (pt 11). Enfin, attristés par la dévalorisation de la profession auprès de

l'opinion publique, les enseignants de cette décennie notent qu'aujourd'hui, ils sont beaucoup moins écoutés qu'à leur début dans l'enseignement (pt 12):

*"On n'a pas de statut social, on n'est pas reconnu par la société [...]. Depuis dix ans, on se fait taper dessus parce que notre travail [...] est jugé pas bon par la population, le français vaut rien [...]. Faut faire le meilleur travail possible [...] sinon c'est autodestructeur" (9, F, 1970).*

Cela peut s'expliquer ainsi, selon cette répondante:

*"Tout le monde est spécialiste de la pédagogie parce que tout le monde a déjà vécu dans une école, donc ils ont le droit de te contester [...]. Tu sais, tu ne contesteras pas un plombier, un policier parce que tu n'as jamais fait partie de cette formation-là. On est le seul groupe semi-professionnel à être contesté comme ça parce que tout le monde y est passé" (7, F, 1970).*

### C) Les enseignants de la décennie 80 (n = 8)

#### a) L'implication des parents

Les enseignants de cette décennie parlent peu de l'implication des parents dans l'école. Cette implication est peut-être implicite pour eux. Cependant, ce qui est mentionné, c'est l'ouverture plus grande des milieux scolaires à les recevoir pour être "au courant de ce qui se fait dans l'école" (24, F, 1980) (pt 1).

#### b) La vie des parents et l'école

Selon ces enseignants (tableau XXII, annexe II), la majorité des parents sont soucieux d'aider leurs enfants et collaborent avec eux lors des rencontres, notamment celle de la remise des bulletins (pt 2). Par contre, dans certaines familles, on manque de structure de travail, dans d'autres, des parents remettraient à l'école la responsabilité d'éduquer leurs enfants, prétendent certains enseignants (pt 3-4). D'autres répondants ont observé la sévérité parentale au sein de certaines communautés culturelles et éprouvent parfois des problèmes de communication à cause de la langue (pt 5).

Ces enseignants constatent que la monoparentalité et les gardes partagées occasionnent à leur tour des problèmes socio-affectifs chez les enfants. Pour cet enseignant, la présence de titulaires masculins peut pallier, dans une certaine mesure, au manque de figure paternelle au sein des familles monoparentales: *"Avoir une figure d'homme, surtout orthopédagogue [...] c'est bon"* (6, H, 1981) (pt 6).

Des enseignants estiment que l'école sert de bouc émissaire pour tous les torts causés à la société et c'est plutôt par ignorance face à tout ce qui se passe dans une journée de classe que des parents la critiquent. L'enseignant est souvent perçu comme un privilégié qui bénéficie de trop de congés. Pour cette enseignante, son image auprès de la population est encore à refaire: *"Je ne trouve pas qu'on a beaucoup de respect de la part du public [...]. On transmet de nous une mauvaise image"* (83, F, 1983). Face au bulletin descriptif, plusieurs parents ne s'y retrouvent pas alors que d'autres réussissent à bien suivre ce qui y apparaît: *"C'est 50 - 50"*, dit cette enseignante (74, F, 1982). Enfin si des parents apprécient le *"sang nouveau"* de jeunes enseignants, ils reconnaissent également l'expérience et le *"savoir-faire"* des plus âgés, soutient cette femme (32, F, 1981) (pt 7).

### c) Les enfants dans la famille

Des enseignants constatent que des enfants sont maltraités comme cette petite: *"Quand elle ne veut pas jouer avec son petit frère, on la fait mettre à genoux sur de la vitre, puis elle a les genoux tout cicatrisés"* (28, F, 1986). D'autres vivent des problèmes socio-affectifs liés, notamment, au *"manque de père"* (6, H, 1981). Dans les milieux favorisés, certains enfants sont choyés sur les plans matériel et intellectuel: *"Les parents ici vont beaucoup pousser le niveau intellectuel. Dans d'autres milieux, c'est beaucoup matériel, plus t'as de gadgets dans la classe"* (32, F, 1981). Enfin, plusieurs enfants se couchent très tard le soir: *"Ils arrivent fatigués à l'école"* (4, F, 1986) (pts 8 à 11).

#### d) L'enseignant face aux parents

Ces enseignants tentent essentiellement de collaborer le plus étroitement possible avec les parents pour qu'ensemble ils voient ce qui peut être fait pour aider l'enfant, comme le disent ces enseignants: *"Les parents nous appréciaient [...] parce qu'on communiquait beaucoup avec eux"* (28, F, 1986). *"Ça fait neuf ans que j'enseigne madame puis je le sais qu'il faut que vous aussi, puis monsieur, vous fassiez quelque chose pour m'aider"* (68, F, 1980). *"J'essaie de travailler autant avec les parents, l'enseignant ou l'enseignante et l'élève"*, explique cet orthopédagogue (6, H, 1981) (pt 12).

#### 3.1.2 Les réactions aux changements (n = 34)

Face aux changements dans la famille (tableau XXIII, annexe II), les enseignants se disent beaucoup plus en désaccord avec certaines attitudes parentales qu'ils ne luttent véritablement pour qu'elles changent. Les changements dans la famille sont là, bien en évidence, et les enseignants doivent cohabiter avec cette réalité même s'ils ne l'approuvent pas toujours. S'il y a réaction manifeste de leur part, c'est qu'ils sont directement concernés par la conduite des parents. L'analyse des représentations de leurs réactions est faite en fonction des aspects préalablement traités: l'implication des parents; la vie des parents et l'école; les enfants dans la famille; l'enseignant face aux parents.

#### A Les enseignants de la décennie 60 (n = 18)

Les enseignants de la décennie 60 ont eu des rapports avec les parents de plus d'une époque. Ils apprécient grandement leur implication au soutien logistique et à l'animation d'ateliers lors d'activités dans l'école: *"J'aime beaucoup le milieu parce que les parents nous appuient, collaborent avec nous, c'est vraiment extraordinaire, il y a longtemps que j'avais vu ça"* (77, F, 1959).

Par contre, plusieurs refusent catégoriquement que des parents s'ingèrent dans la pédagogie de la classe ou essaient de leur donner des ordres sous prétexte qu'ils sont membres du Comité d'école ou du Conseil d'orientation. Ce pouvoir ne leur revient pas, les enseignants le savent et résistent à cette tentative d'incursion, comme en témoigne ce commentaire: *"Des fois, le comité d'école pense qu'il a beaucoup de pouvoir [...]. Les professeurs sont chatouilleux aussi un peu là-dessus. Ils disent: «Ben, le comité d'école n'a pas d'affaire à venir nous donner des ordres pour faire telle chose»"* (72, F, 1964).

Avec l'ouverture de plus en plus grande de l'école aux parents, il fallait s'attendre à ce que certains d'entre eux expriment leurs insatisfactions à l'égard par exemple *"du laisser-aller et des difficultés des enfants en français [...]. On sert de bouc émissaire [...]"* et cela a pour conséquence que *"les autorités resserrent et demandent plus de contrôle"* (62, F, 1955). Ce qui ne fait pas nécessairement le bonheur du milieu professoral qui reconnaît l'urgence de redresser la discipline mais sait aussi que les problèmes de français relèvent également d'autres facteurs: enfants moins motivés, moins concentrés en classe, suivi scolaire à la maison irrégulier, sollicitations à la consommation de gadgets et de loisirs plus nombreuses.

Si de nos jours, les parents connaissent davantage leurs droits et sont plus exigeants envers l'école qu'ils considèrent à leur service, ces enseignants estiment qu'*"il y en a qui vont loin pas mal dans le service"* (29, H, 1968). Pour eux, il y a des limites à respecter et leur réaction se situe au plan du pouvoir que certains parents cherchent à exercer sur l'école.

Par ailleurs, ces enseignants apprécient l'intérêt manifesté par la majorité des parents pour échanger à propos de leurs enfants. Ils sont reconnaissants à l'égard des parents de communautés culturelles qui considèrent majeur de s'instruire et de respecter

l'autorité en place: "*Certaines nationalités [...] ça fait partie de leurs principes, finalement, que l'autorité du professeur c'est important*" (15, F, 1964).

En contrepartie, cette enseignante déplore l'attitude d'autres parents qui "*ne comprennent pas trop que l'école a besoin d'eux autres*" (73, F, 1969). Elle avoue ne pas savoir comment motiver et aller chercher ces parents dépassés par les comportements de leur jeune et qui, malheureusement, ne se présentent pas à l'école malgré les messages répétés du milieu. Les comportements de parents qui se déchargent de leur responsabilité éducative et la remettent entre les mains de l'école les consternent beaucoup:

*"Les parents nous disent: «Ben, c'est votre devoir à vous. Thats'it». Ils nous les confient puis faites ce que vous voulez avec"* (17, F, 1966).

*"Les parents nous demandent de les élever, les enfants [...]. Les p'tits jeunes parents, y ont peut-être 28 - 29 ans: «Vous allez y voir hein?»"* (19, F, 1960).

*"Je trouve qu'on en demande justement trop à l'école: c'est rendu que c'est l'école qui doit éduquer [...] soigner [...] consoler et enseigner"* (84, F, 1965).

Ces enseignants comprennent la fatigue éprouvée par les deux parents lorsqu'ils travaillent à l'extérieur ou lorsque l'un d'eux est monoparental ou en garde partagée et qu'il assume seul la responsabilité des repas, des travaux ménagers et du suivi scolaire des enfants. Cependant ils sont plutôt contrariés lorsqu'ils constatent que pour ces raisons, des enfants ne sont pas du tout suivis et passent plus de temps devant le téléviseur qu'à étudier. La télévision est commode, certes, mais il ne faut pas en abuser, disent-ils:

*"Les p'tites mères arrivent à 6:30 le soir. Là, il faut qu'elles fassent le souper, le lavage. Les enfants sont devant la télévision. Arrangez-vous [...]. On ne les a pas [...]. Les parents s'en débarrassent d'une façon [...]. Je pense qu'on avait plus de patience"* en parlant du temps passé (19, F, 1960).

Certains enseignants expriment leur malaise face aux parents pressés qui finissent par faire le travail à la place de l'enfant: "*Ça dans le fond, c'est priver l'enfant de ses capacités d'apprendre et de ses initiatives. Ça peut être grave à la longue dans une*

*société. Ça peut faire une société de soumis" (30, F, 1961) avec des jeunes qui, à court terme, refusent de faire des efforts. Bien qu'ils soient sensibles aux difficultés parentales, ces enseignants estiment nécessaire d'être francs avec ceux dont les attitudes risquent davantage de nuire que de soutenir leurs enfants.*

Influencés par le libéralisme et la permissivité prônés dans les années 70, les parents ont opté pour un encadrement et une discipline souples. Aujourd'hui, la situation est telle, que:

*"Les enfants décrochent. La discipline est plus difficile, le calme est difficile à avoir, on n'est pas valorisé dans un sens que avant, le professeur avait raison et aujourd'hui s'ils ne nous écrasent pas les pieds, y'a rien là" (11, F, 1958).*

Ces enseignants dénoncent la situation tout en réclamant à leur tour le soutien des parents pour redresser la barre ensemble, car à eux seuls, ils ne peuvent venir à bout des séquelles laissées par un libéralisme d'esprit auquel ils ont eux-mêmes participé. Ce redressement concerne tous les intervenants auprès des jeunes même si *"c'est difficile pour les profs de l'ancienne école de s'adapter à tout ça"* (17, F, 1966).

Quant aux enfants dans la famille, ces enseignants se disent consternés par les cas d'enfants qui s'élèvent tout seuls. Pour cet enseignant, il ne faut pas s'étonner de voir les jeunes décrocher de l'école: *"Ils ne sont pas encadrés par des adultes auxquels ils pourraient faire confiance, alors qu'est-ce qu'ils font? [...] Ces jeunes-là ont des intérêts en dehors"* (10, H, 1962). Ces enseignants se désolent également de voir les enfants attristés par la séparation ou le divorce de leurs parents. Ces jeunes *"se demandent pourquoi la société est ainsi faite, pourquoi ils se marient, s'ils sont sûrs de ne pas rester ensemble un jour?"*, soutient cette dame (77, F, 1959).

Enfin, l'image plutôt négative des enseignants que les parents considèrent choyés par les congés scolaires, en décourage plus d'un:



*"Les parents s'imaginent qu'ils (les enseignants) ont de grandes vacances, ils ont ci, ils ont ça" (10, H, 1962).*

*"Ça nous démobilise de toujours sentir les parents derrière nous: deux mois de vacances, quinze jours à Noël, à Pâques, ils ne savent pas jusqu'à quel point on peut travailler, surtout au primaire c'est terrible" (77, F, 1959).*

En somme, ces enseignants considèrent leur tâche lourde et épuisante et trouvent injuste qu'on insiste sur ce point pour les déprécier.

b) Les enseignants de la décennie 70 (n = 8)

Des enseignants se disent très ouverts aux parents qui veulent voir ce qui se passe à l'école. Ils apprécient particulièrement leur soutien lors de certaines activités de classe et leur collaboration pour aider l'enfant. Là où ils se disent en désaccord avec le changement d'attitudes parentales, sans y opposer vraiment de résistance, c'est lorsque certains parents impliquent leurs enfants dans leurs problèmes conjugaux:

*"Avant, les parents parlaient de ça dans leur chambre, ils n'impliquaient pas les enfants dans leurs affaires [...] il y avait plus de respect. Mais par le fait même, y a peut-être un petit plus de décrochage, à cause de l'attitude des parents" (7, F, 1970).*

Sur un autre plan, ces enseignants entendent le souhait d'un «retour en arrière» de la part de parents qui ne se retrouvent plus dans l'école contemporaine:

*"Ils ne comprennent plus ce qui se passe[...]. Ils voudraient avoir l'école comme elle était quand eux autres étaient à l'école. Ça, ils savent comment ça fonctionnait, ils savaient aussi qu'à ce moment-là, quand le professeur disait quelque chose à un élève, s'il parlait, il se taisait pour le reste de la journée[...]. Ils pensent qu'aujourd'hui c'est encore pareil" (20, H, 1978).*

Face à ce décalage observé entre la réalité et ce que veulent certains parents, ces enseignants sont portés à faire appel à leur participation pour instaurer un plus grand respect de l'autorité et les seconder dans cette tâche.

Quant aux relations entre l'école et la famille, ces enseignants comprennent le désarroi de certains enfants affectés par les problèmes familiaux et sont attristés d'en voir d'autres maltraités et abandonnés. Ils se disent consternés par la quantité de jeunes laissés à eux-mêmes, qui se couchent tard et ne peuvent, de ce fait, s'investir totalement dans leurs études. De plus, ils ne partagent pas d'emblée l'avis de parents qui considèrent que c'est à l'école de s'occuper des devoirs et des leçons. Bien que certains systèmes de temps d'étude après l'école existent déjà, ils estiment que les parents, surtout au primaire, ont une part de responsabilité à cet égard.

Enfin, la dévalorisation et la non reconnaissance du travail des enseignants les affectent particulièrement quand certains parents les condamnent sans prendre en considération le contexte de vie sociale et familiale actuel:

*"Ça c'est très bien reconnu dans la mentalité des gens, si les enfants n'apprennent pas, c'est à cause des profs [...]. C'est pas parce que l'enfant, par exemple, peut se coucher à onze heures tous les soirs et arriver à l'école épuisé" (20, H, 1978).*

Ces enseignants subissent davantage cette situation qu'ils ne cherchent véritablement les moyens de la transformer.

#### c) Les enseignants de la décennie 80 (n = 8)

En accord avec leurs collègues des décennies 60-70, ces enseignants se disent satisfaits de la collaboration avec les parents dont le but est d'assurer un meilleur suivi auprès des enfants:

*"Je ne peux pas faire de miracles [...]. Il y a tellement de choses à faire [...]. Il faut que vous aussi [...] vous fassiez quelque chose pour m'aider [...]. Il faut que je vous dise qu'est-ce que j'ai vu, qu'est-ce que je constate puis il faut que vous me disiez, vous aussi, qu'est-ce que vous avez constaté" (68, F, 1980).*

Cependant, certains ne se sentent pas toujours à l'aise face à la pression de parents qui veulent absolument que leur *"enfant réussisse"* (74, F, 1982).

D'autres regrettent également le manque de structure et de discipline de certaines familles: *"Une structure de travail [...] c'est pas juste à l'école, c'est à la maison aussi"* (6, H, 1981). Certains enseignants constatent que *"les enfants ont besoin d'un encadrement puis ils fonctionnent beaucoup mieux. Ils apprennent quelque chose puis c'est ce qu'ils veulent. Ils demandent juste ça"* (28, F, 1986). D'autres se disent consternés par la permissivité de certains parents à l'égard de leurs jeunes. Ils ont le sentiment de jouer un rôle appartenant à la famille: *"On s'aperçoit [...] qu'on ne fait pas seulement de l'éducation, mais on élève les enfants"* (4, F, 1986).

Tout comme leurs collègues des décennies précédentes, ils se désolent d'entendre les critiques de parents qui ne savent pas véritablement ce qui se passe à l'école: *"Les parents comprendraient bien s'ils passaient une journée dans la classe"* (28, F, 1986). Ils observeraient toute la discipline que doit y imposer un enseignant en plus de sa tâche d'enseignement.

Ces enseignants sont également sensibles aux problèmes socio-affectifs découlant des divorces ou des séparations et de l'impact de ces phénomènes sur les apprentissages:

*"Il y a des enfants qui ont des périodes plus difficiles [...]. Comme on sait que les apprentissages sont liés au plan affectif, y a des enfants qui vont prendre plus de temps à débloquer"* (4, F, 1986).

C'est avec tristesse qu'ils constatent les mauvais traitements infligés à certains enfants par des parents eux-mêmes en difficulté. Cette cohorte d'enseignants, née à l'époque de la Révolution tranquille, est celle qui a plutôt bénéficié de l'importance accordée à l'enfant dans l'éducation et de ce fait comprend mal que des parents malmènent leurs rejetons. Pour elle aussi, les enfants se couchent vraiment trop tard. Ils arrivent à l'école fatigués et sont moins disposés à apprendre.

Enfin, la dévalorisation de la profession et la constance de cette image publique des professeurs *"qui ont deux mois de vacances"* (83, F, 1983) déçoivent également les enseignants de la décennie 80.

### 3.1.3 Les stratégies d'adaptation aux changements (n = 34)

C'est en essayant de dépasser leurs réactions premières que les enseignants se concentrent sur les moyens à mettre de l'avant pour mieux coopérer avec les parents et aller chercher leur collaboration (tableau XXIV, annexe II). Les enseignants des trois cohortes favorisent la collaboration mutuelle avec les parents de tous les milieux sociaux ou culturels pour aider le mieux possible les enfants. Cette répondante, par exemple, n'hésite pas: *"Je vais toujours donner une foule de trucs aussi aux parents [...]. Pour moi, c'est très facile de leur dire comment travailler avec leur enfant"* (63, F, 1966).

D'autres vont se questionner sur leur façon d'intervenir auprès des parents:

*"T'as pas su aller la chercher (la collaboration) comme il faut parce qu'il faut dire que les parents ont vécu des affaires aussi à l'école, entre autres, ils ne sont pas beaucoup habitués à être responsables de l'apprentissage (de leurs enfants)"* (72, F, 1964).

*"J'aime ça les voir et leur parler. Je trouve ça important et j'aime ça quand un parent s'implique dans ce sens-là [...]. Je trouve ça important de pouvoir leur parler puis qu'eux nous disent qu'est-ce qu'ils reçoivent comme messages, comment ils se sentent, qu'on essaie de voir ensemble qu'est-ce qu'on peut faire"* (74, F, 1982).

Ces actions ponctuelles bien que positives n'enlèvent pas pour autant les malaises éprouvés par les enseignants quand ils se disent en désaccord avec certaines attitudes parentales. Par contre, les remises en question dans les rapports mutuels ne peuvent qu'être bénéfiques à une meilleure entente en vue de contribuer au développement scolaire, personnel et social de l'enfant. Comme l'exprime cette répondante: *"J'ai appris à voir les parents de façon différente. Pas toujours les blâmer [...] on ne mettra pas la faute sur l'un ou sur l'autre, on va essayer de travailler avec ce qu'on a"* (1, F, 1970).

Unanimement, les enseignants s'entendent pour inviter les parents à venir voir ce qui se fait et se passe vraiment à l'école ou dans la classe. S'ils refusent la tendance à "l'ingérence" de certains, ils ne ferment pas pour autant leur porte à l'observation ou à la participation occasionnelle des parents à la vie scolaire, cela dans le respect mutuel. Pour mieux comprendre leurs élèves, tous estiment nécessaire de prendre en considération les valeurs véhiculées dans les milieux familial et culturel différents. De plus, ils manifestent une souplesse à l'endroit des enfants qui vivent au sein de familles à problèmes multiples et font preuve d'indulgence face aux difficultés temporaires de ces jeunes: *"Il faut savoir le respecter en tant qu'être humain"* (28, F, 1986). Ils essaient de conserver leur attention en classe et de raccrocher ceux qui sont trop préoccupés par ces problèmes.

S'ils n'arrivent pas à bien saisir les comportements d'un élève, ils recourent à l'aide de spécialistes tels que le psychologue, l'orthopédagogue ou le travailleur social, cela avec l'approbation des parents. Enfin, même s'ils n'ont pas d'influence directe sur ce plan, les enseignants jugent nécessaire d'inviter les jeunes à se coucher plus tôt et à diminuer les heures d'écoute télévisuelle pour être attentifs et concentrés en classe. La collaboration des parents à cet égard leur est demandée.

Si la cohorte d'enseignants des années 60 multiplie les efforts pour s'ajuster aux changements dans la famille, ils soulignent l'importance de la diplomatie dans les commentaires. Celle des années 70 fait preuve d'ouverture d'esprit et s'implique à donner des cours aux parents. Les plus jeunes enseignants déploient leurs énergies à collaborer avec les parents tout en cherchant des moyens d'aider les élèves à mieux structurer leur travail.

### 3.1.4 La synthèse des représentations

Les changements survenus dans la famille impliquent nécessairement les individus qui la composent. C'est avec ces personnes que les enseignants travaillent; l'enfant, tous les jours, ses parents, à l'occasion. C'est donc dans leurs rapports avec les parents que les enseignants sont à même d'exercer, dans une certaine mesure, une influence pour aider l'élève à réussir. Le schéma 4 illustre les éléments clés des représentations des enseignants selon la perception qu'ils ont des parents et des enfants dans la famille puis la collaboration des parents face à l'école et des enseignants face aux parents.

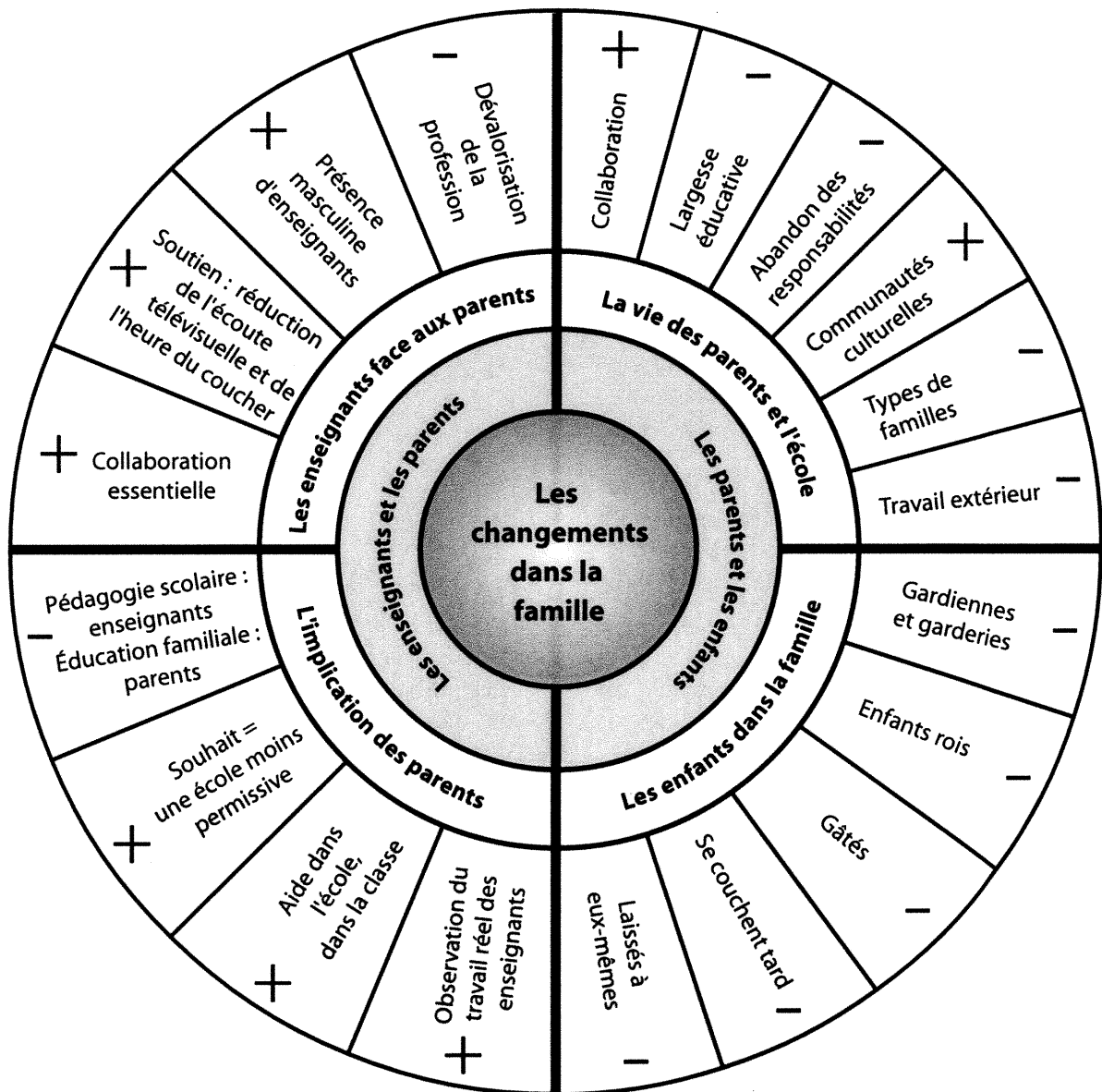
#### A Le noyau central

Les changements survenus dans la famille ont modifié largement les perceptions des enseignants à l'endroit des parents. S'ils ont des représentations plutôt négatives de la vie des parents et des enfants dans la famille, ils s'accommodent volontiers de toute aide parentale envers l'école et leurs élèves. Ils se perçoivent comme de bons collaborateurs et regrettent la dévalorisation sociale et publique de la profession ce qui les placent parfois en position de défense ou du moins de tension. Leur statut social s'est largement transformé passant d'une autorité respectée et distante, à une autorité égalitaire et accessible puis à une autorité contestée. Enfin, ils déplorent le fait que l'image de l'enseignant soit celle d'un travailleur bien payé, qui a de nombreux congés et qui ne travaille pas fort. Il suffit que des parents viennent à l'école en s'impliquant dans diverses activités pour constater en quoi consiste une partie de son travail et changer, par la suite, d'opinion à son sujet.

D'autre part, l'autorité parentale a aussi subi une dévaluation de son statut étant anciennement respectée, sinon crainte, puis devenant plus libérale et permissive pour aboutir à la contestation et parfois au rejet; plusieurs enfants régneraient en roi et maître à

## Schéma 4

**Schéma illustrant les changements dans la famille  
selon les enseignants des décennies 60-70-80**



Légende : + Représentations positives  
- Représentations négatives

la maison et obtiennent beaucoup plus de privilèges qu'avant. Par ailleurs, les répondants constatent les conséquences de l'éclatement de la famille et des ruptures relationnelles qui en ont découlé. La stabilité de la cellule familiale est ébranlée et divers types de familles prennent le relais. Les enfants en sont affectés émotionnellement et leur motivation scolaire s'en ressent parfois.

Les modes de vie ont changé. Des facteurs sociaux extérieurs à la vie familiale marquent les transformations de la famille. Entre autres, l'intérêt des adultes pour la consommation ainsi que la monoparentalité et l'arrivée des femmes sur le marché de l'emploi conduisent de plus en plus de parents en dehors de la maison diminuant ainsi le temps de présence auprès de leurs enfants. Les garderies et gardiennes font figure de relais temporaire de la responsabilité parentale. Aussi une quantité assez élevée de jeunes sont laissés à eux-mêmes, ayant peu de contraintes devant eux.

Malgré les représentations plutôt négatives des changements survenus dans la famille, les parents et les enseignants aspirent à la collaboration et au soutien mutuel. L'interdépendance des uns et des autres est nécessaire au développement et à l'avancement de l'enfant. Les valeurs fondamentales communes à lui transmettre sont à clarifier de part et d'autre: une fois ces bases établies et admises, parents et enseignants réussissent à travailler de concert en vue d'une meilleure formation du jeune.

## B Les éléments périphériques

### a) La vie des parents et les enfants

Parents et enseignants ont un rôle primordial à assumer pour l'avenir des jeunes générations. Le premier lieu de formation est la famille, l'école passe au second rang. Les enseignants le savent et lorsqu'ils parlent des parents, c'est en terme de responsabilités à l'égard de leurs enfants qu'ils le font. Ainsi, s'ils apprécient particulièrement la collabora-



tion d'une majorité d'entre eux, ils n'en demeurent pas moins critiques face à la largesse disciplinaire envers leurs enfants. Certains parents semblent démissionner face à l'éducation de leurs enfants remettant cette responsabilité à l'école même si cette dernière est largement critiquée. Bien que les enseignants jugent que l'éducation transmise par certains parents immigrants est trop rigide, tous apprécient l'importance que représente l'école pour plusieurs d'entre eux, leurs enfants étant ainsi poussés à s'y intéresser et à s'y investir davantage.

La monoparentalité et la garde partagée sont les types de familles que les enseignants disent rencontrer le plus souvent aux ordres préscolaire, primaire et accueil au primaire. Il n'est pas rare de voir également les deux parents au travail. Ainsi, les enfants dans la famille vivent les contrecoups des changements dans la vie des parents, constatent les enseignants: enfants des gardiennes et des garderies, enfants-rois, gâtés, laissés à eux-mêmes, ils se couchent souvent très tard. Habités de consommer, les adultes travaillent de plus en plus pour arriver à satisfaire leurs besoins et les jeunes en demandent toujours plus. Ces représentations plutôt négatives des enseignants renvoient les parents à leur devoir d'éducateur mais les incluent également puisqu'ils travaillent avec ces mêmes enfants.

#### b) Les enseignants et les parents

Les parents et les enseignants représentent deux autorités distinctes dont le but commun est la formation et l'éducation de l'enfant. Si la pédagogie scolaire appartient aux enseignants, l'éducation familiale relève des parents. Le rapprochement entre ces deux formes d'éducation est souhaitable mais il ne se fait pas sans heurt. La confrontation des conceptions éducatives fait partie du dialogue pédagogique et de l'évolution des façons de penser.

De plus en plus conscients du relâchement généralisé de la discipline, les parents demandent, à leur tour, le soutien des enseignants. Lorsqu'ils se sentent démunis face à leur enfant et en doute de leur compétence parentale, ce sont le support et des moyens d'interventions possibles qu'ils viennent chercher à l'école. Ils la voudraient plus autoritaire et exigeante pour contrebalancer l'impact néfaste d'une permissivité sociale trop élevée. Ils savent que pour leur avenir, les enfants ont de plus en plus besoin d'encadrement et que l'école comme la famille ont une responsabilité à assumer sur ce plan. Même si le milieu scolaire n'a pas toutes les réponses, les enseignants estiment essentielle cette collaboration avec les parents. L'école est un lieu d'apprentissage certes mais, au primaire plus qu'ailleurs, c'est aussi un lieu d'éducation et de formation. Concernant les heures tardives du coucher, les enseignants souhaitent la contribution des parents sur ce plan en raison de la fatigue éprouvée par certains jeunes avant même que la classe commence. Pour pallier, dans certains cas, à l'absence paternelle à la maison, des répondants estiment intéressante la présence masculine d'enseignants au primaire.

Les représentations de la collaboration entre les enseignants et les parents sont majoritairement positives. L'inquiétude principale des répondants à l'endroit des parents est reliée à l'ingérence de certains d'entre eux dans leurs affaires professionnelles. Enfin, déçus par la dévalorisation sociale de leur profession, les enseignants souhaiteraient davantage le soutien des parents que leurs critiques. Remettre l'éducation au centre de nos préoccupations c'est aussi reconnaître le statut de parents dans nos sociétés contemporaines. Bien que les enseignants apprécient leur disponibilité pour aider aux tâches connexes, ils croient que si l'ensemble des parents venait voir ce qui se passe vraiment à l'école, ils comprendraient mieux les exigences de ce métier et de ce fait, seraient moins négatifs à l'endroit de l'école.

Chacun, parent comme enseignant, est concerné par l'éducation de l'enfant et l'idéal serait qu'ils unissent leurs efforts pour éduquer, former et aider le jeune. Ainsi le parent

serait-il porté à prendre les remarques sur son enfant comme des pistes d'amélioration de ses comportements et l'enseignant, à considérer celles des parents comme une occasion d'échanges et de discussions pour mieux comprendre l'enfant et aider l'école à s'ajuster véritablement à la réalité des familles nouvelles.

Chapitre quatrième

**L'interprétation des résultats**

Trois cohortes d'enseignants se sont exprimées sur les changements survenus dans le monde de l'éducation depuis leur entrée dans la profession. Leurs propos révèlent un certain nombre de traits, reflet de la culture professionnelle des enseignants rejoints par la recherche. Selon une approche interactionniste symbolique, les praticiens donnent leur avis, se représentent leur métier par rapport à ses conditions d'exercice, aux changements pédagogiques et sociaux qui ont caractérisé leur carrière aux plans des programmes d'études, des milieux de pratique, des enfants et des parents. Ce que semble rechercher les enseignants, c'est l'efficacité dans l'accomplissement de leur tâche et dans leurs rapports aux autres. Leurs intérêts pédagogiques sont principalement centrés sur ce qui se passe dans la salle de classe et dans l'école en lien avec les matières à couvrir et les relations qu'ils entretiennent avec les élèves, les intervenants scolaires, la direction et les parents. Lorsqu'ils parlent de leur métier, ils relatent des actions réalisées au quotidien et s'attardent, en rétrospective, sur certains éléments qu'ils jugent non conformes à l'efficacité recherchée ou incohérents par rapport à l'atteinte des objectifs. Leurs savoirs expérientiels servent d'indicateurs pour juger de la pertinence des réformes proposées.

Si tout au long de la recherche, la cohorte d'enseignants ayant débuté dans les années 60 manifeste un intérêt pour le changement, elle évoque aussi la déstabilisation de ses acquis pédagogiques et le sentiment d'avoir été mise à l'écart. Celle de la décennie 70 exprime plus aisément ses frustrations, répétant tout haut ce que pensent souvent tout bas plusieurs collègues de la cohorte précédente. Ceux de la décennie 80 considèrent normale cette réforme des programmes et se conforment aux prescriptions pédagogiques émises par le ministère de l'Éducation du Québec.

Interpréter, c'est dévoiler ce qui ne paraît pas évident, c'est donner une signification aux faits ou aux actes de quelqu'un (Van der Maren, 1996). Dans ce chapitre, nous cherchons à comprendre pourquoi les enseignants tiennent un tel discours sur les changements. Qu'est-ce qui anime leurs réactions? Pourquoi arrivent-ils à s'adapter? Les représentations professionnelles, dégagées au chapitre précédent, forment une constellation d'éléments homogènes définissant un noyau central et d'éléments hétéroclites rendant compte des différences significatives entre les trois cohortes d'enseignants. Ces représentations seront maintenant mises en relation avec les questions et le cadre contextuel de la recherche.

Ce chapitre se divise en deux parties. Dans un premier temps, nous mettons en évidence quatre constats qui permettent de mieux comprendre l'impact des changements pédagogiques et sociaux sur les enseignants et les réactions qui en ont découlé. Par la suite, nous reprenons les thèmes et sous-thèmes de la recherche et tentons de démontrer, d'une part, l'influence des conjonctures sociales et historiques sur les représentations hétérogènes des enseignants et, d'autre part, de circonscrire les représentations homogènes pour dévoiler certains éléments sous-jacents aux résistances et aux stratégies d'adaptation utilisées par les enseignants pour faire face aux changements survenus au cours de leur carrière.

### **1. Des enseignants affectés par les changements**

A la lumière des données de la recherche sur les représentations des changements pédagogiques et sociaux évoqués par les enseignants, nous pouvons confirmer que des changements continus jalonnent leur parcours professionnel et, de ce fait, tenter de comprendre les diverses réactions à l'origine des résistances manifestées.

- Un premier constat se rapporte aux représentations professionnelles du changement. D'abord, ces représentations sont basées sur l'expérience accumulée au fil des ans. Elles constituent une mosaïque de traits communs et distinctifs. Elles sont exprimées de l'intérieur, même si en se racontant, les enseignants prennent inévitablement une certaine distance par rapport aux événements vécus et aux réactions engendrées par les différents changements imputés au monde de l'éducation. Puis, elles forment un noyau central où se fixe un référentiel commun autour duquel gravitent les éléments significatifs de ce référentiel basé sur les représentations des changements survenus dans les programmes d'études, le milieu de travail, la clientèle scolaire, la famille. Le processus d'objectivation et d'ancrage des représentations se manifeste par la constance et la durabilité de celles-ci dans l'esprit des enseignants (Blin, 1997; Moscovici: voir Jodelet, 1984; Tadlaoui, 1991). Elles sont tantôt homogènes regroupant les trois cohortes d'enseignants de la recherche, tantôt hétérogènes distinguant les caractéristiques de chacune d'entre elles pour mieux comprendre la diversification de leur mode de fonctionnement en rapport avec la conjoncture sociale et économique prévalant aux époques respectives.

- Le second constat concerne les récits de carrière qu'ont bien voulu livrer les enseignants. Ces histoires professionnelles font émerger des événements marquants gravés dans la mémoire cognitive et "émotionnelle" des enseignants. Le rappel cognitif est lié aux connaissances, à la technicité, aux conditions d'exercice du métier. Le rappel émotionnel est lié aux réactions, aux sentiments, aux désirs et aux rêves. Chargées d'affects, les représentations des réactions aux changements permettent de comprendre pourquoi le corps enseignant apparaît à la fois conservateur, résistant à certains changements et souple dans sa capacité de s'adapter, innovateur à certains égards. Paradoxe qui rejoint cette image de mouvance à la fois lente et rapide de l'évolution en éducation.

- Le troisième constat réside dans le fait que la planification du changement en éducation souffre d'un manque de rigueur. Les spécialistes savent qu'une part égale de la planification doit être accordée à la démarche et au processus d'implantation (Collerette, Delisle, 1982; Savoie-Zajc, 1993; Tichy, 1983: voir Théories du changement social intentionnel, participation, expertises et contraintes, 1991). Les décideurs sociaux et scolaires semblent davantage intéressés par la démarche d'implantation de changements que par le processus impliquant les personnes qui ont à les rendre opérationnels dans la pratique. L'approche des décideurs semble fondée sur la malléabilité des personnes qui tôt ou tard finissent par entrer dans le rang. Mais entre temps, l'absence de planification dans le processus occasionne des effets non anticipés qui nuisent plus à la démarche qu'ils ne la servent. Tout le temps investi à réagir, à résister et à contrecarrer n'est pas utilisé à construire et à avancer. Le degré de résistance des milieux n'est pas analysé comme tel car l'avis des gens concernés est rarement mis à contribution. Quand il l'est, les instances décisionnelles jugent davantage les interrogations ou les réactions négatives comme un refus de changer que comme une déstabilisation des systèmes en place ou une remise en question de certaines données. On introduit le changement dont le but est visiblement de répondre à des intérêts autres que ceux des gens qui auront à le rendre effectif. L'éducation concerne les humains mais, curieusement, du même coup, on ne tient pas compte d'eux, de leur avis et de leur expertise. Des données nouvelles sont implantées dans le système croyant qu'à la manière des machines, elles seront intégrées unanimement et automatiquement. Là l'humain surpasse la machine quitte à rejeter certaines de ces données.

Un autre phénomène éloignant les décideurs des usagers est dû au créneau divergent des uns et des autres. Les décideurs du monde de l'éducation sont liés aux politiques gouvernementales du ministère qu'ils représentent et qui, à son tour, réagit en fonction de l'opinion publique et de son électorat. Dans ce sens, l'éducation relève davantage de considérations extérieures au système éducatif et souffre d'un manque de



synchronisme dans la planification des changements. L'opinion publique, y compris les médias, ont plus d'impact sur les réformes que l'opinion des gens qui ont à les appliquer. Alors que le syndicat est l'organe représentatif des enseignants et de leurs points de vue, le ministère est davantage soucieux de l'électorat. Les enseignants connaissent la pression et la force de l'opinion publique. Ils ont le sentiment d'être jugés facilement et d'être très peu entendus et compris dans leurs doléances et réactions.

- Le quatrième constat est lié au concept systémique (Evequoz, 1984). A l'image des systèmes ouverts, le milieu scolaire reçoit de l'extérieur des informations qui viennent ébranler sa mécanique interne. Pour éviter le démantèlement du système, le milieu dispose de moyens à la fois défensifs et régulateurs afin d'assurer la viabilité des changements perturbateurs. Les soubresauts systémiques reconfigurent le paysage scolaire qui s'ajuste et s'adapte à la nouveauté en prenant les données qui lui conviennent. Cette adaptation n'est pas instantanée, elle s'étale au gré des résistances, des discussions et des ententes avant de retrouver un certain confort et un équilibre nouveau.

Pour démontrer l'accord et la désapprobation occasionnelle des enseignants par rapport aux changements rencontrés au cours de leur carrière, l'interprétation des résultats tente d'expliquer pourquoi les enseignants tiennent le discours évoqué au fil des entrevues les rendant parfois vulnérables aux changements sociaux et pédagogiques imposés et parfois unanimes à faire entendre leur voix pour éviter le démantèlement du système. Nous interprétons les données en fonction des quatre aspects de la recherche: les changements dans les programmes d'études, les changements dans le milieu de travail, les changements de la clientèle scolaire et les changements dans la famille. De plus, nous faisons ressortir l'hétérogénéité et l'homogénéité des représentations dans le but de les lier aux éléments caractéristiques des cohortes et de constater l'ancrage de certaines d'entre elles dans le milieu de travail où le poids de la pratique et de la socialisation professionnelle contribuent à des consensus.

## 2. L'enseignant et l'école

### 2.1 Les changements de programmes

Les programmes jugés trop vagues et imprécis mènent le gouvernement du Québec à définir et à préciser les objectifs ainsi que les contenus d'apprentissage de tous les programmes pour les rendre uniformes à travers la province (Grégoire, 1987). L'ampleur de cette opération est sans précédent (Conseil supérieur de l'éducation, 1984b). La démarche d'implantation est extrêmement rapide. Les contenus connaissent des modifications dans leur forme et l'approche pédagogique est révisée. La formation des enseignants repose principalement sur les habiletés des transmetteurs, majoritairement conseillers pédagogiques, et sur la préparation des universités à former les futurs maîtres. L'impact de ces changements soulève à la fois l'enthousiasme et l'essoufflement.

#### 2.1.1 Représentations hétérogènes: des enseignants contestés dans leur savoir d'expérience

- Les programmes rénovés paraissent utiles en raison de la philosophie sous-jacente mais moins nécessaires au plan des contenus. Pour les enseignants de la décennie 60, ils restent des outils de référence alors que pour ceux des décennies 70 et 80, ils servent d'instruments à partir desquels ils inventent du matériel et des activités pédagogiques. Les plus âgés maîtrisent mieux les contenus jugés - fondamentalement identiques aux anciens - que leurs collègues plus jeunes. Leur savoir d'expérience les fait douter davantage de l'efficacité de ces changements imposés d'en-haut.

La résistance manifeste des enseignants face à cette implantation a des motifs diversifiés selon les cohortes. Pour celle des années 60, leur réaction première s'explique par une forte déstabilisation de leurs acquis mais aussi par une déception profonde de ne pas avoir été considérée et prise au sérieux dans leur contestation. En fait, leur résistance

est davantage interprétée par les instances comme un refus de la modernisation plutôt que le signe d'une blessure de ne pas être entendue et reconnue.

- C'est dans un contexte social où les rapports de force entre cadres et syndicats connaissent leur apogée que les enseignants de la décennie 70 se révoltent face à l'imposition venue d'en-haut. Ils s'insurgent contre le bien-fondé d'une réforme imposée à toute vitesse et aux conditions des réformateurs. Le rapport de force est inégal et à l'instar des luttes syndicales fortement conflictuelles, cette cohorte s'élève contre le pouvoir de l'autorité sourde aux réactions des milieux.

- Ceux de la décennie 80 sont plus réservés dans leurs opinions en raison de la précarité de l'emploi qu'ils veulent sauvegarder. L'opposition ouverte à l'autorité suppose, à la limite, un arrêt de travail. Ces enseignants ne sont pas en position d'avouer clairement leurs désaccords, ce qui ne les empêche pas d'approuver discrètement les réactions de leurs prédécesseurs quant à la rapidité d'implantation.

Les résistances des enseignants des décennies 60 et 70 sont effectives et visibles car ils sont plus nombreux à occuper les postes que ceux de la décennie 80 pour qui la baisse démographique et les coupures de postes qui s'en suivent caractérisent l'entrée dans la profession (Lessard, Tardif, 1996).

Peut-on supposer que, de nos jours, les réactions plus mitigées des enseignants face aux réformes soient en partie dues à la désillusion par rapport au pouvoir réel qu'ils peuvent exercer sur les instances supérieures qui décident, de leur tour d'ivoire, ce qui convient le mieux pour eux, leur milieu de pratique et leur classe? La voix rugissante des enseignants des années 70 a largement diminué alors que celle des années 80 hésite encore à se faire entendre haut et fort.

### 2.1.2 Des représentations homogènes: opposition théorie-pratique

- Sur le plan pratique, la surcharge caractérise le sentiment général des enseignants. Ce sentiment partagé touche non seulement la démarche d'implantation en un temps record mais aussi les contenus à couvrir, le travail et la préparation d'activités dans un esprit modifié. Duclos (1995) estime à 400 le nombre d'objectifs d'apprentissage à couvrir par année au primaire. Les faits parlent d'eux-mêmes. Impossible de livrer la marchandise telle que demandée. Les relations entre les transmetteurs de programmes et leurs clients s'enveniment. Les savoirs expérientiels s'opposent aux savoirs curriculaires dans leur mise en application.

- Sur la plan théorique, la philosophie sous-jacente est incontestable. Sous l'impulsion d'un contexte néolibéral et socio-économique en expansion, la base - les enseignants - est prédisposée à adopter une approche fondée sur les intérêts de l'enfant et une place plus grande à lui accorder. Peut-être qu'après coup, lui avons-nous accordé une trop grande place? (Mellouki, 1993, Morin, 1994). Ici théorie et pratique s'opposent dans l'implantation de la réforme mais théorie et idéologie trouvent un terrain d'entente dans la philosophie à la base des programmes.

De toute évidence ceux qui ont initié la réforme des programmes n'ont pas prévu l'ampleur des réactions du corps enseignant. Ils ont forcé le changement et obtenu la résistance "normale" de ceux qui subissent et cherchent à se défendre. Les milieux de pratique d'abord ébranlés ont fini par s'adapter aux changements sans que les réformateurs n'aient modifié quoi que ce soit si ce n'est une souplesse obligée du temps d'application des programmes.

Somme toute, le milieu scolaire est assez obéissant car il ne peut tolérer l'éclatement de son système, les conséquences risquant d'être désastreuses pour les jeunes

et la société. Le milieu dont la cote n'est pas très élevée dans la faveur publique risque aussi d'être jugé irresponsable. Les enseignants du primaire, malgré leurs désaccords ouvertement exprimés et leur essoufflement tel qu'anticipé par le Conseil supérieur de l'éducation (1984*b*), finissent donc par rentrer dans le rang des réformes. Les instances décisionnelles sont ainsi justifiées de continuer à introduire des changements sans trop se soucier des commettants. Sommes-nous cependant en droit d'exiger une implantation dosée qui tienne compte des humains à la base de ces réformes?

## **2.2 Les changements dans le milieu de travail**

Aux représentations professionnelles du changement dans le milieu de travail se superposent les représentations sociales d'un lieu où prédominent des rapports simples et cordiaux entre les membres de l'organisation. Les changements dans les milieux sont inévitables en raison de la mobilité du personnel enseignant et cadre rendant leur stabilité précaire (Lessard, Tardif, 1996).

Aux yeux des enseignants, ce changement devrait idéalement s'opérer dans un climat positif et les rapports subséquents devraient être harmonieux et coopératifs. Cependant, chaque fois que le changement génère, au contraire, l'hostilité ou les conflits, les enseignants, malheureux, ont deux portes de sortie: la fuite vers d'autres milieux plus accueillants ou l'isolement dans leur classe. Les souffrances résultant des malaises et des conflits mènent, une fois la décision prise, à l'irréversibilité: la personne se retire de ce climat hostile.

Par contre, si les enseignants aspirent à un milieu idéal, ils s'accommodent d'un retrait dans leur classe car leur métier est à la fois solitaire et collectif. La majeure partie de leur travail se passe en classe avec leurs élèves et la façon de transmettre la matière, de

gérer la classe et les apprentissages, d'instruire et d'éduquer les jeunes leur appartient. Ils ont en commun les programmes d'études, les évaluations sommatives, la vie collective de l'école et la tâche d'enseigner à des clientèles plus ou moins homogènes en âge, en maturité ou en capacités d'apprentissage.

À cette réalité individuelle-collective correspond une série de réactions contrastantes: contents/mécontents, harmonie/conflit, collaboration/non-coopération. Pourquoi ces contrastes? Le milieu est-il intransigeant au point de refuser de vivre les variations inhérentes aux rapports humains ou cherche-t-il à préserver la facilité de la bonne entente? Tente-t-il de circonscrire l'efficacité de son pouvoir sur les événements là où il y a plus de chances de réussite, là où se passe la majorité de son temps de travail, c'est-à-dire la classe?

Le milieu scolaire au primaire s'appuie sur des valeurs communes d'harmonie préalable à la vie de groupe sans quoi il parvient difficilement à surmonter les dysfonctions du système relationnel. Cependant, la réalité étant ce qu'elle est, les enseignants n'ont pas le pouvoir d'arrêter le changement, seulement celui de résister à certaines manoeuvres susceptibles d'ébranler l'équilibre des milieux.

### 2.2.1 Représentations hétérogènes: l'idéal et la réalité

- Les enseignants des années 60 qui ont connu un système scolaire fondé sur des valeurs morales et religieuses d'unité se réjouissent de tout climat dynamique auquel ils participent avec enthousiasme. Par contre, la fragilité des rapports sociaux les affecte particulièrement au moment de la rupture de confiance et de respect établis avec les membres de la direction. Ayant vécu le leadership plus autoritaire de leurs dirigeants qui peu à peu s'inscrivent dans l'esprit du renouveau, cette cohorte est reconnaissante envers les directions qui savent la respecter.

- Les principes revendiqués par ceux de la décennie 70 se rattachent au respect des dirigeants à leur endroit, à l'esprit d'égalité entre dirigeants et dirigés, parfois de cogestion de l'école. S'ils se sentent lésés, ils réclament le respect comme un droit légitime. Mais à quel point les membres du milieu - enseignants et cadres - disposent-ils de moyens pour maintenir ce rapport quand des conflits éclatent? Cette cohorte exprime clairement la volonté de voir des directeurs d'école plus pédagogues qu'administrateurs et souligne l'appréciation du côté humain de ces gestionnaires. Le contexte social de l'époque s'y prête: revendications syndicales, égalité des chances, liberté d'expression. Le contexte pédagogique où la personne prend de plus en plus d'importance fait ressortir le caractère humain des rapports sociaux.

- La cohorte des années 80, en attente de soutien et de collaboration, s'accommode mal des malaises provoqués par les guerres de clans. Si son statut d'emploi ne lui permet pas de prendre une part active à ces conflits, cela ne l'empêche pas de sympathiser discrètement à certaines causes. Pour elle, les changements de milieu entraînent la perte ou le gain d'une solidarité recherchée.

### 2.2.2 Représentations homogènes: un équilibre à sauvegarder mais à quel prix?

- Les changements inhérents au milieu provoquent des attentes chez les enseignants qui désirent conserver la stabilité des rapports positifs. Pour cela les efforts consentis portent sur les moyens susceptibles de créer un climat propice à cette collaboration. En cas d'insuccès, ils espèrent compter sur les capacités unificatrices de la direction sur qui repose l'équilibre de l'équipe-école. Si cet équilibre est rompu, les difficultés relationnelles persistent et chacun retourne à son territoire. Les enseignants cherchent donc à vivre l'harmonie tout en choisissant de se retirer quand survient une rupture. Dans ce cas, tout est mis en oeuvre pour éviter que les conflits et les dysfonctions relationnelles n'atteignent l'équilibre de la salle de classe. La priorité est accordée au système de la classe.

- Le changement de milieu implique une culture d'école nouvelle en raison de la diversité des lieux de travail. Le manque de connaissances liées aux caractéristiques socio-économiques et multiculturelles des milieux signifie, pour les enseignants, une perte d'efficacité dans leur travail. Ils ne peuvent se permettre cette méconnaissance de façon permanente car la relation avec les élèves est d'une importance majeure dans la réussite éducative. Sur le plan multiculturel, précisent Beauchesne et Hensler (1987), le Conseil supérieur de l'éducation (1993*b*) et Folco (1990), les praticiens sont laissés à eux-mêmes, ils sont démunis quant à la formation et aux outils requis pour assurer une approche pédagogique efficace.

- Le changement de direction d'école entraîne également un ajustement relationnel de part et d'autre. Le statut d'autorité consenti à la direction par les enseignants doit être assumé en fonction de certains critères. Même s'ils reconnaissent ce rapport hiérarchique, ils souhaitent être considérés humainement égaux et reconnus dans les efforts investis au travail. Perçue comme le pivot central de la structure de l'école, la direction a un rôle capital à jouer dans ses rapports avec les enseignants. Si certaines mésententes surgissent, elles ne doivent surtout pas nuire à l'ensemble de l'équipe-école. Il est primordial de sauvegarder l'unité du groupe sous peine d'effritement des relations et détérioration du climat du milieu. Là résident les capacités de gestion des dirigeants (Bélangier, Lessard, Perron, 1993; Brunet, 1983; Conseil supérieur de l'éducation, 1984*b*).

Conserver l'équilibre des milieux signifie mettre les efforts, les compétences et les ressources au service de cette cause. Les résultats de la recherche montrent que l'investissement des milieux est davantage mis au fonctionnement administratif des écoles qu'à la résolution de conflits internes.



### **3. L'enseignant et les enfants**

#### **3.1 Les changements de la clientèle scolaire**

Les représentations du changement de la clientèle scolaire sont très nombreuses car elles sont constituées de plusieurs facteurs à l'origine des changements: l'évolution des attitudes des enfants, l'impact de l'audiovisuel sur leur mode de vie, un contexte social transformé, l'augmentation de la clientèle pluriethnique dont les caractéristiques diffèrent de celles des enfants d'ici.

Ces représentations concernent principalement les élèves actuels. La référence aux enfants d'hier utilisée davantage par les enseignants des décennies 60 et 70 sert de comparaison pour rendre compte de l'évolution des attitudes face à l'école et à la société et permet de constater l'impact du contexte social prévalant aux périodes respectives. Ici, société et individu sont intimement liés. Les représentations de leurs collègues des années 80 confirment en quelque sorte celles de leurs prédécesseurs. Alors que les plus jeunes enseignants décrivent les élèves qu'ils ont devant eux, les plus âgés se réfèrent constamment au passé pour montrer les aspects favorables et défavorables de ces changements.

Il est cependant important de noter que les enseignants ont aussi contribué à l'évolution de la société qu'ils considèrent aujourd'hui comme étant plus ouverte, plus permissive, plus centrée sur les besoins des enfants. Partie prenante de cette société, ils la critiquent en constatant les conséquences fâcheuses de certains choix éducatifs. Ici changement de la clientèle scolaire et évolution du contexte social vont de pair.

La résistance aux changements de la clientèle scolaire se manifeste toujours après coup, une fois les conséquences fâcheuses constatées. Même s'il est possible de prévenir

certaines comportements jugés inadéquats, cette pratique de prévention est utilisée uniquement quand les enseignants considèrent important que les enfants soient orientés vers des valeurs stables et garantes d'un avenir meilleur. L'école d'aujourd'hui est ébranlée. Ses assises sont à solidifier et à restaurer. Les enseignants, les parents et la communauté sont appelés à s'associer pour présenter aux enfants un monde fondé sur des valeurs sûres à sauvegarder et à développer.

### 3.1.1 Représentations hétérogènes: des réactions diversifiées

#### Les enseignants de la décennie 60: la contestation de l'autorité

- Ces enseignants accueillent favorablement l'approche centrée sur l'enfant qui favorise une écoute plus attentive de ses besoins. Les tentatives d'introduction de la psychologie à leur formation dans les écoles normales ont trouvé écho auprès d'eux (Piquette, 1973). A leur grande satisfaction, l'enfant d'aujourd'hui s'exprime plus aisément et il est plus débrouillard qu'autrefois. Mais s'exprimer signifie également contester en paroles et en gestes. Ces enseignants sont-ils prêts à faire face à cette contestation?

- Les résultats de la recherche montrent une cohorte d'enseignants dont l'éducation familiale et sociale a été autoritaire en raison notamment du contexte politique, économique et religieux de l'Après-guerre. Ces enseignants aspirent certes à une meilleure considération de l'enfant mais n'acceptent pas facilement la contestation de leur autorité. Ils veulent, en principe, être souples mais, en réalité, ils sont rigides dans leur approche. Ils doivent faire un effort pour être souple, car ils n'ont pas de modèle de référence sur lequel s'appuyer. Ils inventent une approche à partir d'une idéologie de l'enfant véhiculée par la psychologie et par l'esprit des programmes. Bien que cette approche, qu'on pourrait qualifier de "mi-souple, mi-autoritaire", ait des failles, elle a cependant le mérite de ne pas évacuer du passé certaines valeurs telles le respect, la discipline, la motivation, l'effort, la concentration et l'importance des études. Sur ce plan,

cette cohorte d'enseignants ne sera pas majoritairement suivie par les collègues plus jeunes qui la jugeront plutôt traditionnelle.

- Ces enseignants jugent à la baisse toute dérive qui entrave ces valeurs de base. Ils perçoivent la télévision et les jeux vidéos comme des véhicules d'instabilité sociale à cause de la violence et de l'agressivité largement diffusées comme moyens d'expression, de défense et d'accès à la liberté. Pour Girard (1995), les concepteurs de jeux vidéos augmentent le ton agressif et les effets sonores rendant le degré d'excitation élevé, même une fois l'appareil éteint. Pour les enseignants, ces instruments audiovisuels envoûtent les enfants, les invitent à la consommation d'objets plus ou moins essentiels et les détournent de leurs études. Aucun message télévisuel ne valorise l'école aux yeux des enfants: elle y est plutôt représentée comme un lieu d'obligation, de privation de plaisir, de travail forcené. Le but et la raison d'être de cette institution sociale ne sont pas mis en évidence. Les échecs de l'école sont plus publicisés que ses succès.

- Dans cet environnement éducatif élargi axé sur la consommation matérielle, les enfants manquent d'écoute, de chaleur, d'amour et de présence humaine, constatent les enseignants. Les principes édictés par l'esprit des programmes sont louables mais dans la pratique les enfants manifesteraient des besoins inassouvis: être aimés, entendus, soutenus à partir de ce qu'ils sont, non pas à partir d'une vision idyllique d'un enfant globalement épanoui et socialement mature.

#### Les enseignants de la décennie 70: la désillusion

- Cette cohorte d'enseignants est fortement favorable à la pédagogie centrée sur l'enfant et le respect de son rythme. Elle épouse la philosophie à l'origine des programmes, influencée qu'elle est par le contexte social de cette décennie. Toutes portes ouvertes à l'innovation, au changement, au rejet même du passé poussiéreux et vieillot. Cette période est caractérisée par le pouvoir de l'État sur l'éducation, la dévaluation

sociale de la place du clergé, les changements de méthodes d'enseignement et de manuels, l'accent mis sur les intérêts de l'enfant, ses talents et son autonomie.

- Ces enseignants cautionnent majoritairement ces transformations qu'ils tentent de vivre avec leurs élèves. C'est ainsi qu'ils les trouvent plus ouverts, expressifs, critiques, curieux et dynamiques mais qu'ils découvrent avec le temps que le piédestal accordé à l'enfant et à l'édification de ses intérêts et de ses talents comporte inévitablement des failles. Des élèves sont démotivés face à l'échec car ils n'y trouvent aucune satisfaction et n'ont pas développé de résistance pour faire face à la pression (Bissonnette, 1995; Guitouni, 1992; Commission jeunesse de la SROH, 1993). Ces enseignants réagissent vigoureusement aux traces laissées par certains changements et au manque de moyens pour réaliser les objectifs visés. Entre les promesses et la réalité, il y a un fossé à combler. Un idéal s'est effondré. La déception est grande. Après tout, n'étaient-ils pas les promoteurs du renouveau, de la liberté, de l'épanouissement?

- Le choc de la réalité est d'autant plus grand qu'ils sont à court de moyens pour aider véritablement tous les enfants dans le besoin comme ils ont espéré le faire: sauver tous les élèves et, dans l'esprit pédagogique qui les anime, répondre à leurs intérêts. Se sentant coincés par le nombre grandissant d'élèves en difficultés d'apprentissage et de comportement et par leur intégration massive dans les classes régulières, ils sont confrontés à un phénomène imprévu pour lequel ils ne s'estiment pas suffisamment préparés.

- Si la directive ministérielle d'intégration massive de ces élèves s'explique administrativement par les restrictions budgétaires, pour les enseignants, elle est émotivement inacceptable. Comment aider efficacement une clientèle moins connue? Même si l'un des objectifs sous-jacents est de rapprocher ces élèves de la normalité et d'éviter de les marginaliser, celui des enseignants est de les faire réussir avec les

ressources nécessaires. A quoi auront servi les sommes investies à la formation d'orthopédagogues? Des centaines d'étudiants formés pour aider directement ces élèves sont obligés de se diriger vers d'autres champs d'enseignement faute de poste. Au bout du compte, ceux qui paient la note de cette directive sont les enfants pour lesquels on avait pourtant, en théorie, investi.

- Indignée par la rapidité d'imposition des programmes et convaincue de l'importance accordée à l'enfant, cette cohorte d'enseignants ne comprend pas l'orientation gouvernementale univoque en matière d'intégration d'autant plus qu'aux élèves en difficultés d'apprentissage s'ajoutent ceux qui sont en difficultés de comportement et pour lesquels ils disposent encore moins de ressources pour les aider. Aujourd'hui, les facteurs socio-émotifs touchant cette clientèle sont plus lourds et leur désarroi suit la courbe de ce poids. Ils perçoivent certains élèves passablement démotivés, sans volonté d'effort, désabusés et décrochés. Ces jeunes rejoignent les rangs de ceux qui se demandent ce qu'ils viennent faire à l'école. Dans cette optique, l'avenir est plutôt sombre et cela les enseignants le dénoncent. Mais à quel point écoute-t-on les revendications de ceux qui s'allient derrière leur syndicat pour faire entendre leur voix? Ne sont-ils pas les contestataires qui mettent en péril certaines décisions administratives? Leur résistance se manifeste principalement face à l'imposition de directives qui touchent leur champ de compétence et leur pouvoir d'influence sur les décideurs. Cette manifestation d'indignation est si grande qu'elle occulte les autres représentations des enfants.

- De plus, la société a changé et les jeunes vivent dans un univers où tout attrait extérieur à l'école est exploité pour les inciter à consommer, rendant leur lieu de socialisation quotidien terne et peu invitant. Malgré cette image sombre des élèves, les enseignants se disent encouragés par tous ceux qui réussissent.

- Somme toute, cette cohorte, désillusionnée par rapport à ses aspirations et les principes théoriquement bien ciselés, courbe l'échine sous le poids d'une réalité d'enfants en demande d'attention. Elle semble essoufflée par le défi de soutenir cette masse de jeunes qui veut être instruite et éduquée malgré sa contestation et ses difficultés.

- Enfin, ces enseignants qui ont plutôt ignoré le passé ont développé une approche pédagogique à la mesure de leur idéal de liberté. Même s'ils sont le produit d'une éducation familiale plus autoritaire, ils n'ont pas hésité à suivre le renouveau. Ils savent ce que signifie le mot autorité et même si, par conviction idéologique, ils en rejettent les aspects négatifs, ils auront tôt ou tard à en faire bon usage.

#### Les enseignants de la décennie 80: la réalité, un fait accompli

- Les représentations de cette cohorte sont basées sur le type d'élèves qu'ils ont devant eux. Si leurs perceptions rejoignent celles de leurs prédécesseurs, elles ont ceci de particulier: l'hyperactivité des enfants d'aujourd'hui, la violence des gestes et des paroles, le manque de structure et d'organisation dans le travail. Ces attitudes pourraient être attribuées au laisser-aller, à la largesse éducative prônée dans la société, les familles et même l'école. S'ils reconnaissent le caractère expressif et critique des élèves, les enseignants de cette décennie constatent les effets plus nuisibles de la libre expression et d'une éducation plutôt libérale et permissive. Sans chercher à encarcerer les enfants, ils souhaitent néanmoins mieux les encadrer pour répondre à ce que réclament les jeunes.

- Ces enseignants réagissent également à l'intégration massive des élèves en difficultés d'apprentissage et de comportement, car ils s'estiment à court de ressources et de moyens pour les aider efficacement. Le manque de structure, de discipline et d'encadrement des jeunes leur paraît plus évident, car plusieurs élèves en difficultés sont souvent laissés à eux-mêmes, peu habitués à l'effort et peu limités dans leurs actions en dehors du cadre scolaire. Contrairement à leurs collègues de la décennie précédente, leur

représentation plutôt sombre de ces élèves ne les décourage pas. Ils ont choisi ce métier pour y rester et veulent conserver leur emploi ou obtenir une permanence. Ils sont plutôt en quête de soutien pour aider les élèves.

- De plus, ils estiment nécessaire d'instaurer un calme minimal en classe pour contrer cette hyperactivité ambiante. Mais ces enseignants disposent-ils des outils pour les discipliner quand ils sont eux-mêmes issus d'une éducation plutôt permissive centrée sur les intérêts de l'enfant pour ne pas dire sur leurs satisfactions? En théorie, ils voudraient les encadrer davantage mais leur modèle de référence en est un de liberté et de laisser-vivre. Assez curieusement, c'est en accord avec ceux de la décennie 60 qu'ils jugent nécessaire ce retour à plus de structure et de discipline. S'ils trouvent peu de référence chez leurs collègues des années 70, ils peuvent toujours demander conseil à leurs prédécesseurs qui ont l'expérience d'une autorité qu'ils ont dû assouplir, et de fait, peuvent aider les autres à raffermir la leur. Quant à ceux de la décennie 70, ils auraient sûrement intérêt à trouver un équilibre entre ce qu'ils connaissent d'une approche plus autoritaire et l'idéal qu'ils ont recherché en tenant compte de l'enfant et de ses besoins.

- Ces enseignants aiment leur métier. Ils apprécient les qualités des enfants du premier cycle: spontanéité, sensibilité, motivation. Ils trouvent plus difficile la contestation des élèves du second cycle. Rappelons à cet effet, la plus forte concentration d'élèves en difficultés d'apprentissage et de comportement au second cycle du primaire. Là encore la compétence du personnel enseignant est mise en cause, car, tôt ou tard, la réussite ou l'échec de l'école leur sera attribué.

### 3.1.2 Représentations homogènes: un reflet de la société

Les représentations communes des enfants reflètent d'une certaine manière l'état de la société et des valeurs dans lesquelles ils évoluent de nos jours.

### Des jeunes exigeants

- Les jeunes sont plus ouverts, expressifs, informés et critiques qu'autrefois. Aussi, réclament-ils qu'on s'intéresse à eux. Mais répondre à cette demande signifie-t-il que nous ayons suffisamment compris leurs besoins pour les combler efficacement? Aux dires des enseignants, les enfants seraient en manque de chaleur, d'amour et d'écoute réelle de ce qu'ils sont. Pourtant, depuis la réforme des années 60, les intérêts de l'enfant n'ont cessé de préoccuper l'école et la société. Mais de quels intérêts était-il question? Ceux manipulés par la consommation, ou ceux initiés à partir des désirs inassouvis des adultes lorsqu'ils étaient enfants, ou encore ceux basés sur la réalité des jeunes telle qu'elle apparaît dans un contexte socio-économique et culturel donné?

- La réalité décrite par les enseignants porte à penser que les adultes ont omis ou n'ont pas su répondre aux véritables besoins des enfants: être aimés et écoutés. Paradoxalement les intentions pédagogiques centrées sur l'enfant et le sentiment exprimé par les jeunes laissent voir l'atteinte partielle d'un objectif pourtant noble. Les jeunes réclament le besoin légitime d'être aimés. Certes, mais comment doit s'exprimer cet amour? Par l'achat de produits de consommation qui finissent par les rendre obsédés par l'acquisition de biens matériels? Ils veulent être écoutés, certes, mais sur quels sujets? Leurs besoins réels ou l'expression de tous leurs désirs et satisfactions qui finit par les rendre insistants, voire révoltés s'ils n'obtiennent pas ce qu'ils veulent? Ce ne sont sûrement pas les résultats escomptés par les adultes qui ont priorisé la place centrale laissée à l'enfant dans le système éducatif.

- Cette ouverture plus grande aux jeunes a mené à une compréhension divergente de cette place: des adultes leur laissent une place jusqu'à ce qu'ils ne se sentent pas menacés dans leur autorité, d'autres les trouvent trop contestataires. Ils délimitent très peu avec eux cette place qui leur est accordée et les raisons de ces limites. Les jeunes, pour leur part, prennent tout ce qui leur est offert, ils se sentent suffisamment acceptés



pour réclamer ce qu'ils estiment être leurs droits et restent fondamentalement insatisfaits (Delorme, 1992; Morin, 1994). Ce constat questionne l'ouverture dont ont fait preuve les adultes à leur endroit. Aux jeunes ouverts, expressifs et critiques correspondent les réactions de contestation, d'agitation, d'insatisfaction voire, dans certains cas, d'agressivité et de violence. Un ajustement s'impose, constatent les enseignants, qui ont à réfléchir aux balises à mettre en place pour que cette ouverture contribue à l'éducation globale de l'enfant.

- Dans leur contestation, les jeunes lancent un appel à l'aide aux adultes. Ce besoin incessant d'être écoutés interpelle les adultes à un véritable dialogue exempt de préjugés et basé sur des arguments susceptibles de convaincre les jeunes du bien-fondé de l'école, de l'éducation et de la formation qu'ils cherchent à leur donner. Sur ce plan, la cohérence entre les paroles et les actions semble le point d'ancrage d'une confiance accrue des élèves à l'endroit des adultes et, par surcroît, de la reconnaissance de leur autorité. La stabilité des adultes rassure les jeunes, leur capacité de fournir des explications claires face à leurs demandes les encourage et les propulse à agir en vue de leur réussite (Guitouni, 1992).

### L'effort des enseignants

- Faire face aux exigences des jeunes et à leur contestation demandent, de la part de l'adulte, des capacités personnelles et professionnelles élevées. La personnalité de l'enseignant joue donc un rôle important dans l'encadrement des élèves. Ainsi, les enseignants se concertent-ils pour instaurer une discipline, un encadrement et un calme minimal en classe afin de couvrir la matière et d'établir avec les élèves des relations positives basées sur le développement optimal de leur potentiel humain et intellectuel. Aussi les enseignants réclament-ils, à leur tour, la nécessité de parfaire, de façon continue, leurs compétences pédagogiques et relationnelles. Ecouter les commentaires des jeunes, les analyser et se réajuster tout en prenant soin de ne pas céder aux pressions jugées

nuisibles pour eux, c'est démontrer la capacité de résister à leur contestation non pas dans un esprit borné mais constructif. En fait, les élèves font un cheminement similaire à celui des enseignants: ils veulent être consultés, reconnus et qu'on s'intéresse à leurs points de vue.

- Face à l'intégration des élèves en difficultés d'apprentissage et de comportement, les enseignants se sentent démunis et impuissants à leur fournir toute l'aide dont ils ont besoin. Leur formation auprès de cette clientèle est fort limitée. Les élèves qui recevaient les services orthopédagogiques sont désormais laissés un peu plus à eux-mêmes. Leur perception de la réussite est ainsi affectée et le décrochage scolaire est une option facilement envisageable. Ce constat exige, encore une fois de l'enseignant, une personnalité forte, dotée d'une solidité intérieure, pour relever les défis de la réussite individuelle, scolaire et sociale de ses élèves. Car faute de budgets, c'est sur la personne de l'enseignant que repose une partie de cette réussite sans oublier, bien entendu, la part de l'élève et de son environnement familial et social. L'enseignant est amené à penser positivement, à dépasser ses propres craintes, à encourager les élèves et à les motiver en s'adaptant à leur mode de vie.

- Quant aux enfants des communautés culturelles, les enseignants sont touchés par la relation de respect et d'affection que leur vouent ces élèves venus de milieux difficiles où la guerre et les séparations ont laissé un vide affectif qu'ils acceptent de combler partiellement. Ils perçoivent ces jeunes, nouvellement arrivés au Québec, comme étant disposés à apprendre et à bûcher pour réussir (McAndrew, 1995). Attitudes qu'ils espèrent voir adopter par les élèves d'ici. Ces jeunes réussissent souvent mieux que ceux d'origine québécoise (Conseil supérieur de l'éducation, 1993b).

- Enfin, la société a aussi sa part de réajustements à faire, estiment les enseignants. Le contexte social et éducatif plus permissif doit aujourd'hui être dépassé. L'école, la

famille et la société doivent s'allier pour encadrer la jeunesse et la préparer à affronter les défis du XXI<sup>e</sup> siècle (Conseil supérieur de l'éducation, 1991a, 1995). Si la télévision et maintenant l'Internet sont les canaux par excellence de la diffusion d'idées et de biens, ils doivent, à leur tour, repenser les valeurs qui les sous-tendent. La qualité de la langue et des émissions éducatives et informatives doivent offrir aux jeunes des modèles à la mesure de leurs aspirations avec pour guides, des adultes qui savent où ils vont et pourquoi ils agissent de la sorte, des adultes qui ne laissent pas la jeunesse à la dérive mais savent lui laisser une place pour qu'elle contribue à la société de demain. Selon Guitouni (voir Normand-Guérette, 1993):

*Le jeune ne réclame pas la gâterie, il l'a déjà; il ne rêve pas à l'affection, il est déjà satisfait; cependant, il veut un soutien et un modèle. Il souhaite qu'on l'encadre, qu'on lui montre ce qu'il peut faire dans la vie, qu'on lui fasse confiance en le poussant à agir pour réussir. Il en a assez qu'on lui demande sans cesse son avis et qu'on le laisse faire à sa guise; il a besoin d'être bousculé et de se mesurer à lui-même" (p. 143).*

#### 4. L'enseignant et les parents

##### **4.1 Les changements dans la famille**

Les représentations des changements dans la famille rappellent l'évolution des mentalités à l'endroit de l'enfant et de son éducation où la permissivité a pris le relais de l'autoritarisme pour éviter que les enfants subissent ce que les adultes estiment avoir connu (Guitouni, 1991; Jeammet: voir Raphaël, 1996a). Ainsi, les enfants se sont vus attribuer une importance accrue et leurs rapports aux adultes sont devenus plus égalitaires (Conseil supérieur de l'éducation, 1991a; Hoffer et Coleman, 1990; Raphaël, 1996a).

Les adultes eux-mêmes ont su profiter de cette ouverture d'esprit pour satisfaire leurs propres besoins et se libérer de certains carcans liés à l'autorité familiale, religieuse

ou sociale. Pensons, dans les années 70, à l'émergence de concepts comme la cogestion, le team-teaching, la pédagogie libre; sur le plan spirituel, à la désertion des églises et au désintéressement face à la religion au profit d'idéologies sociales plus modernes; sur le plan familial, à la contestation ouverte de l'autorité et à l'adoption de comportements plus libres. Désormais les adultes ont accès à la satisfaction de leurs besoins personnels tout en privilégiant ceux de l'enfant. Mais entre les leurs et ceux des enfants, la démarcation ne fut pas toujours évidente. Quelles satisfactions furent prioritaires? Celles des jeunes ou celles des adultes?

#### 4.1.1 Représentations homogènes: une entente à clarifier

Parents et enseignants ont le devoir moral de collaborer (Proulx, 1995). Ils ont en commun l'éducation et la réussite de l'élève. Ces objectifs les unissent et les obligent à se parler, à se comprendre, à se rejoindre dans les moyens à utiliser pour motiver et aider l'enfant. C'est l'absence ou la rupture de cette coopération que craignent les enseignants, car ils s'estiment peu préparés à régler les tensions inévitables entre les principaux intervenants dans la vie des enfants. Les parents pourraient appréhender une crainte similaire à l'endroit des enseignants. Néanmoins lorsque les relations parents-enseignants sont tendues, elles exigent de part et d'autre des efforts pour arriver à se respecter mutuellement.

#### Les obligations des enseignants: une collaboration sans équivoque

- Les enseignants savent qu'ils ont des comptes à rendre aux parents sur le comportement et les résultats scolaires des enfants. Le bulletin est le compte rendu non seulement des capacités du jeune mais aussi des enseignements dispensés par les enseignants. Dès lors, l'échec d'un élève peut être attribué à ses propres difficultés et, par extension, à son environnement familial et social mais aussi aux habiletés de l'enseignant.

- Impliquer les parents dans la réussite de l'élève reste un objectif majeur à atteindre pour les enseignants qui cherchent tant bien que mal à les rejoindre et à les inviter à collaborer avec eux dans cette optique. Cette implication comporte deux volets: le premier concerne le soutien individuel à apporter à l'enfant et le second, la contribution des parents à la collectivité de la classe ou de l'école. De façon générale, les parents s'acquittent relativement bien du premier. Pour l'autre, la classe apparaît comme la chasse-gardée des enseignants qu'il ne faut pas franchir brusquement, tout comme la maison est le lieu privé des parents qui ne souhaitent pas l'ingérence des enseignants dans leurs affaires de famille. L'un comme l'autre refuse l'envahissement de son territoire mais accepte de collaborer. Le pouvoir ainsi partagé, il devient plus facile d'éviter les malaises externes au soutien pédagogique des enfants.

- Ce souci de la réussite est au coeur du travail des enseignants. Tous les services pouvant répondre à cet objectif sont recherchés. Aussi désapprouvent-ils toutes coupures budgétaires qui restreignent cette aide aux enfants. En cas de besoin, ils tentent d'orienter les parents vers des services externes à l'école.

- L'éducation des enfants concerne à la fois l'école et la famille. A ce chapitre, la perception qu'ont les enseignants de la relation famille-école a évolué rendant plus égalitaire les rapports mutuels et justifiant les parents de demander plus d'explications sur les remarques formulées à l'endroit de leurs enfants. Les enseignants reconnaissent la légitimité de cette exigence bien qu'elle nécessite plus d'efforts de réflexion de leur part. La confrontation des conceptions éducatives fait partie du dialogue pédagogique et implique une ouverture d'esprit. Bien que l'éducation première des jeunes se fasse dans la famille, l'école primaire est en quelque sorte le prolongement de ce milieu et poursuit leur socialisation. Elle ne peut se soustraire à ce rôle, mais ne peut se substituer à la famille pour transmettre certaines valeurs fondamentales comme le respect, la solidarité, la coopération, le travail, la motivation et l'implication.

- Une autre obligation des enseignants consiste à respecter les milieux tels qu'ils se présentent sans préjugés. La famille s'est largement transformée dans sa forme; séparation, divorce, monoparentalité, garde partagée constituent la réalité des couples d'aujourd'hui et les enseignants doivent composer avec ces situations (Marcil-Gratton: voir Sauvé, 1996). Le Conseil supérieur de l'éducation (1995) estime à 49% l'indice de divortialité. Si les parents de communautés culturelles accordent majoritairement une plus grande importance à l'école, ceux dont la vie familiale souffre d'instabilité mettent souvent leurs priorités ailleurs que sur l'école, laissant les enfants à eux-mêmes ce qui affecte les enseignants.

#### Les exigences des parents: se retrouver au sein d'une école transformée

- L'école s'est passablement transformée, de nouvelles méthodes se sont imposées et les parents ont eu à subir, d'une certaine manière, ces mutations sans avoir droit au chapitre. Après tout, la pédagogie ne concerne-t-elle pas que l'école? C'est donc à l'occasion de rencontres collectives ou individuelles avec les enseignants que certains parents se sentent justifier de réagir aux changements qui affectent l'aide qu'ils peuvent apporter à leurs enfants. Ils veulent des explications éclairées. Cette prise de parole fait souvent craindre le pire aux enseignants: par exemple, la perte de contrôle du groupe en réunion collective, l'escalade symétrique menant à l'impasse alors que les rencontres ont pour but de s'entraider pour soutenir le jeune. Encore une fois, la personnalité de l'enseignant et ses capacités de communication sont mises à l'épreuve.

- Comment soutenir l'enfant si les méthodes utilisées divergent à tel point de celles de son enfance qu'aucun parent ne s'y retrouve. De plus, devant le taux élevé d'échecs scolaires largement médiatisé - 46% à la CECM selon Cauchon (1995) - les parents sont en droit de s'interroger sur l'efficacité du système scolaire et de ces innovations, si ce n'est sur la compétence des enseignants. Certains, par manque de repères sur lesquels s'appuyer, réclament un retour à l'école des années 50. Même s'ils ont désapprouvé

l'autorité sévère de leur enfance, ils reconnaissent la stabilité de méthodes anciennes qui ont fait leur preuve. Cette demande des parents basée sur une certaine nostalgie de la discipline d'antan montre le besoin qu'ils ont de se sentir sécurisés par l'enseignement dispensé dans les écoles et par le succès scolaire envisageable de leurs enfants. Bien que les enseignants ne soient pas en mesure de revivre les années 50, le contexte social n'étant plus le même, ils se voient contraints de rechercher une certaine stabilité à travers un encadrement plus serré des élèves. Comme l'exprime Jeammet (voir Raphaël, 1996a): *"Une autorité mesurée va donc marquer des limites qui sont nécessaires à la différenciation, donc à l'identité de chacun. S'il n'y a pas de limites, on ne sait plus qui on est"* (p.81).

- La place accordée aux parents dans l'école est de plus en plus grande. Ils sont désormais reconnus par l'Etat comme partenaires prioritaires de l'éducation de leurs enfants, lesquels passent une grande partie de leur journée sur les bancs de l'école. Cette institution est un service obligatoire à la communauté et les contribuables sont en droit de demander des comptes. Leur pouvoir accru au sein du Conseil d'établissement est une occasion de s'impliquer dans l'éducation et d'y apporter le point de vue de la famille. Cependant, ce pouvoir laisse perplexes certains enseignants qui se perçoivent comme de simples serviteurs sous contrôle ministériel et parental. De là découle une série de réactions pouvant aller de la défensive à l'offensive à l'endroit de certains parents. Les enseignants considèrent que l'école est plus qu'un simple service à la communauté et que son rôle est beaucoup plus large et fondamental. De ce fait, ils ont aussi un rôle majeur à jouer dans la vie des enfants. L'école enseigne, aussi elle éduque, elle accompagne, elle guide, elle évalue, elle cautionne, elle développe les talents, elle prépare et forme les jeunes à la vie en société. Les enseignants en sont les artisans. Leur art résulte des faits, des gestes et des moyens utilisés pour y répondre. Ils sont plus que d'humbles serviteurs. Ignorer cette réalité signifie pour eux la non reconnaissance de leur apport à la société.

- Tous les parents veulent que leurs enfants réussissent leur année scolaire. Ils exercent sur les enseignants une pression que ces derniers considèrent légitime mais aussi lourde. Par contre, cette réussite ne va pas sans leur complicité et sur ce terrain, les enseignants affirment éprouver certaines difficultés à amener tous les parents à collaborer. Comment mener à terme cette réussite sans l'apport parental? Les parents doivent prendre conscience de leur importance non seulement dans la réussite scolaire de leurs enfants mais aussi dans leur éducation. Ils sont les premiers artisans de l'éducation et le statut de parents mériterait d'être suffisamment reconnu pour que chacun sente la responsabilité et le rôle majeur qu'il a à jouer pour les enfants et la société. Si les enseignants soulèvent l'impact sur eux de cette pression parentale c'est qu'ils ont le sentiment de fournir les efforts demandés et qu'il appartient aussi aux parents de les soutenir dans cette tâche. Le succès de l'élève repose sur lui-même avec l'appui des parents, des enseignants et des autres intervenants.

- Les parents sont de plus en plus conscients que les conséquences d'une éducation permissive ont amené les enfants à vouloir être les "maîtres" de la maisonnée (Conseil supérieur de l'éducation, 1991*a*, 1995; Guitouni, 1991; Morin, 1994; Proulx, 1995; Raphaël, 1996*a,b*). Eux-mêmes à l'origine de cette perception des jeunes, ils demandent le soutien de l'école pour changer cette image et recadrer l'espace que chacun peut prendre dans l'univers des relations entre les adultes et les jeunes. L'enfant-roi cherche à garder son statut en classe et, confronté aux autres, se bat pour conserver sa place. De ce fait, les interventions des enseignants se sont ajustées et de multiples efforts sont déployés pour faire comprendre aux jeunes le droit de chacun à une place tout en respectant le droit des autres à la leur. Ce concept éducatif n'est pas simple à faire réaliser aux enfants. La société, par le biais des éducateurs, réoriente peu à peu ses objectifs vers la réussite sociale des jeunes. Le discours ministériel mise désormais sur la réussite éducative et le sens de la responsabilité (Ministère de l'éducation, 1997). Dans ce sens, les parents



peuvent être rassurés mais doivent, tout autant que l'école, mettre la main à la pâte pour guider leurs enfants dans cette voie.

#### Des conduites parentales réprouvées: un redressement s'impose

- Le moment d'une discipline plus encadrante est arrivé. Constatant le laisser-aller dans les familles et les conséquences sur les élèves en classe, les enseignants désapprouvent certaines attitudes parentales qu'ils espèrent, dans un avenir rapproché, voir se modifier positivement. Il s'agit d'abord de l'heure à laquelle les enfants se couchent. Sur ce plan, des parents manifestent une largesse qui nuit à la concentration en classe. Pour réussir et être disposés à écouter, les élèves doivent avoir un nombre minimal d'heures de sommeil selon leur âge.

- Les préoccupations des enfants dans la famille ont suivi la courbe des modifications sociales et relationnelles dans la vie des couples. Les enfants subissent les retombées des conflits dans les couples, de l'absence des parents après les heures de classe ou de l'un d'eux dans leur vie, des séparations temporaires, des divorces, de la garde partagée. De plus, précise le Conseil supérieur de l'éducation (1995), aux prises avec d'énormes difficultés sur le plan de la conciliation du travail et de la vie familiale, les parents ont de moins en moins de temps à consacrer à leurs enfants. Ces derniers en sont affectés et ne peuvent investir le maximum de leurs énergies à répondre aux exigences de l'école. Bien que ces réalités fassent partie de leur vie, les enseignants souhaiteraient que les enfants en subissent le moins possible les contrecoûts. Mais les parents aux prises avec ces problèmes ont-ils les capacités suffisantes pour ne pas faire subir aux enfants les affres de rapports dysfonctionnels qui souvent ne concernent pas directement les jeunes?

- Enfin une attitude sur laquelle tous les intervenants, parents comme enseignants, ont à travailler, c'est l'indécision quant à leur rôle d'autorité face aux jeunes. Sans revenir à des concepts d'autorité dictatoriale, il y a moyen d'encadrer davantage les enfants pour

qu'ils puissent se référer à des balises claires et découvrir un parcours où leur marge de manoeuvre est large mais comporte des limites (Guitouni, 1991; Raphaël, 1996a). Les enfants ne refusent pas l'autorité qui guide, oriente, dirige, réajuste et soutient. Ils réagissent plutôt à l'autorité immuable qui abuse de son pouvoir, qui s'emporte sans limites, qui refuse d'évoluer. Parents comme enseignants ont un rôle d'autorité qu'ils arrivent difficilement à remplir aisément compte tenu du rapport que chacun porte à l'autorité. Néanmoins, les enseignants estiment venu le temps de faire preuve d'un meilleur encadrement. C'est le seul moyen de mener les élèves aux termes de leur cheminement scolaire car d'eux-mêmes, ils choisiront davantage l'attrait réjouissant du jeu et de la consommation que le travail ardu de la prise en charge personnelle et de la responsabilité. Le développement d'objectifs à long terme doit aussi être envisagé par tous ceux qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation. La société de demain sera dirigée par les jeunes que les adultes auront formés. A quoi ressembleront ces dirigeants?

- Qu'ils soient de scolarité ou de milieux ethniques et socio-économiques différents, les parents sont les premiers modèles de leurs enfants, qu'ils le veuillent ou non. Repose sur eux toute la responsabilité d'être à la hauteur de ce qu'ils veulent leur inculquer. Ce qui n'est pas une mince tâche. Plusieurs parents s'en acquittent bien à la grande satisfaction du milieu scolaire. Pour les autres, le signal est donné et les enseignants se disent disposés à les soutenir dans cet effort.

#### Dévaluation de la profession: un obstacle à surmonter

- Ne vivant pas dans le milieu scolaire à tous les jours, les parents sont influencés par les battages médiatiques qui discréditent l'école: si les élèves ne réussissent pas bien en français, c'est la faute des enseignants; s'ils ne remettent pas leurs devoirs, c'est qu'ils n'ont pas le temps pour les faire, trop occupés à s'adonner à des activités de toutes sortes ou trop souvent laissés à eux-mêmes. L'école sert de bouc émissaire à plusieurs maux sociaux comme si l'environnement social, familial, culturel, télévisuel, technologique ne

comptait pas dans la vie des enfants. Cette dévaluation de l'école et de ses commettants pèse lourd. Les enseignants ne se sentent pas valorisés. Au contraire, malgré la semaine des enseignants pour tenter de les remercier de leurs services, ils portent sur leurs épaules le fardeau des problèmes reprochés à l'école quand ils ne sont pas confrontés aux élèves irrespectueux qui à leur tour influencés par la dévalorisation de l'école la rende facilement responsable de leurs malheurs.

- Certes, cette dévaluation n'est pas apparue subitement dans les mentalités. Les résultats scolaires peu probants des élèves ont mis l'école au banc des accusés car effectivement, elle a sa part de responsabilité à reconnaître. Mais elle n'en est pas la seule responsable et ce n'est certainement pas en continuant à accuser l'école de tous les torts que les mentalités changeront. Les enseignants, victimes de ce phénomène, ne peuvent continuer à pleurer sur leur sort. C'est avec le soutien des parents et l'importance qu'ils accordent eux-mêmes à leur métier qu'ils parviendront, à long terme, à transformer cette image de l'école.

- Quant aux congés scolaires qui attisent l'envie de plus d'un, les enseignants se sentent incompris car leur tâche est non seulement lourde mais les clientèles ont passablement changé exigeant une énergie nouvelle pour les intéresser et les faire travailler. Ces congés sont nécessaires. Les enseignants souhaitent que les parents s'unissent à eux pour les appuyer dans la reconnaissance de leur métier et comprennent davantage leur réalité: un enseignant face à 20 ou 30 élèves à intéresser, à enseigner, à expliquer, à aider, à suivre dans leur cheminement social et scolaire, à éduquer et à comprendre.

- Les parents empathiques à la vie des enseignants sont des supports essentiels à la revalorisation de la profession et de l'école auprès des enfants et des autres adultes. Les enseignants empathiques à la vie des parents sont des supports essentiels à la valorisation

du rôle parental et des moyens à mettre en place pour collaborer à cette responsabilité majeure au mieux-être des enfants.

**Conclusion**

Les représentations des enseignants traduisent une réalité chargée de référents à la fois cognitifs et affectifs (Abdallah-Preteille, 1986; Blin, 1997; Jodelet, 1984; Migne, 1978: voir Gillet, 1987; Mollo-Bouvier, 1986; Rouquette, 1998). Pour la personne, ces représentations expriment la réalité et leur emprise sur la perception qu'elle a de sa vie sociale et professionnelle est souvent inimaginable. Le vaste terrain d'investigation qu'est l'étude des représentations a permis de retracer à travers les récits de carrière, des enseignants de la recherche, les événements qui ont marqué leur vie professionnelle et de construire des ensembles où les noyaux centraux et leurs éléments périphériques ont fait émerger les traces symboliques laissées par ces situations.

Les processus d'objectivation et d'ancrage décrits par Moscovici (voir Jodelet, 1984), Blin (1997) et Tadlaoui (1991) marquent l'emprise des représentations sur la perception des enseignants. Ces processus suivent ce parcours: 1) Les objets de la représentation - les programmes d'études, le milieu de travail, la clientèle scolaire et la famille - sont d'abord sélectionnés dans les récits, systématisés, codés puis exprimés sous forme de tableaux thématiques et comparatifs; 2) Les catégories donnent ensuite naissance à des schémas figuratifs - expression d'une synthèse nouvelle; 3) L'interprétation des données, à un second niveau, montre comment le processus d'ancrage définit les caractéristiques des trois cohortes car aux éléments distinctifs des représentations existantes se juxtapose la conjoncture sociopolitique des décennies correspondantes orientant la conduite des enseignants.

Ces représentations trouvent leur source au coeur des savoirs acquis par l'expérience. C'est l'exercice de la profession qui rend possible le jugement critique sur la

pertinence et le réalisme des réformes (Lahaye, Lessard, Tardif, 1990; Tardif, 1993). Au fil du récit de leur carrière, les enseignants divulguent non seulement certaines facettes de leur métier mais aussi les éléments qui les ont fait réagir et les moyens utilisés pour s'adapter aux changements qui les ont affectés pédagogiquement, relationnellement et socialement. Ces transformations lentes parfois brusques - pensons aux changements dans les programmes d'études - témoignent des soubresauts à la fois individuels, collectifs et systémiques survenus dans la carrière des enseignants concernés.

La recherche d'un certain équilibre pour sauvegarder le système en place paraît tout à fait normale et n'empêche nullement l'orientation vers les changements en raison de l'évolution même des sociétés (Evequoz, 1984; Moreau, 1983; Savoie-Zac, 1993). Les concepteurs et les initiateurs de changements doivent comprendre que le déséquilibre momentané du système, et la résistance qui s'en suit, ne signifient pas le refus d'évoluer. Au contraire, cette saine réaction montre la solidité du système et la nécessité d'accorder du temps pour évaluer la pertinence du changement proposé. Ne pas prendre en compte ce temps ainsi que la motivation et l'implication des destinataires aux changements amorcés, c'est ralentir encore plus leur implantation dans le milieu (Désilets, 1983; Paradis, 1993; Tichy, 1983: voir Théories du changement social intentionnel, participation, expertise et contraintes, 1991).

Changer implique inévitablement un investissement personnel même si le changement est de type professionnel. Les problèmes d'adaptation concernent d'abord les personnes. S'intéresser aux représentations de leurs réactions aux changements, c'est faire preuve d'ouverture d'esprit pour s'ajuster en fonction des résistances soulevées et impliquer les gens dans le processus (Carpentier-Roy, 1992; Chin et Benne, 1969: voir Théories du changement social intentionnel, participation, expertise et contraintes, 1991; Charlier 1989: voir Blin, 1997; Savoie-Zajc, 1993). L'observation de ces résistances nous a permis de les situer davantage au plan affectif que cognitif laissant l'habileté des

rapports humains jouer en faveur ou non de l'acceptation de ces changements. La patience est aussi une caractéristique importante à développer en raison de l'évolution lente des mentalités, des approches et des comportements. Sur le plan individuel, soutient Artaud (1985), la personne livre un combat intérieur qui demande du temps et dont il faut tenir compte. Cette dualité interne mène à des questionnements inévitables sur ses capacités, ses valeurs, ses contradictions, ses attitudes, sa démarche pédagogique (Guitouni, 1977). Se transformer, c'est prendre le temps d'évoluer et chercher les moyens de s'adapter aux changements. Bataille (1991: voir Blin, 1997) et Désilets (1983) parlent d'appropriation de l'innovation en l'adaptant à son contexte et à ses visées personnelles. La notion d'expérience renforce ce point de vue, car c'est à travers elle que la personne prend confiance et s'approprie le changement en sélectionnant et en retenant les informations les plus pertinentes à sa pratique.

D'un point de vue de diffusion sociale, l'accommodation aux changements s'installe peu à peu dans les pratiques et les mentalités. C'est là que le concept de représentation prend toute sa signification pour tracer un portrait type des mentalités, conceptions et perceptions véhiculées dans la société selon une conjoncture sociale donnée et partagée par les individus actifs de ce contexte. Ainsi l'analyse des représentations des enseignants de la recherche s'est effectuée selon deux critères: celui de décennies distinctes et celui de trois cohortes d'enseignants entrés dans la profession au cours de ces années 60, 70 et 80. Trois ensembles d'individus nés dans un intervalle de temps donné (Attias-Donfut, 1988) et ayant vécu des événements semblables pendant la même période de temps (Robert, 1995). Il est intéressant d'observer l'évolution de leurs représentations tout en soulignant les caractéristiques propres à chacune des cohortes. Les réactions aux changements juxtaposées aux conjonctures sociopolitiques et historiques permettent de mieux comprendre les sentiments partagés par chacune des cohortes puis par l'ensemble. Conformément à l'approche interactionniste symbolique, le point de vue des enseignants sur les changements pédagogiques et sociaux survenus au



cours de leur carrière a été relevé tout en précisant les moyens utilisés pour s'y adapter à plus ou moins long terme.

Par cette recherche, nous avons tenté d'analyser le processus du changement, les effets de son implantation dans le milieu et les stratégies d'adaptation utilisées pour se l'approprier. Les résistances observées tiennent plus au fait de la qualité des acquis à conserver, du déséquilibre systémique momentané causé par tout chambardement, de la pénurie des moyens et des ressources pour aider véritablement les élèves et des réactions des usagers à l'endroit de ceux qui cherchent à introduire, sinon imposer, le changement sans respecter les savoirs expérientiels fondés sur le rendement, l'efficacité et les bons résultats. Chercher à connaître la réalité des enseignants de l'intérieur c'est leur donner la chance d'exprimer ce qu'ils pensent des changements pédagogiques et sociaux imputés à leur champ de compétence (Lahaye, Lessard, Tardif, 1991).

### **Une méthodologie fidèle au matériel empirique**

C'est donc à partir d'un échantillon de 41 enseignants des ordres préscolaire, primaire et accueil au primaire invités à raconter leur développement professionnel aux membres de l'équipe Lahaye, Lessard et Tardif (1991), que nous avons relevé les catégories susceptibles de répondre aux questions de la recherche. Nous avons suivi les étapes de l'analyse et du traitement des données pour coder le matériel qualitatif sous forme de fiches thématiques et procéder à l'analyse des données exprimées sous forme de tableaux thématiques et comparatifs, et de schémas figuratifs. Ensuite l'interprétation des résultats a mené à des constatations susceptibles de systématiser encore plus les représentations des enseignants selon les cohortes afin de répondre aux questions de la recherche.

Les enseignants ont des représentations à la fois homogènes et hétérogènes des changements pédagogiques et sociaux survenus au cours de leur carrière. Ils y ont réagi de diverses manières et la plupart du temps s'y sont adaptés. Les conjonctures sociales, politiques, historiques et pédagogiques ont agi sur leur façon d'appréhender et de réagir à ces changements. Les contenus latents de l'analyse permettent de dévoiler un profil type pour chaque cohorte que nous illustrons sous forme de schéma 5. Ce dernier résume l'essentiel des caractéristiques et du parcours de carrière de chaque cohorte en rapport avec le contexte social et éducatif de la décennie correspondante, la formation institutionnelle reçue, le rôle attribué à l'enseignant et les changements pédagogiques survenus au cours de ces périodes. Ainsi, nous avons donné des attributs à chacune d'elles. Les enseignants de la première cohorte porte le nom de **déstabilisés à la recherche d'un équilibre en mouvement**, la seconde, celui de **militants du changement confrontés à la désillusion**, la dernière, celui de **précaires réalistes en quête de stabilité**.

### **Les déstabilisés à la recherche d'un équilibre en mouvement**

Ces normaliens et normaliennes formés par les communautés religieuses sont littéralement déstabilisés par la Révolution tranquille et le brassage d'idées de l'époque, mais néanmoins font preuve d'une certaine ouverture au changement. Cette cohorte est en mouvement car depuis la seconde guerre mondiale, les mentalités ont changé: la profession enseignante est revalorisée et l'instruction devenue obligatoire représente la planche de salut des peuples qui aspirent à se libérer du passé et à dépoussiérer les systèmes éducatifs jugés dogmatiques et anciens. Le contexte économique est favorable aux changements.

## Schéma 5

## Schéma illustrant la synthèse des caractéristiques des cohortes d'enseignants

	<b>Le contexte social et éducatif</b>	<b>La formation institutionnelle</b>	<b>Le rôle de l'enseignant</b>	<b>Les changements pédagogiques</b>
<b>Les déstabilisés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Début de la Révolution tranquille</li> <li>- Revalorisation de l'instruction</li> <li>- Vers la liberté d'expression</li> <li>- Revalorisation de la profession</li> <li>- Contexte économique favorable</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Écoles normales par les communautés religieuses</li> <li>- Introduction "timide" de la psychologie dans les programmes</li> <li>- Méthodes nouvelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transmetteur des connaissances de base</li> <li>- Formation religieuse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impacts du Rapport Parent</li> <li>- Vers l'école active</li> <li>- Vers l'intérêt porté à l'enfant</li> </ul>
<b>Les militants desillusionnés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Révolution tranquille</li> <li>- Libéralisme</li> <li>- Désertion de la religion</li> <li>- Permissivité éducative (école-famille-société)</li> <li>- Dénatalité</li> <li>- Début de compressions budgétaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Défi de la qualité de l'intégration des écoles normales aux universités</li> <li>- Défi de la qualité du produit</li> <li>- Retrait des communautés religieuses</li> <li>- Pluralisme des modèles et des valeurs</li> <li>- Humanisme dans les relations maître-élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guide, animateur, conseiller</li> <li>- Préparation de l'enfant à conduire sa vie selon son rythme d'apprentissage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vers les nouveaux programmes</li> <li>- Implantation des recommandations du Rapport Parent et leurs impacts</li> <li>- Diversité des méthodes pédagogiques</li> </ul>
<b>Les précaires réalistes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coupures budgétaires</li> <li>- Emplois restreints</li> <li>- Politique d'intégration des clientèles du champ d'adaptation scolaire</li> <li>- Pluriethnicité</li> <li>- École milieu de vie</li> <li>- Chutes des effectifs scolaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recherche de la qualité chez les candidats</li> <li>- Place plus grande à la formation pratique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilité quant aux matières à enseigner</li> <li>- Maîtrise de l'acte pédagogique plutôt que les disciplines</li> <li>- Développement de la personnalité de l'élève</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Application des nouveaux programmes</li> <li>- Qualité de la pédagogie et des apprentissages</li> <li>- Projet éducatif: implication des citoyens /parents/enseignants</li> <li>- École plus cohérente</li> </ul>

À l'instar de Vinette (1945: voir Piquette, 1973), l'école active et l'intérêt porté à celui qui reçoit la matière occupent l'avant-scène du modernisme pédagogique. L'introduction, d'abord timide, de la psychologie dans les programmes de formation des enseignants conduit à considérer l'épanouissement individuel de l'enfant comme une priorité en éducation. Cette cohorte n'est pas peuplée, majoritairement, d'enseignants rigides et réfractaires à tout changement. Au contraire, ils ont été sensibilisés aux méthodes nouvelles et savent pertinemment que des changements majeurs pointent à l'horizon. Leur rôle, d'abord axé sur la transmission des connaissances et la formation religieuse, s'oriente vers l'établissement de liens plus étroits avec les élèves (Mellouki, 1989).

Socialement, la fin des années 60 est marquée par l'éclatement des mentalités où les moeurs religieuses basculent vers un libéralisme sans précédent et le dirigisme fait place au laisser-vivre. Bien que ces enseignants réagissent fortement à certains changements qu'ils jugent nuisibles pour la société et les enfants, ils appuient favorablement ce vent de changement dans les mentalités. L'objectif est de prendre en considération les intérêts de l'enfant tout en lui évitant de vivre l'autoritarisme qu'eux-mêmes ont connu.

### **Les militants du changement confrontés à la désillusion**

Cette seconde cohorte, adepte de la Révolution tranquille, est passée du rêve de la démocratisation scolaire à la réalité des polyvalentes; de l'appel au développement intégral de tous aux élèves en difficulté d'adaptation; de la participation démocratique aux décisions aux conflits avec les autorités et à l'opposition aux parents; du principe de l'égalité des chances au manque de ressources; de la permissivité au laisser-aller; de la reconnaissance des intérêts de l'enfant à l'enfant-roi.

Les enseignants de cette cohorte grandissent en même temps que les grandes remises en question face au passé. Ils adoptent d'emblée le renouveau et contribuent à la mise de côté de tout ce qui entrave leur besoin de liberté. L'autorité est contestée et remplacée par un laisser-faire. Décennie des transformations sociales et de l'efficacité (Conseil supérieur de l'éducation, 1991*a*), le discours social devient égalitariste. Les valeurs religieuses sont désertées au profit d'idéologies prometteuses de renouveau.

Le défi de la formation des enseignants repose sur la qualité de l'intégration des écoles normales aux universités et sur la qualité du produit à obtenir (Conseil des universités, 1984*a*). Les modèles de formation sont fondés sur le pluralisme des valeurs. Les effets de l'implantation des recommandations du rapport Parent se font sentir assez vite, notamment par rapport à la trop grande diversité des méthodes et des programmes.

Répondre au développement global de l'enfant et à ses besoins devient prioritaire. On veut qu'il prenne part à son savoir tout en respectant son rythme d'apprentissage et qu'il parvienne à conduire sa vie et à s'éduquer lui-même (Brissand, 1970). Le développement de l'autonomie est une valeur privilégiée par cette cohorte. L'enseignant est le guide, l'animateur et le conseiller. Ses relations avec les élèves deviennent humainement plus proches. Les paramètres disciplinaires et organisationnels sont modifiés; l'encadrement est moins rigide. De plus en plus adulé, l'enfant devient victime des erreurs des adultes et, de ce fait, déresponsabilisé (Meirieu, Develay, 1992).

### **Les précaires en quête de stabilité**

Cette cohorte, inquiète de son statut dans le système éducatif, recherche avant tout un emploi. Elle débute dans l'enseignement avec comme préoccupation majeure son travail en classe d'autant plus qu'elle est appelée à changer souvent de degré

d'enseignement. Cette dernière entre dans le système scolaire dans un contexte budgétaire difficile et souffre des conditions de précarité qui s'étalent sur plusieurs années. Inquiète de sa place dans le système, elle recherche une sécurité; elle a donc des objectifs professionnels assez réalistes.

Née avec la Révolution tranquille, cette cohorte a intériorisé des valeurs de liberté. Pour elle, il lui paraît normal que l'enfant soit au centre de l'éducation et que l'enseignant travaille à répondre à ses intérêts et à ses besoins. L'école est au service des enfants et les enseignants en sont les humbles serviteurs. Cette cohorte tente de répondre à l'efficacité recherchée par le milieu et les parents. Elle se conforme aux orientations des nouveaux programmes et cherche à tout préparer à partir des besoins de l'enfant. Par contre, elle estime nécessaire que l'enfant soit mieux encadré et organisé pour réussir ses apprentissages.

La qualité de la formation universitaire demeure une priorité. On lui reproche de ne pas suffisamment mettre l'accent sur la formation pratique. Pour rendre plus efficace l'articulation entre l'enseignement théorique et pratique, on propose une formation étalée sur quatre années (Carbonneau, 1988; Conseil des universités, 1984*a*; Conseil supérieur de l'éducation, 1984*a, b*, 1991*b*).

Du concept "école milieu de vie" émerge la nécessité de rendre l'école à l'image des valeurs du milieu environnant. Les citoyens, les parents, les enseignants et mêmes les étudiants sont invités à participer à l'élaboration de projet éducatif reflétant les couleurs du milieu. Au plan pédagogique, on vise plus la qualité de la pédagogie et des apprentissages que les modifications structurelles. L'enseignant a pour mission de développer la personnalité des élèves (SORECOM, 1985) et de maîtriser l'acte pédagogique plutôt que les disciplines à enseigner (Laurin, 1981).

### **Le contexte scolaire des années 90**

Les années 90 mettent désormais l'accent sur la qualité des apprentissages et des connaissances et sur une école plus harmonieuse, plus rigoureuse, plus stimulante pour les jeunes (Garon, 1995a). Dans le même esprit, on mise sur le sens de la responsabilité des élèves et des intervenants pour assurer leur réussite éducative (Marois, 1997). On assiste à un retour du balancier et à une politique de décentralisation de l'éducation vers les milieux, de contrôle local fort et d'une forme de concurrence entre les établissements. L'école devra démontrer sa capacité de gérer sa destinée dans un contexte budgétaire réduit où les attentes face aux résultats de sa mission sont élevées.

### **Pertinence de la recherche**

Connaître les représentations des principales personnes concernées par les changements apporte un éclairage non négligeable sur leur développement professionnel et permet de mieux évaluer leurs réactions et leur capacité d'adaptation au changement. Cette prise en compte de leur point de vue fournit l'occasion d'allier recherche et pratique (Calderhead, 1993). De plus, précise Charlier (1989: voir Blin, 1997), elle constitue un élément favorable à la réussite de l'innovation car on cherche à connaître également les réactions des gens aux changements (Chine et Benn, 1969: voir Théories du changement social intentionnel, participation, expertise et contraintes, 1991).

L'analyse des représentations fait ressortir la dimension à la fois cognitive et affective de l'impact de ces changements sur les enseignants, dont il faut tenir compte lors de l'introduction de nouvelles mesures. Elle permet aussi de situer la résistance des enseignants en termes de déstabilisation momentanée et non pas de fermeture, nuanciant

ainsi la représentation sociale selon laquelle le corps enseignant est plutôt conservateur et allergique au changement.

Cette recherche permet également d'évaluer l'influence sociopolitique d'une période donnée sur les mentalités et de comprendre mieux l'esprit dans lequel les enseignants ont réagi aux changements selon qu'ils aient débuté leur carrière en 1960-70 ou 80. Cet angle d'analyse laisse entrevoir la possibilité de mener d'autres recherches où la variable de cohorte serait retenue pour identifier les caractéristiques d'une décennie et y associer le contexte sociopolitique correspondant.

Cette recherche offre la possibilité aux enseignants de se reconnaître à travers les extraits d'entrevues, de sentir qu'on s'intéresse à eux, à leurs points de vue et d'espérer qu'ils seront pris en considération dans la compréhension non seulement de leurs savoirs expérientiels mais de leurs réactions aux changements. Ainsi, les responsables de l'implantation de changements à venir pourraient prendre en compte les résultats de la recherche pour prévoir certaines réactions et ajuster leur démarche en conséquence.

L'interprétation des résultats aura permis de dégager un portrait type de chacune des cohortes démontrant l'évolution et l'ancrage de certaines représentations quant aux changements survenus dans les programmes d'études, le milieu de travail, la clientèle scolaire et la famille.

Les résultats de la recherche peuvent s'appliquer à la cohorte d'enseignants du primaire des années 90 car la conjoncture actuelle est particulièrement mouvementée en raison d'une entrée massive de nouveaux enseignants dans le système et de l'intérêt suscité par les bilans en cette fin de millénaire. Quelle est la situation actuelle des jeunes enseignants en termes de conditions d'emploi, de réactions et d'adaptation à un contexte



pédagogique en renouvellement? Comment se passe cette entrée massive des jeunes enseignants?

Si les enseignants de la décennie 80 étaient à la recherche de stabilité dû à la rareté de l'emploi, on peut présumer que ceux de la décennie 90 recherchent encore plus de stabilité se réjouissant tout de même de l'instauration des classes au préscolaire à temps plein. Une étude approfondie de leurs représentations du changement pourrait témoigner de ce que pense cette cohorte du mouvement pédagogique des années 90.

Par extension, nous pouvons penser qu'une étude portant sur la gestion du changement en termes de processus et de démarche fournirait aux concepteurs des outils utiles à l'implantation des idées nouvelles. Ainsi le facteur humain serait davantage pris en considération dans la mécanique d'implantation de nouveautés diminuant pour les uns (les concepteurs) comme pour les autres (les usagers) des sentiments d'incompréhension, parfois de rejet, de leurs idées ou de leur expérience.

Au terme de cette recherche, nous pouvons affirmer que le changement inhérent à la profession en fait un milieu de vie dynamique, jamais immuable et d'une importance capitale pour le futur. Même s'il y a une marge entre la mission de l'école et la mise en opération de sa mission, nous ne devons jamais perdre de vue que le travail d'aujourd'hui se fait pour demain. Les valeurs fondamentales à la base de la mission éducative doivent trouver écho auprès des jeunes et surtout contrecarrer l'environnement souvent violent, voire agressant, dans lequel ils évoluent. Malgré les obstacles, nous devons toujours garder le cap sur la coopération, l'intelligence et l'équilibre.

## **Bibliographie**

- Abdallah-Preteuille, M.**, *Vers une pédagogie interculturelle*, Publications de la Sorbonne, INRP, Paris, 1986.
- Artaud, G.**, *L'adulte en quête de son identité*, Editions de l'Université d'Ottawa, 1985.
- Attias-Donfut, C.**, *Sociologie des générations. L'empreinte du temps*, PUF, Paris, 1988.
- Audet, L.P., Gauthier, A.**, *Le système scolaire au Québec*, Beauchemin, Montréal, 1967.
- Bardin, L.**, *L'analyse de contenu*, PUF, Paris, 1977.
- Beauchesne, A., Hensler, H.**, *L'école française à clientèle pluriethnique de l'Île de Montréal*, CRI, Université de Sherbrooke, Editeur officiel du Québec, 1987.
- Bélanger, P.W., Lessard, C., Perron, M.**, *La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants: tout a-t-il été dit?*, Revue des sciences de l'éducation, (1993) XIX (1), 5-32.
- Béliard, L.**, *Reflet de l'intégration sociale et scolaire des jeunes dans la structure familiale*, Actes du 1<sup>er</sup> Colloque du groupe d'intérêt sur le pluralisme ethnique en éducation (GIPEE), Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal, 1990.
- Bernier, L.**, *Les conditions de la preuve dans une démarche qualitative à la base de récits de vie*, Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative, tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986, Université de Montréal, 1987.
- Berthelot, J.**, *L'éducation en crise*, Options CEQ, (1995) 13, 9-20.
- Bisaillon, R.**, *Pour un professionnalisme collectif*, Revue des sciences de l'éducation, (1993) XIX (1), 225-232.
- Bisaillon, R.**, *L'arrimage dans l'enseignement du français: trois perspectives*, Colloque de l'Association québécoise des professeurs de français, Québec, 1995.
- Bissonnette, L.**, *L'école, un chantier social à réactiver*, Options CEQ, (1995) 13, 21-34.
- Blin, J.F.**, *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Éditions L'Harmattan, Paris, L'Harmattan Inc, Montréal, 1997.
- Blouin, J.**, *Le scandale de la formation des maîtres. Pourquoi nos enfants n'apprennent rien?*, L'Actualité, (1985) 33-40.

- Boisvert, G., Robitaille-Gagnon, N., Bissonnette, J.,** *Faire l'école aujourd'hui et demain: un défi de maître*, Vie pédagogique, (1995) 92, 16-20.
- Bornardi, C., Roussiau, N.,** *Les représentations sociales*, Dunod, Paris, 1999.
- Brissand, J., et autres,** *Changer l'école. L'avenir de la pédagogie: un problème politique*, Editions de l'Epi, Paris, 1970.
- Brunet, L.,** *Le climat de travail dans les organisations, définition, diagnostic et conséquences*, Les Éditions Agence d'Arc Inc, Montréal, 1983.
- Calderhead, J., Day, C., Dencicold, P.,** *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*, The Falmer Press, London, 1993.
- Carbonneau, M.,** *L'enseignement au primaire au Québec, vingt-cinq ans après le Rapport Parent*, Revue des sciences de l'éducation, (1988) XIV (1), 104-120.
- Carbonneau, M.,** *Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: une analyse critique des tendances nord-américaines*, Revue des sciences de l'éducation, (1993) XIX (1), 33-57.
- Carpentier-Roy, M.C.,** *Rapport de recherche. Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire*, Communications CEQ, 1992.
- Cauchon, P.,** "Bizarre!", *disent les futurs prof. Le nouveau programme de formation des maîtres*, Le Devoir, avril, 1995.
- Chin, R., Benne, K.D.,** (1969), *Stratégies générales pour la production de changements dans les systèmes humains dans Théories du changement social intentionnel, participation, expertises et contraintes*, (5), Presse de l'Université du Québec, Québec, 1991.
- Collerette, P., Delisle, G.,** *Le changement planifié*, Les Editions Agence d'Arc inc, Montréal, 1982.
- Commission d'étude sur les universités, Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants,** Editeur officiel du Québec, Montréal, 1979.
- Commission jeunesse de la SROH,** *Le décrochage des jeunes... une société à raccrocher*, Psychologie préventive, (1993) 23, 17-22.
- Conseil de la famille,** *Familles et télévision: documents exploratoires*, Groupe Domotique, Montréal, 1991.
- Conseil de la famille et de l'enfance,** *Faire progresser la réflexion sur la famille et les enfants*, Gouvernement du Québec, Québec, 1999.

- Conseil des universités**, *La formation des maîtres au Québec. Rétrospective et bilan*, Montréal, 1984a.
- Conseil des universités**, *Commentaires au ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants*, Montréal, 1984b.
- Conseil supérieur de l'éducation**, *La condition enseignante*, Gouvernement du Québec, Québec, 1984a.
- Conseil supérieur de l'éducation**, *Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire*, Direction des communications, Québec, 1984b.
- Conseil supérieur de l'éducation**, *Les enfants du primaire*, Direction des communications, Sainte-Foy, 1989.
- Conseil supérieur de l'éducation**, *Une pédagogie pour demain à l'école primaire*, Direction des communications, Sainte-Foy, 1991a.
- Conseil supérieur de l'éducation**, *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*, Les publications du Québec, Sainte-Foy, 1991b.
- Conseil supérieur de l'éducation**, *Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le défi d'une réussite de qualité*, Les publications du Québec, Sainte-Foy, 1993a.
- Conseil supérieur de l'éducation**, *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, Direction des communications, Sainte-Foy, 1993b.
- Conseil supérieur de l'éducation**, *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Direction des communications, Sainte-Foy, 1994.
- Conseil supérieur de l'éducation**, *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*, Direction des communications, Sainte-Foy, 1995.
- Corbo, C. et autres**, *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*, Gouvernement du Québec, Québec, 1994.
- Corporation des enseignants du Québec**, *L'organisation de la formation des maîtres. Approche théorique / approche pratique*, CEQ, Montréal, 1973.
- Delorme, S.**, *L'univers affectif des couples de demain*, Psychologie préventive, (1992) 22, 23-28.

- Delors, J.**, *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Editions Odile Jacob, Paris, 1996.
- Désilets, L.**, *L'éveil à l'expérience vécue comme moteur de croissance professionnelle d'enseignants*, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 1983.
- Duchesne, L.**, *La situation démographique au Québec, 1992-1993*, Bureau de la statistique du Québec, 1993.
- Duclos, G.**, *Lettre à ma mère ou l'enseignement d'hier à aujourd'hui*, Le Magazine enfants Québec, (1995) mai, 4-5.
- Elbaz, F.**, La recherche sur le savoir des enseignants: l'enseignante experte et l'enseignante "ordinaire" dans *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?*, Les Editions Logiques, Montréal, 1993.
- Evequoz, G.**, *Le contexte scolaire et ses otages*, Les Editions ESF, Paris, 1984.
- Farr, R.M.**, *Les représentations sociales*, Psychologie sociale, PUF, (1984), 379-389.
- Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec**, *Innovation en éducation*, Actes du 33<sup>e</sup> Congrès de mai 1983, FCSCQ, Montréal, 1984.
- Fédération des enseignantes et des enseignants de commissions scolaires**, *La formation initiale des enseignantes et des enseignants fait peau neuve*, CEQ 32, (1995) janvier, 1-8.
- Filteau, G.**, (1941), *Organisation scolaire de la province de Québec*, ré-édité, Edition Centre de Psychologie et de Pédagogie, Montréal, 1962.
- Folco, R.**, *L'école et la recherche en éducation*, Actes du 1<sup>er</sup> Colloque du groupe d'intérêt sur le pluralisme ethnique en éducation (GIPEE), Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal, 1990.
- Forquin, J.C.**, La sociologie de l'éducation américaine et britannique: une tradition de recherche puissante et plurielle dans *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck Université, FNRP, Paris, Bruxelles, 1997.
- Garon, J.**, *Lettre aux directrices et directeurs généraux, directrices et directeurs d'école*, Gouvernement du Québec, avril, 1995a.
- Garon, J.**, *Allocution du ministre de l'éducation*, 28<sup>e</sup> Congrès de l'Association québécoise des professeures et professeurs de français, novembre, 1995b.
- Gauthier, C.**, *Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie*, Les Editions Logiques, Montréal, 1993.

- Gillet, P.**, *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, PUF, Paris, 1987.
- Girard, M.C.**, *Le pouvoir de séduction des jeux vidéo*, La Presse, 18 novembre 1995.
- Gouvernement du Québec**, *La formation pratique des enseignants, document d'orientation*, Ministère des Communications, Québec, 1980.
- Grand'Maison, J.**, *Les jeunes: une bombe à retardement*, Châtelaine, (1992) octobre, 57-59.
- Grégoire, R.**, *L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur francophone du Québec*, Université du Québec, ENAP, Québec, 1987.
- Guitouni, M.**, *Du Normal au réel. L'éducation de l'enfant*, Les Editions de la SROH, Montréal, 1977.
- Guitouni, M.**, *Les punis de la société, Nouvelle approche pour comprendre les inadaptés*, 2<sup>e</sup> éd., Stanké, Montréal, 1987.
- Guitouni, M.**, *Les contrecoups des largesses des parents*, Psychologie préventive, (1991)20, 9-14.
- Guitouni, M.**, *Le décrochage scolaire: pour bâtir... faut pas décrocher*, Psychologie préventive, (1992) 22, 22-38.
- Guitouni, M.**, *De la société multiethnique à une société solidaire*, Psychologie préventive, (1998) 29, 11-16.
- Hamel, T.**, *Un siècle de formation des maîtres au Québec: 1836-1939*, HMH Hurtubise, Montréal, 1995.
- Haramein, A.**, *La pratique du formateur de formateurs serait-elle formatrice?*, Acte du Colloque: Pratiques et formation pratique, Université de Montréal, 1990.
- Héту, J.C.**, *Le rapport entre savoir académique et pratique professionnelle dans la pratique de formateurs de formateurs*, 2<sup>e</sup> Congrès des Sciences de l'éducation de langue française du Canada, 1989.
- Hiebert, B.**, *Le stress chez les enseignants. Perspective canadienne*, Rapport de l'ACE (Association canadienne d'éducation), Toronto, 1985.
- Hoffer, T.B., Coleman, J.S.**, *Changing Families and Communities: Implication for School in Educational Leadership and Changing Contexts of Families, Communities and Schools*, NSSE, The University of Chicago Press, 1990.

- Huberman, M.**, *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1989.
- Jodelet, D.**, *Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie*, Psychologie sociale, PUF, (1984), 357-378.
- Jolois, J.J., Piquette, R.**, *La formation des maîtres et la révolution*, UQAM, Montréal, 1988.
- Kelchtermans, G.**, Teachers and Their Career Story: A Biographical Perspective on Professional Development in *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*, The Falmer Press, London, 1993.
- La Presse**, *L'industrie télévisuelle reconnaît les dangers de la violence au petit écran*, 10 février 1996.
- Lahaye, L., Lessard, C., Tardif, M.**, *L'étude du corps enseignant québécois à partir d'une méthode qualitative*, Revue de l'Association pour la recherche qualitative, (1991), 4, 105-123.
- Lajeunesse, M.**, *L'éducation au Québec "19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles"*, Boréal Express, Montréal, 1971.
- Lantillon, C.**, *Changer l'éducation*, Edition l'Age d'Homme, Lausanne, 1983.
- Larousse**, *Petit Larousse illustré 1991*, Librairie Larousse, Paris, 1990.
- Laurin, C.**, *L'enseignante et l'enseignant: des professionnels*, Direction des communications, Québec, 1981.
- Legendre, R.**, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> éd., Guérin, Montréal, Editions Eska, Paris, 1993.
- Lessard, C., Lahaye, L., Tardif, M.**, *L'évolution du corps enseignant québécois des ordres d'enseignement primaire-secondaire, telle qu'elle apparaît dans le discours enseignants*. Communication présentée à l'ACSALF, UQAM, 1989.
- Lessard, C., Lahaye, L., Tardif, M.**, *Le savoir enseignant et les fondements de la pratique du métier, une approche socio-épistémologique du savoir enseignant*, Actes du 2<sup>e</sup> Congrès des Sciences de l'éducation de langue française du Canada, (1990) 3, 889-895.
- Lessard, C.**, *Voies d'avenir pour favoriser le renouvellement de la pratique pédagogique*, Vie pédagogique, (1995) 92, 35-38.
- Lessard, C., Tardif, M.**, *La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, structures, système*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1996.



- Lessard, C., Tardif, M.,** *Lieux et modalités du travail enseignant et culture professionnelle*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 2001.
- Louden, W.,** *Understanding Teaching, Continuity and Change in Teachers' Knowledge*, Cassell Education Limited, London, 1991.
- Maheu, L., Robitaille, M.,** Identités professionnelles et travail réflexif: un modèle d'analyse du travail des enseignants au collégial, dans *La profession enseignante du Québec: enjeux et défis des années 90*, IQRC, Québec, 1991.
- Maheux, G.,** *La représentation de la pratique de l'enseignement par l'enseignante de l'école primaire en Abitibi-Témiscamingue*, Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1995.
- Marois, P.,** *Réforme de l'éducation. Prendre le virage du succès*, Ministère de l'éducation, Québec, 1997.
- McAndrew, M.,** *Le pluralisme ethnoculturel à l'école de langue française*, Options CEQ, (1995) 13, 77-94.
- Meirieu, P., Develay, M.,** *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, ESF, Paris, 1992.
- Mellouki, M.,** *Savoir enseignant et idéologie réformatrice: la formation des maîtres (1930-1964)*, Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, 1989.
- Mellouki, M.,** Rhétorique universitaire et savoir enseignant dans *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?*, Les Editions Logiques, Montréal, 1993.
- Mellouki, M., Tardif, M.,** *Recherche, débat et discours sur la formation des enseignants au Québec: un bilan sélectif des travaux universitaires publiés depuis 1980*, Les cahiers du LABRAPS 17, 1995.
- Ministère de l'éducation,** *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*, Editeur officiel du Québec, Québec, 1979.
- Ministère de l'éducation,** *Le projet éducatif de l'école*, Direction générale des réseaux, Québec, 1980.
- Ministère de l'éducation,** *L'école, une école communautaire et responsable*, Editeur officiel du Québec, Québec, 1982.
- Ministère de l'éducation,** *L'apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes d'études*, Direction générale du développement pédagogique, Québec, 1984.
- Ministère de l'éducation,** *Allocution prononcée par le Ministre de l'éducation, Michel Pagé, à l'occasion de la rencontre du 10 mai 1991 avec les membres de la*

*Conférence permanente sur l'adaptation de la main-d'oeuvre*, Gouvernement du Québec, 1991.

**Ministère de l'éducation**, *L'enseignement primaire et secondaire québécois: orientations, propositions, questions. Faire avancer l'école*, Gouvernement du Québec, Québec, 1993.

**Ministère de l'éducation**, *Indicateurs de l'éducation, Edition 1994*, Direction générale des ressources informationnelles, Québec, 1995.

**Ministère de l'éducation**, *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Gouvernement du Québec, 1997.

**Mollo-Bouvier, S.**, *La sélection implicite à l'école*, PUF, Paris, 1986.

**Moreau, C.**, *L'innovation et le pluralisme en éducation: étude exploratoire des contraintes personnelles et institutionnelles*, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 1983.

**Morin, H.**, *L'éducation à la dérive*, Suites, (1994) 3, 15-19.

**Normand-Guérrette, D.**, *Entretiens avec Moncef Guitouni sur ses études du comportement des jeunes*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1993.

**O.C.D.E.**, *L'enseignant face à l'innovation*, Volume 1, Paris, 1974.

**Paradis, E.**, *L'évaluation des apprentissages. Une mission pédagogique avant tout*, Fédération des enseignantes et des enseignants de commissions scolaires (FECS), Québec, 1993.

**Paré, A.**, *Séminaire sur la formation des maîtres*, Prospectives, (1980) 16, 1-2.

**Paré, A.**, *Changement personnel et pratique pédagogique*, Conférence prononcée lors du VI<sup>e</sup> Colloque du Goéland, Université de Montréal, 1989.

**Parent, A.M., Mgr, et autres**, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Tomes 1-5*, Ministère de l'éducation, Québec, 1966.

**Perrenoud, P.**, *Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier*, Revue des sciences de l'éducation, (1993) XIX (1), 59-76.

**Perrenoud, P.**, *Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs*, Séminaire de l'IUFM de Grenoble, Autrans, 1994.

**Peretti (de), A.**, *La formation des personnels de l'Éducation nationale. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, La Documentation Française, Paris, 1982.

- Piquette, R.**, *Les programmes de formation des maîtres dans les écoles normales françaises du Québec (1857-1970)*, Thèse de Doctorat, Université de Montréal, 1973.
- Poisson, Y.**, *Le savoir-faire des enseignants d'expérience du secondaire: étude de cas dans Le savoir des enseignants. Que savent-ils?*, Les Editions Logiques, Montréal, 1993.
- Politique de la Société de recherche en orientation humaine**, *Education et formation des éducateurs*, Les Editions de la SROH, Montréal, 1985.
- Poujol, J.**, *Nouvelle famille, école nouvelle*, Les Amis de Sèvres, (1981) 4, 5-15.
- Prégent, R.**, *Un Québec de toutes les couleurs*, Les Diplômés, (1996) 389, 8-10.
- Proulx, J.P.**, *Les réformes en éducation, quelques leçons à en tirer*, Options CEQ, (1995) 13, 211-226.
- Raphaël, A.M.**, *L'autorité et le chaos. La famille dans tous ses états*, Sciences et avenir, (1996a) février, 81-84.
- Raphaël, A.M.**, *L'autorité et le chaos. L'autorité au service de la démocratie*, Sciences et avenir, (1996b) février, 85-86.
- Raymond, D., Brett, R.L., Yamagishi, R.**, *Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et des enseignants: approche autobiographique dans Le savoir des enseignants. Que savent-ils?*, Les Editions Logiques, 1993a.
- Raymond, D.**, *Eclatement des savoirs et savoirs en rupture: une réplique à Van der Maren*, Revue des sciences de l'éducation, (1993b) XIX (1), 187-200.
- Robert, P.**, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, S.N.L., Paris, 1995.
- Roussel, L.**, *L'enfant dans les familles d'aujourd'hui*, Actes du XVIII<sup>e</sup> Congrès international de la Fédération internationale pour l'éducation des parents, Comité universitaire d'information pédagogique, Paris, 1994.
- Rouquette, M.L.**, *Les représentations sociales et le triple miroir de la classe*, Québec français, (1998) 110, 31-33.
- Sauvé, M.R.**, *Feu la revanche des berceaux*, Les Diplômés, (1996) 389, 4.
- Savoie-Zajc, L.**, *Les modèles de changement planifié en éducation*, Les Editions Logiques, Montréal, 1993.

- Seltiz, C., Wrightsman, L.S., Cook, S.W., *Les méthodes de recherches en sciences sociales*, Les Editions HRW, Montréal, 1977.
- SORECOM, *Les Etats généraux sur la qualité de l'éducation. Perception à l'égard de la qualité de l'éducation*, Gouvernement du Québec, Québec, 1985.
- Statistique Canada, *Familles, partie I*, Recensement 1986 dans la collection Le Pays, cat 93 106.
- Statistique Canada, *Familles: nombre, genre et structure*, Recensement 1991 dans la collection Le Pays, cat 93 312.
- Sutherland, M., *La famille dans les bouleversements de notre temps*, Actes du XVIII<sup>e</sup> Congrès international de la Fédération internationale pour l'éducation des parents, Comité universitaire d'information pédagogique, Paris, 1994.
- Tadlaoui, A., *L'innovation pédagogique chez des formateurs de maîtres marocains: une étude des représentations sociales*, Thèse de Doctorat, Université de Montréal, 1991.
- Tardif, M., Lessard, C., Lahaye, L., *Les enseignant(e)s des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant*, *Sociologie et Société*, (1991) XXIII (I), 55-69.
- Tardif, M., Lessard, C., *Le travail enseignant au quotidien*, De Boeck Université, Bruxelles, 1999.
- Tardif, M., *Éléments pour une théorie de la pratique éducative: actions et savoirs en éducation dans Le savoir des enseignants. Que savent-ils?*, Les Editions Logiques, Montréal, 1993.
- Tarrab, E., Plessis-Bélaïr, G., Girault, Y., *Les communautés culturelles au Québec et la recherche en éducation*, Actes du 1<sup>er</sup> Colloque du groupe d'intérêt sur le pluralisme ethnique en éducation (GIPEE), Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal, 1990.
- Tichy-M, N., (1983), *Les bases de la gestion stratégique du changement dans Théorie du changement social intentionnel, participation, expertises et contraintes*,(5), Presses de l'Université du Québec, Québec, 1991.
- Touraine, A., *Peut-on encore parler d'éducation?*, Actes du XVIII<sup>e</sup> Congrès international de la Fédération internationale pour l'éducation des parents, Comité universitaire d'information pédagogique, Paris, 1994.
- Unrug (d'), M.C., *Analyse de contenu et acte de parole*, 2<sup>e</sup> éd., Jean-Pierre Delarge, Paris, 1974.

## ANNEXES

I	Appendice méthodologique .....	241
II	Tableaux thématiques et comparatifs .....	251

## Annexe I

### Appendice méthodologique

#### L'équipe Lahaye, Lessard et Tardif (1991)

#### **A Présentation du groupe d'enseignants interrogés :**

Le corpus analysé dans cette recherche comprend 92 récits de carrière. Ceux-ci ont pu être colligés entre 1988 et 1990, grâce à la participation d'autant d'enseignants et d'enseignantes dont les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles sont les suivantes:

##### 1.1 Sexe :

61 femmes et 31 hommes ont été interviewés;

##### 1.2 Ordre d'enseignement :

- au moment de l'enquête, 44 travaillaient au primaire: 8 à la maternelle - dont 3 à la maternelle accueil -, 22 étaient titulaires d'une classe du premier ou du second cycle du primaire - dont 5 d'une classe d'accueil -, 10 à titre d'orthopédagogues, et 4 à la direction;
- 48 oeuvraient à l'école secondaire, dont 9 au privé (enseignement général) - et 39 au public, dont 19 au secteur général, 11 au secteur professionnel et 9 à l'accueil;
- parmi les 44 personnes rattachées au primaire, 8 étaient des hommes et 36 des femmes; les 8 personnes interviewées à propos de la maternelle sont toutes des femmes; parmi les 22 titulaires de classe du primaire, 17 sont des femmes et 5 sont des hommes; parmi les orthopédagogues, 8 sont des femmes et 2 sont des hommes; parmi les 4 directions, 3 sont des femmes;
- parmi les 48 personnes rattachées au secondaire, 25 étaient des femmes et 23 étaient des hommes. Au secteur général, public et privé réunis (N=28), 14 étaient des hommes et 14 étaient des femmes. Parmi les 11 enseignants du secteur professionnel, 6 étaient des hommes - menuiserie, entretien ménager et 4 en mécanique -, et 5 étaient des femmes - coiffure, 2 couture et 2 commerce/secrétariat;
- des 17 enseignants oeuvrant à l'accueil, 14 sont des femmes - 3 en maternelle, 5 au primaire et 6 au secondaire - et 3 sont des hommes - tous au secondaire;

- 22 enseignants - 10 hommes et 12 femmes - ont connu en cours de carrière le passage du secondaire au primaire ou vice-versa (cette dernière situation étant moins fréquente).

### 1.3 Âge

Les enseignants interrogés, à l'image de la profession dans son ensemble, et pour la période étudiée, sont relativement âgés: en effet, 5 enseignants seulement sont âgés entre 24 et 29 ans, 20 entre 30 et 39 ans, 26 entre 40 et 44 ans, et 26 ont plus de 45 ans.

### 1.4 Expérience professionnelle

Quinze enseignants avaient moins de 10 ans d'expérience, 15 possédaient entre 10 et 15 ans, 23 entre 16 et 20 ans, 24 entre 21 et 25, 10 entre 26 et 30 et 5 possédaient plus de 31 ans d'expérience dans l'enseignement. On a donc affaire à un groupe d'enseignants expérimentés puisque 62 des 92 enseignants rejoints ont plus de 15 ans d'expérience et 39 en ont plus de 21.

### 1.5 Année d'entrée dans la carrière

Il y a plusieurs découpages possibles pour cette variable. Retenons-en deux. Suivant le premier découpage, nous constatons que 31 enseignants ont débuté leur carrière avant 1965 - soit au cours des années où la réforme du système éducatif se prépare et se discute -, 43 entre 1966 et 1976 - soit la période d'implantation de la réforme -, et 18 après 1976 - au moment où la situation d'ensemble change et où des remises en question s'amorcent, ainsi que nous l'avons présenté dans un précédent ouvrage (Lessard et Tardif, 1996) -. Le second découpage est par décennie: ainsi, 14 enseignants ont débuté dans l'enseignement avant 1960, 40 entre 1960 et 1969, 22 entre 1970 et 1979, et 16 depuis 1980.

### 1.6 Formation

Nous avons classé les réponses des enseignants en fonction des diplômes complétés. Le portrait d'ensemble qui se dégage est celui d'un groupe assez fortement scolarisé. C'est ainsi qu'au moment de l'enquête, 7 enseignants étaient détenteurs d'un Brevet d'enseignement (B ou A); 10 possédaient un Brevet ainsi qu'un ou des certificats; 50 détenaient un baccalauréat (en pédagogie, en éducation, en enseignement, dans une discipline, etc.), et 18 détenaient une maîtrise (souvent en éducation). La plupart des enseignants interrogés avaient donc reçu une formation initiale ou continue en milieu universitaire, d'autres ayant à la fois une formation donnée à l'école normale et à l'université, et quelques-uns ne détenant qu'une formation d'école normale.

## 1.7 Employeur

Les enseignants rejoints étaient à l'emploi de 19 commissions scolaires différentes, réparties dans les régions de Montréal, Rive-Nord et Rive-Sud, St-Jérôme, Québec, Sherbrooke, Estrie, Abitibi, etc. Les enseignants du privé étaient, quant à eux, à l'emploi de près d'une dizaine d'écoles privées différentes.

## **B Le corpus d'entrevues et la grille d'analyse thématique**

Notre analyse de contenu s'est organisée autour des cinq thèmes suivants:

- 1) L'évolution du système éducatif, de la société et de la profession. Cela comprend ce que les enseignants disent sur le thème de l'évolution et du changement.
- 2) Les rapports sociaux dans l'enseignement. On y regroupe ce que les enseignants disent au sujet des relations qu'ils entretiennent avec les divers agents du système éducatif.
- 3) Le savoir enseignant: la formation, l'expérience, le sentiment de compétence, etc. On y regroupe ce que les enseignants disent au sujet des savoirs enseignants et de la compétence professionnelle.
- 4) Les identités professionnelles, le statut professionnel et les représentations du corps enseignant. On y regroupe ce que les enseignants disent concernant leur sentiment d'appartenance au corps enseignant, ou à un de ses sous-groupes, la façon dont ils se représentent le corps auquel ils appartiennent ainsi que leur perception de leur statut professionnel dans la société.
- 5) Enfin, la fonction enseignante, soit les activités d'enseignement / apprentissage et leurs finalités. On y regroupe ce que les enseignants disent de la pratique de leur métier: la façon dont ils se représentent l'enseignement, les élèves, le plaisir et la difficulté d'enseigner, les conditions de travail, les espaces de jeu et l'autonomie professionnelle, etc.

Pour chacun des thèmes, des catégories ont été élaborées au fur et mesure que l'analyse se déroulait; elles permettent de saisir, pour l'essentiel, l'ensemble des propos tenus par les enseignants. Regroupées par thèmes, ces catégories sont les suivantes:

### **Grille d'analyse thématique**

#### 1. L'évolution

- 1.1 L'évolution du statut de l'enseignant
- 1.2 Le vieillissement
- 1.3 L'évolution des conditions de travail
- 1.4 L'évolution des conditions d'emploi



- 1.5 L'évolution de la supervision pédagogique
- 1.6 L'évolution des pratiques pédagogiques (enseignant/apprenant)
- 1.7 Le changement (aspects généraux)
- 1.8 Le changement des programmes
- 1.9 L'évolution de la société et des milieux sociaux
- 1.10 L'évolution des enfants/élèves
- 1.11 L'évolution du secteur de l'enfance inadaptée
- 1.12 Le développement des maternelles
- 1.13 L'évolution du support humain
- 1.14 L'évolution du support matériel
- 1.15 L'évolution des rapports sociaux à l'école
- 1.16 L'évolution de l'espace de jeu/autonomie professionnelle
- 1.17 Les conflits, grèves, événements marquants, syndicalisme
- 1.18 La polyvalente/ l'école secondaire publique
- 1.19 La spécialisation
- 1.20 L'évolution des directions d'école
- 1.21 L'évolution du secteur professionnel
- 1.22 Le développement de l'accueil

## 2 Les rapports sociaux dans l'enseignement

- 2.1 Le climat dans l'école
- 2.2 La direction (primaire)
  - 2.2.1 La perception des enseignants du primaire
  - 2.2.2 La direction et la probation des enseignants
  - 2.2.3 Le point de vue des directions :
    - 2.2.3.1 sur leurs rapports avec les enseignants
    - 2.2.3.2 sur leurs rapports avec les parents
- 2.3 L'enseignant - délégué syndical
- 2.4 Le rapport des enseignants avec les conseillers pédagogiques
- 2.5 Le rapport de l'enseignant du primaire avec les parents
- 2.6 Le rapport de l'orthopédagogue avec les parents
- 2.7 Le rapport de l'orthopédagogue avec la direction de l'école
- 2.8 Le rapport de l'orthopédagogue avec l'enseignant du secteur régulier
- 2.9 Le rapport des enseignants de maternelle avec les parents
- 2.10 Les enseignants et le travail d'équipe
- 2.11 Les suppléants
- 2.12 Les spécialistes/les professionnels non-enseignants
- 2.13 Les relations MEQ - Commission scolaire - école - enseignants
- 2.14 Le conseiller pédagogique
- 2.15 Le rapport maternelle-enseignants de primaire
- 2.16 Le rapport des enseignants du secondaire avec les parents
- 2.17 La direction perçue par les enseignants de secondaire
- 2.18 Les rapports entre enseignants de différentes matières au secondaire
- 2.19 Le chef de groupe
- 2.20 Le coordonnateur
- 2.21 Les rapports entre les enseignants de l'accueil et les autres enseignants
- 2.22 Les directeurs / vie étudiante

### 3. Savoir, expérience, formation et sentiment de compétence

- 3.1 Les savoirs professionnels
  - 3.1.1 La transition école normale/université-école : la 1<sup>re</sup> année
  - 3.1.2 Le rapport formation-tâche
  - 3.1.3 Le rapport formation-programme
  - 3.1.4 Le rôle du syndicat
  - 3.1.5 La formation pédagogique dispensée par l'université
  - 3.1.6 La formation orthopédagogique à l'université :
    - 3.1.6.1 l'utile, le concret
    - 3.1.6.2 rapport formation-clientèle
  - 3.1.7 La formation (gén./péd.) dispensée à l'école normale
  - 3.1.8 Les stages
  - 3.1.9 Les limites de la formation théorique / l'importance de l'expérience
  - 3.1.10 Le rôle du MEQ
  - 3.1.11 La formation pédagogique des enseignants du secteur professionnel
- 3.2 Le rapport à la formation en cours de carrière
  - 3.2.1 L'enseignant qui participe à des activités de formation continue :
    - 3.2.1.1 raisons, motifs, contextes
  - 3.2.2 L'enseignant qui devient un formateur / l'encadrement des stagiaires
  - 3.2.3 Le partage des savoirs
  - 3.2.4 Les associations pédagogiques / les congrès
  - 3.2.5 Les contacts / la consultation
  - 3.2.6 Les journées pédagogiques
  - 3.2.7 Les échanges franco-québécois
  - 3.2.8 Le rôle du MEQ
  - 3.2.9 Le perfectionnement et accroissement de la tâche
  - 3.2.10 Le perfectionnement des enseignants du secteur professionnel
- 3.3 Le sentiment de compétence / incompétence
  - 3.3.1 Le sentiment de compétence
  - 3.3.2 Le sentiment d'incompétence
  - 3.3.3 Les critères de compétence : le bon prof.

### 4. Multiplicités des identités professionnelles

- 4.1 L'identification, l'appartenance
- 4.2 L'orthopédagogie
- 4.3 La maternelle
- 4.4 L'éducation des adultes / alphabétisation
- 4.5 Le masculin / le féminin
- 4.6 Le primaire / le secondaire
- 4.7 Les jeunes / les vieux
- 4.8 Le disciplinaire / polyvalent / éducateur / généraliste
- 4.9 Les "classes" d'enseignants réguliers / suppléantes; permanentes / précaires
- 4.10 Le privé / publique
- 4.11 Le statut de l'enseignant
- 4.12 Les idéologies pédagogiques
- 4.13 Les enseignants : représentations du corps

- 4.14 Les francophones / les anglophones
- 4.15 Les religieux / les laïcs
- 4.16 Le secondaire général / le secondaire professionnel
- 4.17 L'accueil
- 4.18 Les conseillers pédagogiques
- 4.19 Les éducateurs physiques
  
- 5. La fonction enseignante : les activités d'enseignement/apprentissage et leurs finalités
  - 5.1 L'espace de jeu / autonomie professionnelle
  - 5.2 Les représentations de l'enseignement
  - 5.3 Les représentations des élèves
    - 5.3.1 Les élèves des communautés culturelles
    - 5.3.2 La hiérarchie des élèves/niveaux
  - 5.4 Le plaisir d'enseigner
  - 5.5 Les difficultés d'enseigner
    - 5.5.1 Le choc culturel
  - 5.6 Les conditions de travail
    - 5.6.1 Le minutage
    - 5.6.2 Les conditions difficiles dans la détermination de la tâche
    - 5.6.3 Les mises en disponibilité
    - 5.6.4 Le passage secondaire/primaire
    - 5.6.5 La charge de travail
    - 5.6.6 Le changement d'école / commission scolaire
    - 5.6.7 Le changement de champ d'enseignement
    - 5.6.8 Le support matériel
  - 5.7 L'accueil
  - 5.8 L'orthopédagogie
    - 5.8.1 Les modes de travail orthopédagogique et fonctions de l'orthopédagogue
    - 5.8.2 Les exigences, dilemmes et priorités du travail orthopédagogique
    - 5.8.3 La détermination de la tâche en orthopédagogie
    - 5.8.4 L'orthopédagogue oeuvrant dans le secteur de l'éducation des adultes/alphabétisation
  - 5.9 Le programme
  - 5.10 Les disciplines
    - 5.10.1 La hiérarchie
    - 5.10.2 La fonction éducative
    - 5.10.3 La production de matériel pédagogique / dév. niveau cours / initiatives pédagogiques
    - 5.10.4 L'organisation curriculaire
    - 5.10.5 Le rôle et les initiatives du chef de groupe
  - 5.11 Les enjeux éducatifs actuels
  - 5.12 Le secteur professionnel au secondaire

Le corpus d'extraits d'entrevues ainsi dégagés et regroupés est volumineux. Il totalise plusieurs milliers de pages à simple interligne... Ce corpus, informatisé, est disponible

à tout étudiant, enseignant, décideur ou chercheur qui voudrait l'utiliser à des fins de recherche.

### **C Schéma d'entrevue de l'équipe Lahaye, Lessard, Tardif (1991)**

1. Reconstitution de la carrière
2. Rapports à la profession
3. Perspectives d'avenir

#### 1. Reconstitution de la carrière (chronologique)

Reconstituer la carrière de l'enseignant à partir du moment où il a choisi cette carrière jusqu'à aujourd'hui.

- 1.1 Établir, avec chacun des enseignants, une fiche chronologique des étapes de sa carrière mettant en évidence les points ci-dessous :
  - les circonstances entourant le choix de carrière
  - la formation initiale
  - la prise de fonction
  - l'évolution étape par étape de la carrière :
    - écoles
    - classes
    - tâches
    - responsabilités particulières
    - arrêts temporaires
    - perfectionnement.
- 1.2 Identifier les épisodes, événements, points tournants qui ont marqué la carrière :
  - déterminer en quoi ils sont jugés significatifs :
    - sur le plan personnel
    - sur le plan de la carrière
    - sur le plan des rapports quotidiens avec la profession
  - décrire ce qu'ils ont entraîné comme changements concrets au niveau :
    - de la perception de la profession ou de la tâche
    - des rapports avec les collègues, les élèves
    - des intérêts professionnels
    - du statut professionnel
    - de la position sociale.

## 2 Rapports à la profession

Amener les enseignants à se positionner par rapport à différents thèmes ou enjeux qui traversent la profession.

### 2.1 Positionnement par rapport à différentes réalités professionnelles :

- l'identité professionnelle :
  - sentiment d'appartenance au corps
  - sentiment de compétence dans la profession (critère d'évaluation et positionnement par rapport à l'échec)
  - contrôle de la tâche (étendue et limites)
  - positionnement par rapport aux autres agents (statut)
- les rapports aux savoirs :
  - origine et fondement du savoir et savoir-faire qui sont à la base de la pratique professionnelle
  - utilisation quotidienne de ces savoirs dans la pratique :
    - . comme fondement de l'intervention auprès des élèves
    - . comme justification auprès des autres intervenants
  - liens entre savoirs théoriques ou universitaires et pratiques professionnelles
- les rapports aux élèves :
  - évolution au fil des années (influence sur la pratique)
  - définition et contrôle de la tâche
  - enjeux (évolution)
- les rapports aux autorités et aux structures
  - direction de l'école
  - collègues
  - syndicat
  - commission scolaire
  - M.E.Q.
  - associations professionnelles
  - parents
  - spécialistes intervenant dans l'école.

### 2.2 Identification des grands changements, des enjeux, des constantes perçues au niveau de l'évolution de l'enseignement et de l'éducation au Québec depuis l'entrée en fonction.

## 3 Perspectives d'avenir

Amener l'enseignant à décrire comment il perçoit l'avenir à court et à plus long terme :

- sur le plan de sa carrière personnelle
- au niveau de la profession enseignante
- au niveau des problèmes et enjeux professionnels futurs.

## **D Notre classification des thèmes et sous-thèmes retenus**

Les discours des enseignants ont été segmentés et classés selon ces catégories. Nous avons procédé par collage ou transcription des extraits d'entrevues se rapportant aux thèmes selon chaque cohorte<sup>1</sup>. Pour l'analyse des résultats, nous avons pris soin de retourner fréquemment aux verbatims d'entrevues pour assurer la fidélité du contexte initial des récits de carrière.

### **1. L'enseignant et l'école**

- 1.1 Les changements de programmes
  - A) Les enseignants de la décennie 60
  - B) Les enseignants de la décennie 70
  - C) Les enseignants de la décennie 80
- 1.2 Les changements dans le milieu de travail
  - A) Les enseignants de la décennie 60
  - B) Les enseignants de la décennie 70
  - C) Les enseignants de la décennie 80

### **2. L'enseignant et les enfants**

- 2.1 Les changements de la clientèle scolaire
  - A) Les enseignants de la décennie 60
  - B) Les enseignants de la décennie 70
  - C) Les enseignants de la décennie 80

### **3. L'enseignant et les parents**

- 3.1 Les changements dans la famille
  - A) Les enseignants de la décennie 60
  - B) Les enseignants de la décennie 70
  - C) Les enseignants de la décennie 80

---

<sup>1</sup> Les éléments de la grille d'analyse thématique de l'équipe Lahaye, Lessard et Tardif (1991) liés à nos propres thèmes ont été utilisés pour compléter les nôtres.

## E Codage de nos données selon les 41 entrevues

Chaque entrevue porte un numéro, lequel a été attribué par l'équipe Lahaye, Lessard et Tardif (1991). Nous avons conservé ces mêmes numéros auxquels nous avons ajouté les données portant sur le sexe et l'année d'entrée dans la profession des 41 enseignants de la recherche. Le tableau ci-joint rend compte de ce codage. Rappelons que, pour l'ensemble de la recherche, nous avons inclus les six enseignants des années 50 à leurs collègues des années 60.

	Années 50	Années 60	Années 70	Années 80
	11, F, 58	10, H, 62	1, F, 70	4, F, 86
	12, F, 59	13, H, 69	5, F, 78	6, H, 81
	60, F, 58	15, F, 64	7, F, 70	24, F, 80
	62, F, 55	16, F, 68	8, H, 73	28, F, 86
	77, F, 59	17, F, 68	9, F, 70	32, F, 81
	85, F, 58	18, F, 60	14, F, 76	68, F, 80
		19, F, 60	20, H, 78	74, F, 83
		27, F, 60	22, F, 73	83, F, 83
		29, H, 68	31, F, 79	
		30, F, 61	33, H, 79	
		63, F, 66	93, F, 73	
		64, F, 62		
		72, F, 64		
		73, F, 69		
		76, F, 69		
		84, F, 65		
Total	6 (14 %)	16 (39 %)	11 (27 %)	8 (20 %)

## Annexe II

### Tableaux thématiques et comparatifs

Tableau V

#### Représentations des changements de programmes selon la décennie d'entrée dans la profession

<b>L'enseignant et l'école: les programmes d'études selon les enseignants de la décennie 60</b>	
La démarche d'implantation	<ol style="list-style-type: none"><li>1. <b>La grosse vague "bleue"</b> . après les programmes-cadres et les programmes institutionnels</li><li>2. <b>La sortie officielle des programmes</b> . les formateurs de maîtres ne semblent pas en savoir plus que les étudiants</li><li>3. <b>La course aux programmes</b> . implantation intensive et rapide</li></ol>
Le contenu des programmes	<ol style="list-style-type: none"><li>4. <b>L'esprit des programmes</b> . approche différente . partir des besoins de l'enfant et de sa créativité . permet d'évoluer</li><li>5. <b>Les guides pédagogiques</b> . une mine d'or</li><li>6. <b>Les contenus</b> . semblables aux anciens</li></ol>
La formation des enseignants	<ol style="list-style-type: none"><li>7. <b>Les conseillers pédagogiques</b> . courroie de transmission aidante parfois oppressante</li><li>8. <b>L'imposition des programmes</b> . sévérité des transmetteurs . culpabilisation des hésitants . manque de suivi</li><li>9. <b>Les programmes de français et mathématique</b> . supplantent les autres programmes</li><li>10. <b>Le "gavage"</b> . perfectionnements répétitifs et redondants</li><li>11. <b>Le PPMF</b> . apprécié dû aux situations pratiques apportées . soutien à la compréhension du programme de français</li><li>12. <b>Le stress</b> . comparaison des résultats aux examens</li></ol>



Tableau VI

**Représentations des changements de programmes  
selon la décennie d'entrée dans la profession**

<b>L'enseignant et l'école: les programmes d'études selon les enseignants de la décennie 70</b>	
La démarche d'implantation	<p><b>1. Clientèle d'enseignants formés au renouveau</b> . plus jeunes, plus énergiques à saisir les nouveaux programmes</p> <p><b>2. Implantation</b> . sans ressource . manque de temps pour lire les guides d'activités et bâtir des activités</p> <p><b>3. Gestion des commissions scolaires</b> . commissions scolaires prises au dépourvu . idéologie à la base non-communiquée</p>
Le contenu des programmes	<p><b>4. Philosophie de base</b> . partir de l'intérêt et des besoins de l'enfant</p> <p><b>5. Processus d'apprentissage</b> . le même dans tous les programmes</p> <p><b>6. Évaluation</b> . domaine en expansion</p>
La formation des enseignants	<p><b>7. Perfectionnement</b> . à outrance</p>

Tableau VII

**Représentations des changements de programmes  
selon la décennie d'entrée dans la profession**

<b>L'enseignant et l'école: les programmes d'études selon les enseignants de la décennie 80</b>	
La démarche d'implantation	<b>1. Implantation</b> . manque de temps pour tout consulter et préparer les activités
Le contenu des programmes	<b>2. Philosophie de base</b> . en accord <b>3. Les objectifs des programmes</b> . possibilité de répartir les objectifs pour chaque étape <b>4. Évaluation</b> . outils d'évaluation vieillots
La formation des enseignants	<b>5. Les conseillers pédagogiques</b> . aidants

Tableau VIII

**Réactions des enseignants aux changements de programmes  
selon la décennie d'entrée dans la profession**

1960	1970	1980
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Approbation quant à la philosophie de base *</li> <li>. Déstabilisation devant tous ces changements en même temps</li> <li>. Méfiance face à la nouveauté</li> <li>. Incertitude quant au choix entre l'ancien et le nouveau</li> <li>. Suffocation due au débordement</li> <li>. Frustration due au manque de moyens, de ressources et de temps</li> <li>. Impuissance quant aux moyens d'arriver à appliquer la philosophie</li> <li>. Confusion due à l'ambiguïté des manuels non conformes à l'esprit des programmes</li> <li>. Emprisonnement dû à l'obligation</li> <li>. Préservation des acquis validés par l'expérience</li> <li>. Impatience face aux perfectionnements répétitifs et redondants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Satisfaction et emballement face à la philosophie de base *</li> <li>. Déstabilisation due au chambardement</li> <li>. Essoufflement dû à la surcharge des programmes</li> <li>. Oppression due à la bousculade</li> <li>. Emprisonnement dû à l'obligation</li> <li>. Frustration due au manque de moyens, de ressources et de temps</li> <li>. Contestation de la faisabilité</li> <li>. Méfiance face aux nouvelles manières de faire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. En accord avec la philosophie de base *</li> <li>. Satisfaction due au cadre de référence (outil utile) *</li> <li>. Prise en charge des contenus à passer *</li> <li>. Critique face aux contenus et à l'ensemble des programmes</li> <li>. Essoufflement dû à la surcharge des programmes.</li> </ul>

Légende : \* Réactions favorables  
Réactions défavorables

Tableau IX

**Stratégies d'adaptation des enseignants aux changements de programmes  
selon la décennie d'entrée dans la profession**

1960	1970	1980
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Prise en compte du temps pour s'appropriier la démarche et les contenus *</li> <li>. Mise en application du bulletin descriptif obligatoire *</li> <li>. Effort d'intégration des matières ou programmes *</li> <li>. Continuité des perfectionnements *</li> <li>. Responsabilité face aux programmes à respecter</li> <li>. Appropriation des programmes comme outils de référence pour vérifier les apprentissages</li> <li>. Recherche d'autres matériels</li> <li>. Demande de soutien auprès de certains conseillers pédagogiques</li> <li>. Effort pour s'en tenir à l'esprit des programmes</li> <li>. Conservation d'acquis jugés valables par la pratique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Prise en compte du temps pour s'appropriier la démarche et les contenus *</li> <li>. Mise en application du bulletin descriptif selon les objectifs des programmes *</li> <li>. Effort d'intégration des matières ou programmes *</li> <li>. Ajustement des programmes en fonction de la mise en application *</li> <li>. Travail intensif pour bâtir du matériel et préparer des activités *</li> <li>. Souplesse face au changement de degré = adaptation aux programmes *</li> <li>. Continuité des perfectionnements. *</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Prise en compte du temps pour s'appropriier la démarche et les contenus *</li> <li>. Mise en application du bulletin descriptif selon les objectifs des programmes *</li> <li>. Effort d'intégration des matières ou programmes *</li> <li>. Ajustement des programmes à l'usage *</li> <li>. Travail intensif pour bâtir du matériel et préparer des activités *</li> <li>. Souplesse face aux changements de degré = adaptation aux programmes *</li> <li>. Manifestation d'un intérêt marqué pour toute nouveauté.</li> </ul>

Légende: \* Stratégies communes

Tableau X

**Représentations des changements inhérents au milieu de travail  
selon la décennie d'entrée dans la profession**

<b>L'enseignant et l'école: le milieu de travail selon les enseignants de la décennie 60</b>	
L'équipe-école	<p><b>1. Comme une famille</b> . solidarité</p> <p><b>2. La direction d'école</b> . contrôle, pédagogie, autorité, administration, respect</p> <p><b>3. Les assemblées générales</b> . répétitions d'idées</p> <p><b>4. Le projet éducatif</b> . vers un même but</p> <p><b>5. Le comité social</b> . dynamisme</p> <p><b>6. Le climat dans l'école</b> . amical et stimulant</p> <p><b>7. Les clans dans l'école</b> . selon les affinités . selon l'idéologie</p>
Le travail d'équipe	<p><b>8. Individualisme</b> . chacun dans sa classe</p> <p><b>9. Team-teaching</b> . partage d'idées et d'activités</p> <p><b>10. Planification par équipe-degré</b> . demande des directions d'école</p> <p><b>11. Échanges</b> . superficiels, empathiques, enrichissants</p> <p><b>12. Les enseignants du préscolaire</b> . horaire différent . contacts avec les premières années</p> <p><b>13. L'orthopédagogue</b> . travail centré sur l'aide à l'enfant</p>
Les milieux socio-économiques	<p><b>14. Favorisés et défavorisés</b> . aisance et difficulté</p> <p><b>15. Communautés culturelles</b> . mosaïque culturelle</p>

Tableau XI

**Représentations des changements inhérents au milieu de travail  
selon la décennie d'entrée dans la profession**

<b>L'enseignant et l'école: le milieu de travail selon les enseignants de la décennie 70</b>	
L'équipe-école	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Formation en relations humaines</b>   . solidarité</li> <li><b>2. Intégration des spécialistes</b>   . mitigée</li> <li><b>3. La direction d'école</b>   . autorité, respect, leadership, écoute</li> <li><b>4. Le climat</b>   . dynamique, amical, ouvert   . fermé, hostile</li> </ol>
Le travail d'équipe	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>5. Collaboration, support</b>   . planification, activités</li> <li><b>6. Scissions</b>   . isolement</li> <li><b>7. L'orthopédagogue</b>   . travail centré sur l'aide à l'enfant</li> </ol>
Le milieu socio-économique	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>8. Le milieu social</b>   . violent vs équilibré</li> </ol>

Tableau XII

**Représentations des changements inhérents au milieu de travail  
selon la décennie d'entrée dans la profession**

<b>L'enseignant et l'école: le milieu de travail selon les enseignants de la décennie 80</b>	
L'équipe-école	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Le milieu accueillant, coopératif</b> . motivation</li> <li><b>2. Le milieu austère</b> . difficulté</li> <li><b>3. Intégration des spécialistes</b> . volonté de prendre sa place</li> <li><b>4. La direction d'école</b> . respect, aide, absence de soutien</li> <li><b>5. Le climat dans l'école</b> . positif</li> <li><b>6. Les clans dans l'école</b> . idéologiques . les classes d'âge</li> </ol>
Le travail d'équipe	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>7. Chacun sur le même pied</b> . relations plus simples . entraide</li> <li><b>8. Échanges, ressourcements</b> . enrichissants</li> <li><b>9. L'orthopédagogue</b> . centré sur l'aide à l'enfant</li> </ol>
Le milieu socio-économique	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>10. Les enfants et le milieu</b> . impact de la clientèle</li> </ol>

Tableau XIII

**Réactions des enseignants aux changements inhérents au milieu de travail  
selon la décennie d'entrée dans la profession**

1960	1970	1980
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Implication dans un milieu dynamique *</li> <li>. Appréciation des éléments dynamiques dans une école *</li> <li>. Appréciation d'une direction qui sait motiver et s'intéresser à son milieu *</li> <li>. Respect des directions ouvertes et elles-mêmes respectueuses de leur personnel *</li> <li>. Affirmation de ses opinions *</li> <li>. Satisfaction face au support de collègues *</li> <li>. Malaise face aux mésententes, aux conflits entre clans</li> <li>. Frustration face à la collaboration mitigée de collègues</li> <li>. Obstruction face au zèle de certains enseignants</li> <li>. Isolement pédagogique</li> <li>. Insatisfaction face à la tâche trop administrative des directions aux dépens de la pédagogie</li> <li>. Fermeture face aux directions trop contrôlantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Motivation dans un milieu positif et dynamique *</li> <li>. Appréciation d'un changement de direction qui donne une ambiance positive au milieu *</li> <li>. Respect des directions ouvertes et elles-mêmes respectueuses de leur personnel *</li> <li>. Malaise face à l'hostilité de certains milieux</li> <li>. Malaise face aux mésententes et conflits</li> <li>. Désistement vers d'autres écoles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Satisfaction face au support et à la solidarité entre collègues *</li> <li>. Appréciation face à l'appui et à la reconnaissance des directions *</li> <li>. Retrait face aux idéologies qui s'affrontent</li> <li>. Malaise face aux clans</li> <li>. Isolement pédagogique</li> <li>. Déception face à la non-coopération de directions d'école</li> <li>. Désistement vers d'autres écoles.</li> </ul>

Légende: \* Réactions favorables      Réactions défavorables



Tableau XIV

**Stratégies d'adaptation des enseignants aux changements  
inhérents au milieu de travail  
selon la décennie d'entrée dans la profession**

1960	1970	1980
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Collaboration et partage au sein des équipes de travail *</li> <li>. Temps d'intégration dans un nouveau milieu *</li> <li>. Collaboration et implication aux projets soutenus par la direction *</li> <li>. Respect de la façon de fonctionner des collègues</li> <li>. Capacité de travailler seul(e)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Collaboration et partage au sein des équipes de travail *</li> <li>. Temps d'intégration dans un nouveau milieu *</li> <li>. Collaboration et implication aux projets soutenus par la direction *</li> <li>. Collaboration avec les orthopédagogues</li> <li>. Affirmation de ses opinions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Collaboration, partage, entraide *</li> <li>. Échanges avec les directions *</li> <li>. Solidarité des jeunes enseignants et soutien mutuel</li> <li>. Ouverture face aux échanges avec l'orthopédagogue</li> <li>. Affirmation de ses valeurs et ses opinions</li> </ul>

Légende: \* Stratégies communes

Tableau XV

**Représentations des changements de la clientèle  
selon la décennie d'entrée dans la profession**

<b>L'enseignant et les enfants selon les enseignants de la décennie 60</b>	
<p>Les caractéristiques des enfants</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Changement régulier</b> . à tous les cinq ans</li> <li>2. <b>Ouverture, disponibilité</b> . fraîcheur, spontanéité, énergie, présence, envie de connaître des petits . plus ouverts, plus critiques, plus observateurs . plus informés, plus renseignés peu importe le milieu social</li> <li>3. <b>Expression, affirmation</b> . plus expressifs, plus affirmatifs face à leurs besoins . intéressés à ce qui les captivent et les motivent</li> <li>4. <b>Goût d'apprendre</b> . encouragés par leurs réussites scolaires . ceux qui veulent apprendre ont toujours le goût d'apprendre</li> <li>5. <b>Autonomie</b> . plus débrouillards, plus autonomes</li> <li>6. <b>Attention, concentration</b> . moins attentifs en classe . plus contestataires . libres de leurs choix . frustrés de ne pas toujours obtenir ce qu'ils veulent</li> <li>7. <b>Influences médiatiques</b> . plus violents, plus agressifs, plus agités . irrespectueux envers les professeurs et le matériel scolaire . grands consommateurs d'images et de gadgets</li> <li>8. <b>Garçons, filles</b> . les garçons = plus brouillons, plus francs . les filles = plus appliquées</li> <li>9. <b>Maturité</b> . immaturité chez les plus vieux . recherche de l'attention . chacun veut son espace vital sinon toute la place</li> <li>10. <b>Motivation</b> . démotivés face aux échecs</li> </ol>

<b>L'enseignant et les enfants selon les enseignants de la décennie 60</b>	
<p>La télévision, les jeux vidéos et les enfants</p>	<p><b>11. Apports positifs</b>  . apport de connaissances nouvelles  . apport sur le plan du langage</p> <p><b>12. Envahissement audio visuel vs études</b>  . 1970: enfants moins branchés sur la télévision  . 1980: envahissement télévisuel, ordinateurs et jeux vidéos  . engouement pour les jeux vidéos  . détournement des études</p> <p><b>13. Télévision, ordinateur</b>  . la télévision = gardienne des années 80  . ordinateur = calmant des tannants</p> <p><b>14. Émissions, contenus, impacts</b>  . visionnement d'émissions pour adultes  . violence, agressivité, individualisme  . impact des films d'horreur</p>
<p>Les enfants et l'environnement éducatif</p>	<p><b>15. Besoins des enfants</b>  . au delà de sa culture, un enfant reste un enfant  . besoins inchangés d'être aimés, aidés et formés  . manque d'écoute, d'amour et de présence des adultes</p> <p><b>16. Consommation</b>  . enfants gâtés matériellement  . décrochage = sollicitations extérieures de toutes sortes:  activités alléchantes</p> <p><b>17. Apports des garderies et jeux éducatifs</b>  . enfants plus éveillés, problèmes de langage diminués  . apport des jeux éducatifs au développement de l'enfant</p>
<p>Les enfants des communautés culturelles</p>	<p><b>18. Les plus petits, les plus grands</b>  . Les petits se perçoivent très bien peu importe la race  . les plus vieux deviennent plus moqueurs</p> <p><b>19. Nouvelle langue</b>  . progrès fulgurants de certains jeunes face à la langue  . certains parlent deux ou trois langues  . essoufflés d'entendre parler une langue étrangère toute la journée</p> <p><b>20. Attachement</b>  . ceux qui ont connu la guerre = rapport affectif intense avec  l'enseignant(e)</p> <p><b>21. Motivation, intégration sociale</b>  . déterminés et motivés à réussir  . intégration à la société québécoise  . ghetto grec</p> <p><b>22. Asiatiques</b>  . studieux, respectueux de l'autorité  . conflits = vietnamiens, laotiens, cambodgiens</p> <p><b>23. Haïtiens, Africains</b>  . haïtiens = certains très forts en classe, une majorité nonchalante  . africains = ne connaissent pas les haïtiens</p> <p><b>24. Allemands, Italiens</b>  . allemands = travaillent fort  . italiens = chaleureux</p> <p><b>25. L'enfant d'abord</b>  . indépendamment de son origine ethnique</p>

Tableau XVI

**Représentations des changements de la clientèle  
selon la décennie d'entrée dans la profession**

<b>L'enseignant et les enfants selon les enseignants de la décennie 70</b>	
Les caractéristiques des enfants	<p><b>1. Ouverture</b>  . douances diverses  . plus ouverts, plus capables de s'exprimer  . plus autonomes  . plus critiques, prennent plus leur place</p> <p><b>2. Agitation</b>  . plus agités, curieux  . expéditifs dans l'exécution de leur travail</p> <p><b>3. Besoins</b>  . besoin d'attention des plus jeunes  . être en dehors du cadre pour attirer l'attention</p> <p><b>4. Motivation</b>  . indisciplinés face à un enseignant peu structuré et trop permissif  . désintéressés face à l'effort  . peu motivés face à l'avenir  . désabusés du milieu scolaire</p> <p><b>5. Intégration</b>  . élèves en difficulté intégrés  . problèmes d'apprentissage plus importants  . plus de garçons en adaptation scolaire  . élèves difficiles regroupés en classe spéciale</p> <p><b>6. Violence</b>  . solidaires dans la violence</p>
La télévision, les jeux vidéos et les enfants	<p><b>7. Apport de la télévision</b>  . au plan des connaissances  . écoute de longue durée</p>
Les enfants et l'environnement éducatif	<p><b>8. Garderies</b>  . apport des garderies</p> <p><b>9. Besoins</b>  . besoin des enfants de se sentir écoutés</p> <p><b>10. Société</b>  . sollicitations extérieures de toutes sortes  . où s'en va la société?</p>
Les enfants des communautés culturelles	<p><b>11. Motivation</b>  . enfants motivés à apprendre</p> <p><b>12. Importance de l'enseignant(e)</b>  . attachement rapide à l'enseignant(e)  . sensibles à son approbation de l'enseignant(e)</p> <p><b>13. Richesses culturelles</b>  . moeurs différentes, habillement diversifié  . pleins de ressources, de créativité</p> <p><b>14. Asiatiques</b>  . 1<sup>re</sup> génération = plus réservée, distante face à l'autorité  . génération actuelle = plus bavarde, plus indisciplinée</p> <p><b>15. Acclimatation</b>  . problèmes de comportements de certains jeunes  . difficulté de langue non d'intelligence  . échecs scolaires dus à l'incompréhension du contexte</p>

Tableau XVII

**Représentations des changements de la clientèle  
selon la décennie d'entrée dans la profession**

<b>L'enseignant et les enfants selon les enseignants de la décennie 80</b>	
Les caractéristiques des enfants	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. 1<sup>er</sup> cycle</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. spontanéité, honnêteté des plus petits</li> <li>. plus motivés</li> <li>. plus sensibles, plus émotifs</li> </ul> </li> <li><b>2. 2<sup>e</sup> cycle</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. discussions plus facile</li> <li>. plus contestataires</li> </ul> </li> <li><b>3. Expression, information</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. plus expressifs</li> <li>. plus informés</li> </ul> </li> <li><b>4. Auto-évaluation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. capables de s'auto-évaluer</li> </ul> </li> <li><b>5. Intégration</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. élèves en difficulté intégrés</li> <li>. difficultés d'apprentissage liées aux problèmes affectifs</li> </ul> </li> <li><b>6. Comportements scolaires</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. peu structurés dans leur travail</li> <li>. hyperactifs</li> <li>. indisciplinés en classe et dans l'école</li> <li>. violents dans leurs gestes et leurs propos</li> </ul> </li> </ol>
Les enfants et l'environnement éducatif	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>7. Besoins des enfants</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. besoin de calme et d'encadrement</li> </ul> </li> <li><b>8. Société</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. rapport émotif entre enfants et adultes</li> <li>. enfants de la facilité</li> </ul> </li> <li><b>9. L'enseignement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. durée d'enseignement selon la clientèle</li> </ul> </li> </ol>
Les enfants des communautés culturelles	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>10. Motivation scolaire</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. enfants motivés à apprendre</li> <li>. enfants travaillant très fort</li> </ul> </li> <li><b>11. Arabes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. batailleurs, travailleurs, généreux, serviables</li> </ul> </li> <li><b>12. Philippins</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Fragiles à cause de leur taille.</li> </ul> </li> </ol>

Tableau XVIII  
**Réactions des enseignants aux changements de clientèle scolaire  
 selon la décennie d'entrée dans la profession**

1960	1970	1980
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Appréciation de la fraîcheur et de la spontanéité des petits *</li> <li>. Appréciation de l'ouverture et de la capacité critique des jeunes *</li> <li>. Appréciation de la franchise chez les garçons et de l'application chez les filles *</li> <li>. Indignation face au manque de respect de l'autorité</li> <li>. Consternation face au manque de respect du matériel</li> <li>. Contrariété face à la contestation plus grande des enfants et face au manque de discipline</li> <li>. Instauration de limites à la liberté de choix chez les enfants</li> <li>. Déception face au manque de motivation apparaissant chez les plus jeunes</li> <li>. Etonnement face à l'immaturation d'élèves du 2<sup>e</sup> cycle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Satisfaction face à la curiosité et au dynamisme de jeunes *</li> <li>. Ouverture à les écouter *</li> <li>. Tolérance à l'égard des élèves en difficulté due à l'intégration *</li> <li>. Frustration face au manque de ressources lors de cette intégration</li> <li>. Impuissance à aider convenablement ces jeunes</li> <li>. Déception face au manque d'efforts</li> <li>. Moralisation face à la nécessité de l'effort</li> <li>. Maladie due au manque d'énergie pour faire face à des groupes d'élèves en difficulté</li> <li>. Envahissement face à la quantité d'enfants qui veulent l'attention de l'enseignant(e)</li> <li>. Incapacité de répondre à tous ces besoins.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Appréciation de la spontanéité et de la franchise des petits *</li> <li>. Plaisir de pouvoir discuter avec les plus grands*</li> <li>. Satisfaction face à la motivation plus grande des enfants du 1<sup>er</sup> cycle *</li> <li>. Questionnement face à ses interventions et son fonctionnement *</li> <li>. Patience à l'égard d'élèves en difficulté *</li> <li>. Frustration face au manque de ressources malgré l'intégration</li> <li>. Sévérité à l'égard de groupes d'élèves plus difficiles à maîtriser</li> <li>. Malaise face à la contestation des plus grands.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Satisfaction face à l'apport culturel de la télévision *</li> <li>. Révolte face aux contenus violents et agressifs d'émissions et de jeux vidéos et face aux heures de diffusion</li> <li>. Désaccord face au détournement de la concentration vers les jeux vidéos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Satisfaction face à l'apport culturel de la télévision *</li> <li>. Prudence face à la large place qu'elle occupe.</li> </ul>	

1960	1970	1980
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Dénonciation du manque d'amour, de chaleur au profit de la consommation de biens matériels</li> <li>. Appréciation de l'apport des garderies au plan du langage *</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Repositionnement face à la permissivité</li> <li>. Impuissance face au décrochage et à la démotivation de jeunes</li> <li>. Inquiétude quant à l'avenir de jeunes désabusés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Consternation face à la permissivité trop grande.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Satisfaction face au respect des enfants de certaines communautés culturelles *</li> <li>. Enthousiasme face aux progrès fulgurants de certains jeunes *</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Satisfaction face à la motivation et l'enthousiasme de jeunes immigrants *</li> <li>. Compassion face à la vie de certains enfants qui ont connu la guerre *</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Satisfaction face à la motivation de jeunes immigrants *</li> <li>. Intolérance quand des adultes s'en prennent aux jeunes pour passer leurs commentaires</li> <li>. Frustration à l'égard d'enseignants du régulier qui ne voient pas les efforts de ces élèves.</li> </ul>

Légende: \* Réactions favorables

Réactions défavorables

Tableau XIX

**Stratégies d'adaptation aux changements de clientèle  
selon la décennie d'entrée dans la profession**

1960	1970	1980
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Développement de talents de motivateur et de régulateur de pression *</li> <li>. Efforts pour se faire respecter des jeunes et faire face à la pression *</li> <li>. Instauration d'un encadrement, d'une discipline et d'un calme minimal à l'écoute en classe *</li> <li>. Ouverture face à la critique des jeunes afin de se réajuster *</li> <li>. Transmission de valeurs positives et de comportements valables chez les enfants</li> <li>. Travail auprès des enfants pour corriger les comportements violents</li> <li>. Etablissement de système de récompenses</li> <li>. Encouragement des réussites des jeunes</li> <li>. Soutien dans leurs difficultés d'apprentissage</li> <li>. Développement de l'autonomie à long terme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Développement de talent de motivateur et de comédien pour intéresser les enfants *</li> <li>. Recherche continue de moyens pour aller chercher les enfants, pour les motiver *</li> <li>. Développement de capacités personnelles pour faire face à la pression des groupes *</li> <li>. Instauration d'un encadrement, d'une discipline et d'un calme minimal à l'écoute en classe *</li> <li>. Écoute plus attentive de ce que disent les enfants *</li> <li>. Soutien entre collègues pour aider les élèves en difficulté *</li> <li>. Reconnaissance des talents de chacun et encouragement individuel</li> <li>. Contournement des problèmes en allant chercher le positif</li> <li>. Création d'activités à partir de la réalité des jeunes d'aujourd'hui</li> <li>. Capacité de se changer soi-même pour mieux voir les changements chez l'enfant par la suite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Instauration d'un encadrement et d'une discipline en classe *</li> <li>. Ouverture aux commentaires des jeunes *</li> <li>. Soutien entre collègues pour aider les élèves *</li> <li>. Dynamisme, énergie et capacité d'adaptation.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Recherche continue de moyens pour ramener les enfants à un degré de concentration satisfaisant</li> <li>. Mise à jour sur le plan informatique</li> <li>. Suivi d'émissions vues par les enfants</li> <li>. Conscientisation des jeunes sur la violence et l'agressivité véhiculées à la télévision.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Ouverture aux communautés culturelles *</li> <li>. Explications plus nombreuses aux nouveaux arrivants. *</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Ouverture aux communautés culturelles *</li> <li>. Patience à l'égard des apprentissages plus lents des nouveaux arrivants. *</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Ouverture aux communautés culturelles *</li> <li>. Travail continu avec les jeunes immigrants en vue de leur intégration au Québec.</li> </ul>

Légende: \* Stratégies communes



Tableau XX

**Représentations des changements dans la famille  
selon la décennie d'entrée dans la profession**

<b>L'enseignant et les parents selon les enseignants de la décennie 60</b>	
L'implication des parents	<p><b>1. Positive</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. bénévolat, soutien, aide dans la classe</li> <li>. comités, projet éducatif</li> </ul> <p><b>2. Contestée</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. tendance à l'ingérence</li> <li>. guerre de pouvoir</li> <li>. pédagogie scolaire aux enseignants / éducation familiale aux parents</li> </ul>
La vie des parents et l'école	<p><b>3. Absence de collaboration</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. abandon de la responsabilité éducative à l'école</li> <li>. certains dépassés par le comportement de leur enfant</li> <li>. absence des parents d'élèves en difficulté</li> </ul> <p><b>4. Collaborateurs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. rencontres parents/enseignants</li> <li>. ouverts, prêts à collaborer</li> <li>. plus informés, plus scolarisés, plus exigeants qu'autrefois</li> <li>. plus au courant de leurs droits qu'autrefois</li> <li>. soutien de parents de communautés culturelles, face à l'importance des études</li> </ul> <p><b>5. Sensibles aux critiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. souhait d'enseignants fermes, disciplinés et doux</li> <li>. sensibles aux remarques à l'égard de leurs enfants</li> </ul> <p><b>6. Travail à l'extérieur</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. deux parents travaillent</li> <li>. retour tard à la maison</li> <li>. plus fatigués, moins patients</li> <li>. plus pressés qu'autrefois</li> <li>. suivi des devoirs</li> <li>. discipline moins rigide à la maison</li> </ul> <p><b>7. Types de famille</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. monoparentalité = épuisement</li> <li>. absence du père dans l'éducation</li> <li>. garde partagée = suivi irrégulier des travaux scolaires</li> <li>. divorce ou séparation = relâchement du suivi scolaire</li> </ul> <p><b>8. Opinions des parents sur l'école</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. contestation de vacances trop nombreuses</li> <li>. l'école = bouc émissaire des échecs scolaires</li> <li>. meilleure connaissance de l'école = arrêt de critiques</li> <li>. souhait d'une école des années 50 dans une société des années 80-90</li> </ul>

<b>L'enseignant et les parents selon les enseignants de la décennie 60</b>	
<p>Les enfants dans la famille</p>	<p><b>9. Enfants-rois</b>  . maîtres chez eux  . plus agités qu'autrefois</p> <p><b>10. Laissés à eux-mêmes</b>  . s'élèvent seuls  . conscients des conversations parentales  . se couchent très tard</p> <p><b>11. Songeurs</b>  . affectés par le divorce ou la séparation  . insécures  . moins concentrés en classe</p> <p><b>12. Gardés par d'autres relais</b>  . foyers nourriciers  . garderie de 7:00 à 18:00</p>
<p>L'enseignant face aux parents</p>	<p><b>13. Changement de statut</b>  . hier = comme le prêtre, l'autorité dans tout  . aujourd'hui = comme un collaborateur, plus accessible et contestable</p> <p><b>14. Justification</b>  . arguments pour appuyer ses dires</p> <p><b>15. Sentiment de jouer le rôle des parents</b>  . influence de l'approche "<i>Plus de liberté à l'enfant</i>"  . éduquer, soigner, consoler les enfants</p> <p><b>16. Appels à des ressources extérieures</b>  . psychologie, orthopédagogie = liste d'attente  . collaboration pour motiver les enfants</p>

Tableau XXI

**Représentations des changements dans la famille  
selon la décennie d'entrée dans la profession**

<b>L'enseignant et les parents selon les enseignants de la décennie 70</b>	
L'implication des parents	<p><b>1. Positive</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. soutien dans la classe</li> <li>. invités à venir voir ce qui se passe à l'école</li> </ul>
La vie des parents et l'école	<p><b>2. Collaborateurs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. rencontres parents/enseignants</li> <li>. parti pris de parents</li> </ul> <p><b>3. Communautés culturelles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. rigidité de certaines communautés</li> <li>. collaboration avec la famille élargie</li> <li>. faible participation dans les milieux défavorisés</li> </ul> <p><b>4. Travail à l'extérieur</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. deux parents travaillent</li> <li>. suivi des devoirs et leçons à l'école</li> <li>. famille peu nombreuse = biens matériels plus nombreux</li> </ul> <p><b>5. Opinions des parents sur l'école</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. l'école = bouc émissaire des échecs scolaires</li> <li>. ignorance de ce qui se passe à l'école</li> <li>. confusion provoquée par les nouveaux programmes</li> <li>. souhait d'une école comme ils l'ont connue</li> </ul>
Les enfants dans la famille	<p><b>6. Laissés à eux-mêmes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. se couchent très tard</li> <li>. enfants des gardiennes et des garderies</li> <li>. enfants maltraités</li> </ul> <p><b>7. Impliqués dans les problèmes conjugaux</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. divorces, séparations</li> <li>. décrochage dans la famille = décrochage scolaire</li> <li>. moins concentrés en classe</li> </ul> <p><b>8. Gâtés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. gâtés matériellement</li> </ul>
L'enseignant face aux parents	<p><b>9. Coopération</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. aide à apporter à l'enfant</li> <li>. entraide sans blâme mutuel</li> </ul> <p><b>10. Respect des mentalités</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. prise en considération du milieu familial</li> <li>. respect des gens indépendamment du milieu socio-économique et culturel</li> </ul> <p><b>11. Cours aux parents</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. sur les nouvelles méthodes</li> </ul> <p><b>12. Changement de statut</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Hier = plus écouté</li> <li>. Aujourd'hui = moins écouté, autorité contestée.</li> </ul>

Tableau XXII

**Représentations des changements dans la famille  
selon la décennie d'entrée dans la profession**

<b>L'enseignant et les parents selon les enseignants de la décennie 80</b>	
L'implication des parents	<p><b>1. Positive</b> . invitation à venir voir ce qui se fait à l'école</p>
La vie des parents et l'école	<p><b>2. Collaborateurs</b> . rencontres parents/enseignants</p> <p><b>3. Manque de structures</b> . selon les milieux familiaux</p> <p><b>4. Absence de collaboration</b> . abandon de la responsabilité éducative à l'école</p> <p><b>5. Communautés culturelles</b> . sévérité parentale de certaines communautés . difficulté de communication = langue différente</p> <p><b>6. Types de famille</b> . monoparentalité . gardes partagées . absence du père</p> <p><b>7. Opinions face à l'école</b> . l'école = bouc émissaire . ignorance de ce qui se passe à l'école . trop de congés . dévalorisation sociale de l'enseignant . bulletin descriptif : 50 % clair, 50 % ambigu . jeunes enseignants = sang neuf . enseignants plus âgés = expérience et savoir faire</p>
Les enfants dans la famille	<p><b>8. Choyés</b> . dans certains milieux favorisés</p> <p><b>9. Maltraités</b></p> <p><b>10. Problèmes socio-affectifs</b></p> <p><b>11. Se couchent très tard</b></p>
L'enseignant face aux parents	<p><b>12. Coopération</b> . aide à apporter à l'enfant</p>

Tableau XXIII

**Réactions des enseignants aux changements dans la famille  
selon la décennie d'entrée dans la profession**

1960	1970	1980
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Appréciation de l'implication de parents aux activités de l'école *</li> <li>. Refus de la tendance à l'ingérence de certains parents dans la pédagogie de la classe</li> <li>. Refus de recevoir des ordres du comité d'école</li> <li>. Réticence face aux parents qui exigent que l'école soit à leur service.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Ouverture de l'école aux parents pour qu'ils voient ce qui s'y passe *</li> <li>. Appréciation de l'implication de parents au soutien d'activités. *</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Ouverture de l'école pour qu'ils voient ce qui s'y passe *</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Satisfaction de la collaboration au sujet des enfants *</li> <li>. Reconnaissance à l'égard des parents de communautés culturelles pour qui l'autorité et le respect du professeur sont importants *</li> <li>. Compréhension face à la fatigue de certains parents *</li> <li>. Impuissance face aux parents d'enfants en trouble de comportement qui ne se présentent jamais à l'école</li> <li>. Consternation face aux parents qui se déchargent de leurs responsabilités disciplinaires sur l'école</li> <li>. Contrariété due au manque de soutien et de suivi de certains parents.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Satisfaction de la collaboration au sujet des enfants *</li> <li>. Désaccord face aux parents qui impliquent leurs enfants dans leurs problèmes conjugaux</li> <li>. Appel au soutien des parents pour redresser la barre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Satisfaction de la collaboration au sujet de l'enfant *</li> <li>. Malaise face à la pression de parents sur eux</li> <li>. Déception face au manque de structure et de discipline de certains parents</li> <li>. Consternation face à la permissivité élevée dans certaines familles</li> <li>. Désolation face aux parents qui critiquent sans vraiment savoir ce qui se passe réellement à l'école.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Malaise face aux parents pressés qui font les travaux à la place de l'enfant</li> <li>. Dénoncation de la permissivité trop grande de certains parents chez qui l'enfant est le maître de la maison</li> <li>. Appel au soutien des parents pour redresser la barre.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Consternation face aux enfants qui s'élèvent seuls</li> <li>. Désolation face aux enfants attristés par le divorce ou la séparation de leurs parents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Compréhension face aux enfants vivant des problèmes familiaux</li> <li>. Tristesse face aux enfants maltraités *</li> <li>. Consternation face aux enfants laissés à eux-mêmes et qui se couchent tard.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Compréhension face aux enfants vivant des problèmes familiaux</li> <li>. Tristesse face aux enfants maltraités</li> <li>. Consternation face aux enfants qui se couchent tard.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Déception face à la dévalorisation de la profession</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Désaccord face aux parents qui considèrent que c'est le rôle de l'école de s'occuper des devoirs et des leçons</li> <li>. Déception face à la dévalorisation de la profession.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Déception face à la dévalorisation de la profession</li> </ul>

Légende: \* Réactions favorables

Réactions défavorables

Tableau XXIV

**Stratégies d'adaptation des enseignants aux changements dans la famille  
selon la décennie d'entrée dans la profession**

1960	1970	1980
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Collaboration mutuelle au soutien à l'enfant *</li> <li>. Remise en question de son approche auprès des parents *</li> <li>. Invitation aux parents pour venir voir ce qui se fait en classe ou à l'école *</li> <li>. Prise en considération des valeurs différentes selon les familles *</li> <li>. Souplesse à l'égard d'enfants de familles à problèmes multiples *</li> <li>. Demande de services pour les élèves en difficultés *</li> <li>. Contribution à l'éducation des enfants: notamment se coucher plus tôt et diminuer les heures d'écoute télévisuelle*</li> <li>. Diplomatie dans les commentaires sur l'enfant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Collaboration avec tous les parents peu importe leur milieu *</li> <li>. Remise en question de son approche auprès des parents *</li> <li>. Invitation aux parents à venir voir ce qui se passe vraiment à l'école *</li> <li>. Ouverture aux communautés culturelles *</li> <li>. Souplesse face aux difficultés temporaires de certaines familles *</li> <li>. Demande de services pour les élèves en difficulté *</li> <li>. Contribution à l'éducation des enfants: notamment se coucher plus tôt et diminuer les heures d'écoute télévisuelle *</li> <li>. Informations aux parents sur les nouvelles méthodes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Collaboration étroite pour mieux comprendre et aider l'enfant *</li> <li>. Questionnement mutuel *</li> <li>. Invitation aux parents à venir voir ce qui se passe vraiment à l'école *</li> <li>. Efforts de communication avec les parents de langue étrangère *</li> <li>. Souplesse face aux enfants vivant des problèmes familiaux *</li> <li>. Demande de soutien auprès de ressources extérieures *</li> <li>. Contribution à l'éducation de l'enfant: notamment se coucher plus tôt *</li> <li>. Développement d'une structure de travail auprès des enfants.</li> </ul>

Légende:

\* Stratégies communes