

Université de Montréal

***LE RAPPORT À L'IDÉAL
CHEZ L'ENSEIGNANT DU SECONDAIRE***

par
Patrick Lynes

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en psychopédagogie

Janvier 2000

© Patrick Lynes, 2000



LB
5
US7
2000
v. 039

110 111

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée:

Le rapport à l'idéal chez l'enseignant du secondaire

présentée par:

Patrick Lynes

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Manon Théorêt, Ph.D., présidente du jury

Michel Carbonneau, Ph. D., directeur de recherche

Louise Dupuy-Walker, Ph.D., juge externe

Colette Gervais, Ph.D., membre du jury

Sommaire de la recherche

Cette recherche se penche sur les façons par lesquelles des enseignants du secondaire de la région montréalaise expérimentent leur rapport avec leurs représentations professionnelles idéales et leurs idéaux éducatifs dans le contexte de remise en cause des valeurs et des idéaux communs qui caractérisent nos sociétés occidentales modernes. Pour les fins de cette recherche, un questionnaire comprenant des questions ouvertes et des questions à choix multiples a été élaboré pour investiguer de façon ciblée plusieurs aspects environnementaux, professionnels et personnels qui participent à l'établissement de la relation avec les visées idéales des enseignants.

L'analyse qualitative des propos jumelée à quelques indices quantitatifs a fait ressortir le besoin des enseignants de se percevoir près de leur représentation professionnelle idéale déjà identifié par Abraham (1982,1985), Gaudet et al. (1996). L'analyse des propos recueillis révèle cependant qu'une concomitance de facteurs sociologiques, organisationnels et professionnels viennent accroître la difficulté d'arrimage des idéaux éducatifs à la pratique enseignante. La majorité des répondants perçoivent ainsi leurs idéaux menacés. Recourir uniquement à une stratégie de retranchement en vue de les préserver participerait à leur délaissement. Plusieurs enseignants parviennent malgré tout à considérer que leurs idéaux participent activement à plusieurs volets de leur activité professionnelle et renouvellent le sens des efforts qu'ils consacrent auprès de leurs élèves.

Mots-clés : idéal, enseignants, éducation, modernité, identité professionnelle

Résumé de la recherche

Cette recherche se penche sur les façons par lesquelles des enseignants du secondaire de la région montréalaise expérimentent leur rapport avec leurs représentations professionnelles idéales et leurs idéaux éducatifs dans le contexte de remise en cause des valeurs et des idéaux communs qui caractérisent nos sociétés occidentales modernes.

Lorsque nous parlons d'idéaux, nous l'entendons dans le sens où il est habituellement utilisé : ce sont les représentations que l'on parvient à se faire de ce qu'il serait ultimement souhaitable d'atteindre pour des considérations autres que matérielles, à divers plans de l'existence. Les idéaux s'élaborent à partir de l'expérience et de l'histoire de vie de la personne et également, des valeurs et des normes promues dans son environnement. Nous aurions tous besoin d'idéaux qui à la fois nous déterminent et nous donnent une direction vers laquelle tendre. Cette affirmation générale revêtirait une signification particulière pour les enseignants.

En effet, selon Amiel et al. (1984), les enseignants éprouveraient le besoin de se sentir investis d'une certaine mission dans l'accomplissement de leur tâche. Cette finalité graviterait surtout autour d'une préoccupation de l'élève (de son acquisition de connaissances et de son développement personnel). À défaut de quoi, ces professionnels risquent de se démotiver en regard de leur travail. Lors des audiences aux récents États généraux sur l'éducation, le besoin de convenir d'une mission qui favoriserait la concertation des différents acteurs du monde scolaire fut une des questions le plus souvent débattues (Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, ministère de l'Éducation (1997b). Abraham (1972) a prêté une attention toute particulière aux rapports qu'entretiennent les enseignants avec leurs aspirations idéales. En fait, suite à plusieurs recherches faites à partir du MISPE (matrice interrelationnelle du soi professionnel de l'enseignant), elle a constaté qu'il prévaudrait chez les enseignants de tous les pays modernes un souci de correspondre à une norme idéale parfois au déni du soi réel (Abraham, 1985). 40% des enseignants se percevraient ainsi conformes à leur représentation professionnelle idéale. Cette perception favorable serait nécessaire a

l'enseignant et étroitement liée à la satisfaction qu'il retire de son travail. Ce besoin d'idéalisation des enseignants est ressortie également dans une étude portant sur des sujets québécois (Gaudet et al., 1996). À cet égard, outre certaines particularités spécifiques, ces chercheurs constatent « l'existence d'une culture enseignante universelle ».

Une fois établi ce besoin des enseignants d'être étroitement en relation avec leurs visées idéales, des considérations socio-historiques, interpersonnelles et relatives à la profession enseignante nous ont incités à nous questionner sur les façons par lesquelles ils parviennent à leur donner forme.

Le contexte socio-historique

D'une part, en principe, les idéaux éducatifs s'élaborent en étroite correspondance avec les valeurs et les normes promues dans la société. Ainsi, l'École, l'État, les institutions religieuses, la famille partageaient des valeurs et des préoccupations communes qui assuraient la cohésion de la société traditionnelle. De même, les valeurs libérales de la modernité qui ont suscité une importante réforme de l'éducation, dans les années soixante au Québec recevaient l'adhésion des enseignants qui se percevaient comme les acteurs d'une réforme qu'ils jugeaient nécessaire (Lessard, Tardif, 1996). Cette convergence des visées éducatives et sociales ne va plus de soi aujourd'hui. L'effritement des valeurs, la perte de références normatives, l'individualisme exacerbé qui caractérisent entre autres nos sociétés occidentales en mutation (Taylor, 1991, Bourgeault, 1992, Conseil supérieur de l'éducation, 1998) ébranlent la cohésion du monde scolaire (Dumont, 1995, Freitag, 1995) et les bases sur lesquelles le maître peut fonder la légitimité de ses interventions.

Le processus de maturation des idéaux chez l'individu

L'enjeu de maturation du rapport aux idéaux présuppose entre autres une estime de soi et une identité suffisamment solide, l'identification à des figures dont l'autorité est perçue comme

légitime, l'intériorisation des normes et des valeurs de la société d'appartenance. À défaut de pouvoir réunir de telles conditions, l'individu se figerait ou régresserait dans son rapport à l'idéal, devenant un idéal pour lui-même, sans considération des autres, incapable de se projeter dans l'avenir, de tolérer les incontournables délais et les frustrations qui accompagnent tout processus d'apprentissage, allergique à toute critique qui menace la fictive représentation idéalisée de lui-même (Mitscherlich, 1983, Chassequet-Smirgel, 1990, Anatrella, 1988,1993). Cet enjeu de maturation est réactivé à l'adolescence où le jeune, ébranlé dans son identité, tend à la fois à se conforter en fusionnant avec ses représentations idéales et cherche à s'identifier à des modèles autres que les parents pour se dégager de l'impasse où le maintient un tel rapport restrictif (emprisonnement narcissique). L'enseignant est alors susceptible de constituer une de ces figures identitaires adultes dans la mesure où son autorité sera perçue comme légitime et qu'il parviendra à établir un rapport dynamique avec ses propres représentations idéales. Or, la question se pose de savoir si les conditions professionnelles actuelles favorisent les possibilités d'établissement d'un tel rapport.

Les conditions d'exercice de la profession enseignante

Outre la crise idéologique actuelle, la rapide transformation du monde du travail, la rationalisation des ressources, la technocratisation croissante, l'instabilité généralisée exercent des pressions considérables sur la profession enseignante. Entre autres facteurs relevés, mentionnons l'alourdissement de la tâche, les difficultés croissantes éprouvées par les élèves, la réduction de la marge de manœuvre dont disposent les enseignants, les pressions en vue d'afficher une bonne performance selon des critères délimités qui ne tiennent pas compte de l'ampleur de la tâche éducative (Carpentier-Roy, 1991, Hargreaves, 1994, Conseil supérieur de l'éducation, 1994, 1997, Lessard, Tardif, 1996, Pelletier, 1997, Des Rivières, 1999). De plus, on attribue souvent à l'école les soubresauts de notre société en mutation. Plusieurs enseignants en viennent ainsi à ne pas se sentir reconnus comme professionnels (Messing et al., 1996, Centrale de l'enseignement du Québec, 1998). Ces différents facteurs sont susceptibles d'influencer leur besoin de correspondre à une image professionnelle idéale par

ailleurs nécessaire à l'exercice de leur travail. Or, il y aurait une limite à ainsi idéaliser son rôle. L'épuisement professionnel (aussi désigné la brûlure de l'idéal) affecterait de 10 à 15 % de ces professionnels (Gold, Roth, 1993, Pines, 1993, Burke et al., 1996, Fortin, Vanier, 1998). La profession enseignante serait reconnue comme particulièrement stressante (Faber, 1991, Dionne-Proulx, Pépin, 1995, Lepage, 1996).

Questions de la recherche

Ces différentes considérations nous ont incité à aller voir comment, dans un tel contexte, les enseignants parviennent à donner forme à leurs idéaux. Quelle est l'incidence du mode de rapport qu'ils entretiennent avec leurs visées idéales sur différentes facettes de leur activité professionnelle? La situation actuelle exerce-t-elle une influence sur leurs idéaux éducatifs ainsi que l'on pourrait le présumer?

Méthode d'investigation

Pour ce, nous avons élaboré un questionnaire comprenant des questions ouvertes et des questions à choix multiples qui permettent d'investiguer, de façon ciblée, plusieurs aspects environnementaux, professionnels et personnels qui participent à l'établissement de la relation avec les visées professionnelles idéales. Ce questionnaire a été complété sur une base volontaire par 35 enseignants en exercice.

Les catégorisations effectuées à partir des propos de même que l'analyse qualitative de ceux-ci sont accompagnées de citations des répondants de façon à ce que le lecteur puisse lui-même se faire une idée de la démarche employée. Nous avons également eu recours à certaines comparaisons à partir de la compilation des réponses aux questions à choix multiples. Ces dernières se révèlent en général consistantes. Bien que les comparaisons effectuées ne peuvent prétendre à la validité statistique compte tenu du nombre restreint de sujets, elles

constituent des indications intéressantes pour baliser et accompagner l'analyse qualitative des propos des répondants.

Résultats

La tendance des enseignants à se décrire près de leur représentation professionnelle idéale est ressortie de l'analyse de leurs propos. À ce titre, il est révélateur de constater qu'une des échelles où les répondants se sont octroyés massivement la cote moyenne la plus élevée (7.3 sur 10) est celle de l'accroissement de leur sentiment de compétence.

Les idéaux éducatifs formulés par les enseignants comprenaient plusieurs volets et gravitaient autour d'une préoccupation de l'élève, de sa formation académique et du développement des qualités, valeurs et attitudes qui favorisent sa participation à la vie, à la société. La majorité des répondants estiment que leurs idéaux influencent favorablement leur enseignement (91%) et leur rapport aux élèves (94%). Cependant, seulement 46% considèrent qu'ils favorisent leur rapport aux collègues en permettant les échanges, le respect de leur différence, une meilleure collaboration et 51% estiment qu'ils suscitent de l'opposition, de l'isolement ou de l'indifférence dans leur rapport avec leur direction d'école.

On peut présumer que ces répondants constituent des sujets exemplaires puisqu'ils ont bien voulu se prêter à une recherche sur cette thématique. Pourtant, ils traduisent des préoccupations concrètes qui ne les distinguent pas de l'ensemble de leurs pairs. Ainsi, ils considèrent que l'appréciation du public pour leur profession est en chute l'estimant en moyenne à 3.6 sur 10 et ce, malgré le fait que selon de récents sondages ils comptent parmi les professionnels les plus estimés de la population (sondage CROP-CEQ, 1998). Plusieurs répondants qui soutiennent qu'ils ne rechoisiraient pas à nouveau la profession invoquent tout de même ce sentiment de dépréciation de leur profession. En fait, majoritairement les répondants partagent le sentiment de se retrouver seuls à chercher à donner forme à leurs idéaux, à transmettre des valeurs telles le respect, la considération des autres et le sens de

l'effort. Les répondants qui, malgré tout, soutiennent que leurs idéaux contribuent activement à la poursuite de leur carrière s'estiment plus motivés à enseigner, moins dépréciés comme professionnels dans l'opinion publique, tendent à accorder plus d'importance à leur rôle, soutiennent retirer plus de gratifications personnelles de leur travail et avoir vécu un niveau d'épuisement moindre que ceux qui perçoivent leurs idéaux trop distants ou trop en opposition pour participer à la poursuite de leur carrière.

Il ressort également que les enseignants qui reconnaissent que leurs idéaux ou leur façon de chercher à leur donner forme se sont transformés au fil des ans évaluent à 7.2 sur 10 en moyenne leur motivation à enseigner, alors que les enseignants qui considèrent qu'ils sont demeurés plutôt semblables (à l'exception de ceux qui se reconnaissent trop nouveaux dans la profession pour expérimenter un changement à ce niveau) estiment seulement à 4.7 leur motivation professionnelle. En général, ceux qui soutiennent que leurs idéaux (ou leur mode de rapport à ceux-ci) se sont transformés affirment avoir davantage pris en considération la réalité organique de leur tâche auprès des élèves pour y parvenir. En effet, ils partagent et décrivent un même ensemble de conditions d'exercice contraignantes que leur collègues. Nous avons représenté schématiquement la concomitance de facteurs sociologiques, organisationnels et professionnels qui participent à accroître la difficulté d'arrimage des idéaux éducatifs des répondants à leur pratique enseignante. Nous avons aussi schématisé le processus par lequel recourir uniquement à une stratégie de retranchement sur ses idéaux éducatifs en vue de les préserver participerait à leur délaissement.

Enfin, malgré tout, l'ensemble des répondants traduit un désir de préserver la signification et de renouveler l'intérêt d'un travail qu'ils trouvent de plus en plus exigeant à accomplir.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE DE LA RECHERCHE	i
RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE	ii -vii
INTRODUCTION	8
 CHAPITRE 1 CONTEXTE THÉORIQUE	
1.1 Les idéaux éducatifs promus	12
1.1.1 L'idéal éducatif autoritaire : la tradition	14
1.1.2 L'idéal éducatif centré sur la personne : la modernité	16
1.1.3 Les visées éducatives techno-économiques : la modernité radicale ..	21
1.1.4 L'idéal démocratique : le citoyen de demain	22
 1.2 Processus de maturation de l'idéal chez l'individu	 35
1.2.1 La période préoedipienne	39
1.2.2 Le moi idéal	41
1.2.3 L'idéal du moi	46
1.2.4 Le surmoi	50
1.2.5 L'adolescence et le rapport à l'idéal	56
 1.3 Le rapport à l'idéal chez l'enseignant	 62
1.3.1 Les finalités éducatives des enseignants	65
1.3.2 Le rapport à l'idéal au long de la carrière enseignante	67
1.3.3 L'étudiant-enseignant	67
1.3.4 L'entrée en carrière	69
1.3.5 La phase de stabilisation	71
1.3.6 La phase d'expérimentation et de diversification	72
1.3.7 L'étape de la remise en question	73
1.3.8 La phase de sérénité et de distance affective	75
1.3.9 Les conditions et les limites de l'idéalisation chez les enseignants ..	78
1.3.10 L'idéalisation, le stress et l'épuisement professionnel chez les enseignants	 82
 1.4 Problématique et questions de la recherche	 89
 CHAPITRE 2 LA MÉTHODOLOGIE	
2.1 Méthodologie de diverses recherches auprès d' enseignants	100
2.2 Structure du questionnaire	105
2.3 Sélection des sujets	110

2.4	Processus d'analyse et d'interprétation des données.....	112
------------	---	------------

CHAPITRE 3 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

3.1	Caractéristiques de l'échantillon	123
3.2	La motivation initiale à devenir enseignant	127
3.3	Perception de l'enseignant idéal	129
3.4	Tendance à se décrire près de la perception idéale.....	131
3.5	L'épuisement professionnel.....	134
3.6	Impact de l'épuisement professionnel.....	141
3.7	Impact de l'idéalisation et de l'autocritique explicite	149
3.8	Conditions favorables à la capacité autocritique	159
3.9	L'enseignant et la mutation des valeurs	172
3.10	Les idéaux éducatifs.....	176
3.11	L'importance des idéaux éducatifs	184
3.12	Les idéaux éducatifs et la carrière enseignante.....	192
3.13	Les idéaux se transforment	204
3.14	Profil de la situation actuelle des idéaux éducatifs	214

DISCUSSION	224
-------------------------	------------

CONCLUSION	231
-------------------------	------------

BIBLIOGRAPHIE	I
----------------------------	----------

ANNEXE I

LETTRE D'INTRODUCTION ET QUESTIONNAIRE

ANNEXE II

TRANSCRIPTION DES RÉPONSES MANUSCRITES DE RÉPONDANTS ET DES CLASSIFICATIONS EFFECTUÉES

ANNEXE III

ANNONCE PARUE DANS *LE CHAMPLAIN* VOL. 4, N° 14, FÉVRIER 1997

ANNEXE IV

COMPILATION DES RÉSULTATS

ANNEXE V

REPRODUCTION D'UNE LETTRE INCLUANT LA COMPILATION DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES QU'UN DIRECTEUR ADJOINT A FAIT PARVENIR À SES ENSEIGNANTS

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1

CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES RÉPONDANTS 124

TABLEAU 2

RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS SOUTENANT AVOIR VÉCU DE
L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL, SELON L'ÂGE ET LE SEXE..... 138

TABLEAU 3

IMPORTANCE ACCORDÉE AU RÔLE D'ENSEIGNANT PAR LES
RÉPONDANTS SOUTENANT AVOIR VÉCU OU NON DE L'ÉPUISEMENT
PROFESSIONNEL 142

TABLEAU 4

MOTIVATION À ENSEIGNER DES ENSEIGNANTS SOUTENANT AVOIR
VÉCU OU NON DE L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL ET QUI CHOISIRAIENT
À NOUVEAU OU NON L'ENSEIGNEMENT 146

TABLEAUX 5-6-7

RÉPARTITION DES RÉPONDANTS «AUTOCRITIQUE MANIFESTE»
ET «AUTOCRITIQUE INDÉTERMINÉE» SELON LEUR ESTIMATION DE
DIFFÉRENTES VARIABLES DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE 150

TABLEAU 8

RÉPARTITION DES RÉPONDANTS «AUTOCRITIQUE MANIFESTE»
SUR L'ÉCHELLE D'AUTO-APPRÉCIATION DE LEUR SENTIMENT
DE COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE 160

TABLEAU 9

RÉPARTITION DES RÉPONDANTS QUI NE CHOISIRAIENT PAS
À NOUVEAU L'ENSEIGNEMENT SELON LEUR ESTIMATION DE
L'APPRÉCIATION DU PUBLIC POUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE ... 163

TABLEAU 10

MOTIVATION À ENSEIGNER EXPRIMÉE PAR LES RÉPONDANTS QUI ESTIMENT LEUR EXPÉRIENCE RECONNUE PAR LEUR DIRECTION SCOLAIRE	169
--	-----

TABLEAU 11

RÉPARTITION, SUR L'ÉCHELLE DE LA MOTIVATION À ENSEIGNER, DE CEUX QUI ESTIMENT QUE LEURS IDÉAUX CONTRIBUENT À LA SATISFACTION RETIRÉE DE LA PROFESSION	194
---	-----

TABLEAU 12

RÉPARTITION, SUR L'ÉCHELLE DE LA MOTIVATION À ENSEIGNER, DES RÉPONDANTS DONT LES IDÉAUX CONTRIBUENT ACTIVEMENT À LA POURSUITE DE LEUR CARRIÈRE	198
--	-----

TABLEAU 13

TABLEAU COMPARATIF DES NIVEAUX DE CONTRIBUTION DES IDÉAUX À LA POURSUITE DE LA CARRIÈRE ENSEIGNANTE, AVEC LA COTE MOYENNE OBTENUE PAR LES RÉPONDANTS SUR LEURS APPRÉCIATIONS DE CINQ ASPECTS DE LEUR RÉALITÉ PROFESSIONNELLE	199
---	-----

TABLEAU 14

MOTIVATION À ENSEIGNER EXPRIMÉE PAR LES RÉPONDANTS DONT LES IDÉAUX OU LE MODE DE RAPPORT À CEUX-CI SE SONT TRANSFORMÉS	208
--	-----

TABLEAU 15

TABLEAU SYNOPTIQUE DE DIFFÉRENTS FACTEURS QUI RESTREIGNENT LES POSSIBILITÉS D'ARRIMAGES DES IDÉAUX ÉDUCATIFS DES RÉPONDANTS À LEUR PRATIQUE ENSEIGNANTE	215
---	-----

TABLEAU 16

LE RETRANCHEMENT SUR SES PROPRES IDÉAUX ÉDUCATIFS: STRATÉGIE QUI PARTICIPE À LEUR DÉLAISSEMENT	221
---	-----

REMERCIEMENTS

Je suis reconnaissant à Monsieur Michel Carbonneau, le directeur de la présente recherche, pour la pertinence et la rigueur de ses observations de même que pour sa compréhension et sa disponibilité tout au long de ma démarche. Je tiens également à remercier Diane Larivière, ma compagne de vie, pour sa patience, sa ténacité et sa compréhension, en particulier lors de certaines étapes cruciales de ce projet.

Il me faut souligner la généreuse participation et la confiance que m'ont accordées ces enseignants et ces enseignantes qui ont accepté de nous transmettre leurs points de vue avec franchise, et sans lesquels cette recherche n'aurait pu être réalisée.

Je tiens à mentionner l'apport de Monsieur Luis Aguilar pour ses évaluations et ses commentaires. L'implication et les rétroactions d'Élizabeth Bourget, de José Morel et de Robert Philippe m'ont soutenu et encouragé à mener ce projet à terme.

Enfin, je remercie le comité paritaire S.C.C.U.M. et l'Université de Montréal pour leur collaboration financière à ce projet.

INTRODUCTION

*«Parce que la personne est un être de transcendance,
elle ne peut indéfiniment s'accepter telle qu'elle est.
Elle a à être.»*

Cette citation de Giroux (1989) décrit bien cette aspiration fondamentale à devenir qui réside en chacun de nous. Donner forme à cette aspiration implique une finalité vers laquelle tendre. Les idéaux constituent cette représentation à laquelle parvient un individu ou une société de ce qu'il serait ultimement souhaitable d'atteindre tant sur le plan personnel, professionnel, social, moral, qu'à divers niveaux de l'existence.

Quelles soient implicites ou explicites, les représentations idéales qui habitent les individus ou les décideurs sociaux exercent un impact déterminant au niveau des priorités, des orientations et des choix préconisés. En fait, ainsi que l'affirme Mitscherlich (1983):

*«Nous avons tous besoin d'idéaux, de modèles, de buts, d'après lesquels nous
pouvons nous déterminer et à la réalisation desquels nous pouvons tendre.
En l'absence de tels idéaux, nous nous trouvons livrés à un sentiment de vide
intérieur et l'intérêt vivant que nous portons aux choses de ce monde et à nos
semblables disparaît.» (p.18)*

Les idéaux assurent également un rôle de cohésion et de cohérence, que ce soit chez l'individu ou au sein des organisations. À ce titre, la majorité des commentaires émis par les intervenants lors des récents États généraux de l'éducation au Québec invoquaient le besoin de convenir d'une mission qui favoriserait une concertation des différents acteurs du monde scolaire (Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, ministère de l'Éducation

du Québec, 1997b). D'autre part, les enseignants éprouveraient le besoin de se sentir investis d'une mission dans l'accomplissement de leur tâche (Amiel et al. 1984), et tendraient à se percevoir conformes à la représentation idéalisée de leur rôle (Abraham, 1985, Gaudet et al., 1996).

Or, le système d'éducation est profondément interpellé par la crise, entre autres idéologique, que traversent nos sociétés en transition. Conscient de la nécessité de changements en profondeur, une réforme majeure est présentement amorcée. Elle interpellera les visées éducatives, les structures et les fonctionnements du monde scolaire, transformant radicalement la réalité des enseignants et des enseignantes (Berthelot, 1994, Conseil supérieur de l'éducation, 1997, ministère de l'Éducation du Québec, 1997b). Comment ces transformations agiront-elles sur les représentations idéales que les enseignants se font de leur rôle, de leur tâche auprès des élèves ? Parviendront-ils, ainsi que le mentionnait Dumont (1995) à être «*convaincus de la noblesse de leur métier*» et à se percevoir comme des acteurs au premier rang de cette mobilisation générale ?

Une investigation portant sur les idéaux des enseignants et sur le mode de rapport qu'ils entretiennent avec ceux-ci nous permettrait de dégager certains indices quant aux conditions nécessaires pour faire en sorte que les enseignants et enseignantes puissent adhérer aux enjeux de cette réforme et, ainsi que le souhaitait le Conseil supérieur de l'éducation (1997), qu'ils parviennent :

«...à s'approprier le mandat qui leur est confié en étant persuadés qu'il s'agit d'un projet essentiel à l'édification d'une société meilleure pour tous, et non pas d'une nouvelle mode qui traverse le milieu éducatif, une énième utopie pédagogique sans retombées concrètes» (p.77).

Cette recherche se penche sur les idéaux des enseignants. On cherchera à en déterminer la nature et l'état, à décrire l'impact du mode de rapport que les enseignants entretiennent avec ceux-ci au niveau de leur pratique professionnelle et de leur réalité personnelle.

Le contexte théorique comprendra trois volets. Dans un premier temps, nous tenterons de décrire en quoi consistent les idéaux promus par le milieu scolaire actuellement. En effet, l'école a toujours eu le mandat de favoriser le développement de connaissances techniques, culturelles et morales en vue de permettre la meilleure insertion possible des élèves à la société à laquelle ils appartiennent.

Aussi, en principe, les idéaux des enseignants se doivent de correspondre suffisamment à ceux priorisés par la société. Or, en quelques décennies seulement, notre société s'est radicalement transformée. Nous tenterons de dégager les principaux jalons des changements sociologiques survenus ces dernières années et leur incidence respective au niveau des idéaux promus par le monde scolaire. Cette démarche nous permettra de contextualiser les idéaux des enseignants en regard non seulement de la situation présente, mais également des grandes orientations, parfois contradictoires, qui ont récemment prévalu et qui, à divers degrés, agissent encore sur notre société contemporaine.

Dans un deuxième temps, nous nous attarderons au processus de maturation des idéaux chez les individus, aux différents facteurs internes et externes qui participent à leur développement, à leur consolidation, à leur transformation. Nous chercherons à départager les conditions d'un rapport constructif plutôt qu'aliénant avec ceux-ci. Nous verrons à dégager certaines implications des étapes de ce processus au niveau des élèves et des enseignants.

Dans un troisième temps, nous nous pencherons sur certaines recherches qui traitent du mode de rapport aux idéaux qui prévaut actuellement au sein des entreprises et du monde du travail en général, et nous compléterons le contexte théorique en nous attachant à divers auteurs qui ont mis en évidence la place significative qu'occupent les idéaux chez les enseignants et de leur transformation au long de leur carrière professionnelle, des bénéfices et des risques découlant du mode de rapport qu'ils entretiennent avec ceux-ci.

Puis, nous présenterons la problématique de la présente recherche en en justifiant la pertinence à la lueur des énoncés théoriques préalablement présentés.

Au niveau méthodologique, nous décrirons la construction de l'outil de recherche. Il s'agit d'un questionnaire qui cible différents aspects personnels, contextuels et relationnels du rapport de l'enseignant avec ses idéaux et sa représentation professionnelle idéale.

À l'analyse qualitative des propos des enseignants se grefferont certaines données quantitatives qui ont l'avantage de refléter en degré et en proportion certains phénomènes qui se dégageront de leurs témoignages relatifs à leurs représentations professionnelles idéales, à leurs idéaux éducatifs et à leur façon de parvenir ou non à leur donner forme.

Enfin, nous chercherons à dégager de l'analyse de nos données certains modèles de synthèses, qui illustreront la situation des idéaux éducatifs dans la réalité enseignante actuelle et celle du processus de transformation des idéaux chez ces professionnels qui oeuvrent auprès des adultes de demain.

CHAPITRE 1 CONTEXTE THÉORIQUE

1.1 Les idéaux éducatifs promus

Les idéaux se façonnent entre autres à partir des valeurs et des idéologies qui prévalent dans le contexte socio-historique dans lequel s'inscrit l'individu. Comme le souligne Dufour (1997), pour introduire son essai traitant de l'histoire de l'éducation au Québec, les idéologies et les représentations du temps sont traduites par l'éducation en même temps que cette dernière *«s'en avère également le reflet, le miroir fidèle»*. De par leur rôle de formateurs et le mandat de socialisation qui leur incombent en partie, les enseignantes et les enseignants sont particulièrement interpellés par le besoin d'une cohérence suffisante entre leurs propres idéaux éducatifs et ceux promus par la société. À ce titre, la formulation des différentes missions de l'école fut l'une des questions les plus débattues récemment lors des États généraux sur l'éducation au Québec (ministère de l'Éducation du Québec, 1997b). Or, il n'est pas facile de parvenir à un consensus sur de telles finalités. Lessard, Perron, Bélanger (1991) soulignaient qu'elles étaient susceptibles *«d'engendrer au sein de l'organisation et dans ses tractations avec l'environnement, des conflits, des tensions, des incohérences difficiles à gérer»* (p.19).

Aussi, chercher à décrire en quoi consistent ces idéaux éducatifs se révèle une entreprise téméraire. Au départ, ces idéaux qui émergent actuellement dans le monde de l'éducation se circonscrivent difficilement de par la complexité de leurs composantes qui interagissent entre elles. Par ailleurs, ainsi que le souligne Durkheim (1968), la recherche de telles définitions encourt des reproches de par le postulat discutable qui les sous-tend, à savoir *«qu'il y a une éducation idéale, parfaite, qui vaut pour tous les hommes indistinctement»*. Il n'en demeure pas moins que *«pour l'enseignant, la réalité de la salle de classe s'élabore à travers son idéologie»* (King, 1978). À titre d'exemple, l'auteur affirme que *«l'idéologie "centrée sur l'enfant" ne définit pas seulement l'enfant, mais aussi l'enseignant»* (p.15). Enfin, avec

Leroy (1975), il nous apparaît important que les enseignants réfléchissent et rendent explicites les finalités liées à un idéal éducatif ; à défaut de quoi ils risquent *«de se priver des données objectives qui enrichissent cette réflexion du sens des réalités psychologiques, sociales et pédagogiques»* (p.25). Cette réflexion s'avère essentielle non seulement en vue de rendre explicites les idéaux qui sous-tendent l'acte éducatif mais également pour demeurer vigilant quant à l'absolutisme dont se teinte souvent le rapport que l'on entretient avec ceux-ci, lequel participe à ces *«extrémismes pédagogiques»*, toujours d'actualité que Suchodolski (1960), formulait ainsi *«lier l'éducation à la vie de telle façon qu'un idéal ne soit pas nécessaire, ou définir un idéal tel que la vie réelle ne soit pas nécessaire»* (p.112).

Les idéaux qui prévalent aujourd'hui sont la résultante des multiples transformations qui ont touché la société ces dernières années. Aussi, nous allons présenter les grandes lignes de certains idéaux éducatifs et les grands courants pédagogiques dans lesquels ils s'inscrivent, en les situant à l'intérieur du contexte socio-historique où ils ont pris leur essor. Une telle subdivision des courants pédagogiques ne se veut pas hermétique, malgré le caractère réducteur que peut revêtir une telle catégorisation. À ce titre, ainsi que le souligne Bourgeault (1992), même si nous ne nous inscrivons plus dans une société traditionnelle, nous avons tous, à divers degrés, préservé une partie de cet héritage culturel, lequel participe d'une façon constructive à notre vision du monde, à nos rapports à la société :

«En pratique, il arrive que nous ayons déjà les pieds dans la société post-industrielle, alors que notre coeur bat "libéral" dans la société fortement industrialisée qu'est la nôtre et que nous avons toujours en tête les "vérités" et les "valeurs", voire les "lois" d'un ordre ancien et révolu avec la société qui les rendait possibles. D'où le malaise. D'où les incompréhensions. D'où les insatisfactions. D'où aussi le défi.» (p.11)

Cette schématisation vise essentiellement à dégager certains traits dominants caractéristiques d'un contexte donné. Il nous est évident que, dans la pratique, on n'assiste pas à des démarcations aussi caricaturales entre ces différents courants. Cela permet tout de même de porter un regard particulier susceptible d'éclairer certaines résistances, pour ne pas dire contradictions, qui prévalent entre les tenants de certaines de ces approches pédagogiques respectives.

1.1.1 L'idéal éducatif autoritaire : la tradition

La société traditionnelle (ou pré-industrielle) est une société repliée sur elle-même. Son économie est essentiellement centrée sur la subsistance et de ce fait comporte peu d'échanges avec l'extérieur. Elle est dirigée par des chefs qui, prenant appui sur la tradition, disposent d'une autorité absolue. Ils perpétuent l'«*ordre des choses*» respectant les lois immuables auxquels tous doivent se soumettre pour assurer la survie de la collectivité. Dans une telle société, l'essentiel des enseignements consistait à transmettre des savoirs pré établis desquels on ne pouvait déroger (Bourgeault, 1992).

L'idéal pédagogique que soutient une telle conception de l'éducation est nettement autoritaire. Le maître «*sait*» ce qui est bon pour l'élève. Tout écart de conduite de la part de ce dernier risque d'être perçu comme une atteinte à l'autorité dont le maître s'estime investi. Cette dernière puisait tout de même sa légitimité à travers la cohésion qui caractérisait la société traditionnelle. En effet, fondamentalement, l'État, l'Église et la famille, véhiculaient les mêmes valeurs et préceptes moraux qui constituaient autant de références normatives sur lesquelles le maître pouvait prendre appui pour légitimer sa position d'autorité auprès de ses élèves.

La promotion de valeurs contradictoires et la remise en cause de l'autorité à laquelle nous assistons aujourd'hui peuvent nous faire apparaître dépassé un tel idéal éducatif. Pourtant,

au Québec, ce n'est que dans les années 1960, entre autres avec le rapport Parent, que le monde de l'éducation a rompu avec cette forme traditionnelle de transmission des savoirs pour s'inscrire dans la modernité (Dufour, 1997). En outre, les enseignants semblent être très sensibles à cette question de l'autorité dans l'exercice de leur profession. Ainsi, Lessard et Pelletier (1978), dans le cadre de leur étude portant sur les enseignants du secondaire, attribuent à l'absence d'une relation de confiance entre enseignants-enseignés, le désir exprimé par la majorité des enseignants d'exercer un leadership de plus en plus autoritaire auprès de leurs élèves. Une autre étude comparative distingue les maîtres «aimés» et «mal-aimés» de leurs élèves. Elle fait ressortir que les maîtres «bien perçus» semblent plus soucieux de plaire aux élèves mais craignent d'être considérés comme manquant d'autorité dans la classe (Dupont, 1984). Plus récemment la nécessité de réhabiliter l'autorité dont est investi le maître apparaît primordiale à plusieurs auteurs qui y reconnaissent un passage obligé pour l'élève afin qu'il puisse accéder à une véritable autonomie adulte (Arendt, 1989, Anatrella, 1993, Savater, 1998). Dans la même veine, Séguin(1996), désabusé de l'enseignement au secondaire après cinq années d'exercice, plaide le retour à la discipline, au vouvoiement, pour que l'école se réhabilite au regard des élèves et que les enseignants puissent y enseigner. Pour sa part, Baby (1995) souhaite que l'école parvienne à s'ajuster entre l'attitude répressive du passé et le laxisme d'aujourd'hui (qu'il désigne de "Pédagogie de complaisance").

Ainsi que nous pouvons le constater, l'idéal pédagogique autoritaire, issu de la tradition, même s'il ne s'impose plus comme une norme indéfectible sur laquelle prendre appui, demeure tout de même au coeur des préoccupations des éducateurs. La question est de savoir de quelle façon et à quel degré se doit-on de faire preuve d'autorité. Clifton et Roberts (1990) entre autres, se sont attachés à décrire en quoi consiste l'autorité légitime de l'enseignant susceptible de favoriser l'identité de l'élève. Ils ont cherché à la distinguer de la coercition ou de la persuasion qui, selon les auteurs, sont largement utilisés, en particulier chez les enseignants substitués et chez les élèves-enseignants.

En conclusion, cet idéal pédagogique issu de la tradition demeure encore d'actualité. Son recours se doit d'être modulé pour tenir compte de la complexité accrue de nos sociétés. En fait, il semble que la nature du rapport que l'éducateur entretient avec cet idéal d'autorité (ou de contrôle) plus que cet idéal pédagogique lui-même, détermine les applications potentiellement favorables ou néfastes qui peuvent en découler.

L'idéal pédagogique autoritaire issu de la tradition sera sujet à de profondes remises en questions. Des modifications radicales de la réalité socio-économique, les valeurs libérales de la modernité et l'essor qu'ont connu les courants de psychologie humaniste ont contribué au développement de l'idéal éducatif *«centré sur la personne de l'élève»*.

1.1.2 L'idéal éducatif centré sur la personne : la modernité

Avec l'industrialisation et les nouveaux moyens de production découlant de l'essor technologique, on assiste à la production de masse de biens de consommation. Il ne s'agit plus simplement de produire pour les besoins immédiats de la collectivité. De nouveaux instruments et de nouvelles infrastructures impliquent le développement d'une main-d'oeuvre spécialisée. Le savoir-faire et l'expérience des anciens ainsi que les traditions ne suffisent plus. Il faut développer des programmes de formation pour rendre compte des nouvelles réalités. Aussi, *«l'ordre établi, antérieurement qualifié de naturel parce que perçu et enseigné comme tel est secoué et ébranlé en ses fondements mêmes»* (Bourgeault, 1992, p.5).

Ces brusques transformations ne vont pas sans bouleverser les lents mécanismes régulateurs de la société traditionnelle. On assiste à de nouveaux phénomènes, tels l'éclatement de la famille, la remise en question de la place des femmes, l'abandon massif de la pratique religieuse, l'urbanisation, pour ne citer que ceux-ci. Les chercheurs en sciences humaines et sociales se penchent sur ces nouvelles réalités, et des champs tels la sociologie et la

psychologie occupent alors une place de plus en plus significative. La remise en cause progressive des valeurs et des structures traditionnelles qui caractérisent la modernité, s'accéléra grâce à une conjoncture économique favorable et l'arrivée massive de jeunes sur le marché du travail. Le mouvement de contestation s'étendra à tout le monde industrialisé. Dans la foulée de ces revendications ont émergé et se sont imposées de nouvelles valeurs et conceptions du monde telles l'individualisme, la reconnaissance de la liberté d'expression, le droit à la différence, le relativisme, etc.

Le monde de l'éducation ne fût pas épargné. Vers les années 1960, au Québec, dans la foulée de la «*Révolution tranquille*», on ressentit l'urgence de transformer en profondeur la structure et les orientations de l'école pour l'inscrire dans les nouveaux impératifs de la modernité. Cette réforme globale apparaissait comme légitime à l'ensemble du corps enseignant qui se percevait comme porteurs et acteurs de ce virage prometteur. L'idéalisation du changement qui prévalait alors, fait que cette période est subjectivement perçue par les enseignants comme l'âge d'or de leur profession (Lessard et Tardif, 1996). S'inspirant des conclusions incriminantes des courants humanistes en regard du sectarisme et de l'autoritarisme de l'éducation traditionnelle, et aussi, porté par un vent de réforme soucieuse de reconnaître et de promouvoir les droits des individus, émerge un nouvel idéal éducatif «*centré sur la personne*».

Un des postulats de cette conception pédagogique consiste à considérer que l'individu possède en lui tous les éléments de son développement. Il s'agit de créer les conditions favorables pour les laisser émerger. Ce faisant, nous n'entravons pas le potentiel expressif et l'unicité des êtres. Ces nouvelles conceptions interpellent également la personne de l'éducateur. Ne pouvant se dissimuler derrière «*un savoir dont il n'est que le transitaire*» pour employer l'expression de Pocztar (1992), désormais l'enseignant n'enseigne pas seulement ce qu'il sait mais également ce qu'il est. On assiste aux stratégies d'enseignement

éducatives qui ont pour but de créer un contexte favorable susceptible d'amener l'élève à apprendre par lui-même, à créer ses propres liens (Mirza, 1976). Les notions de «*non directivité*» et «*d'acceptation inconditionnelle*» de Rogers (1972) participent à l'édification de cet idéal pédagogique. Miller (1983) qualifie de «*pédagogie blanche*» ce souci de l'éducateur de ne pas instaurer un rapport de pouvoir auprès de ses élèves. Ces conceptions pédagogiques «*centrées sur la personne*» s'imposèrent à divers degrés auprès de plusieurs éducateurs.

Cette doctrine éducative que l'usage désignait de «*pédagogie nouvelle*» n'est pas à l'abri de toute critique. Elle soulève au contraire plusieurs controverses. De nombreux intervenants remettent en cause le bien-fondé d'accorder une place aussi prépondérante à la dimension psychologique dans l'acte éducatif. Ainsi, Terrier et Bigeault (1974) font ressortir une distinction qui leur semble centrale :

«La validité de la théorie psychanalytique comme référentiel d'une pratique éducative et pédagogique ne signifie en aucune façon que la pratique éducative doive se modeler sur la pratique analytique, à preuve que si elle le fait, elle cesse d'être éducative par là même, sans être psychanalytique pour autant.» (p.102)

Leur position rejoint celle d'Anatrella (1988). Pour lui, la pédagogie classique faisait surtout appel aux mécanismes psychologiques du refoulement et de la sublimation, alors que les nouvelles approches éducatives lui apparaissent solliciter des mécanismes narcissiques. Pour cet auteur, c'est comme si en voulant éviter les erreurs du passé, on en avait créé d'autres aussi néfastes. Reboul (1984) questionne également ces nouvelles conceptions de l'éducation : «*Avec la destitution de l'adulte et la montée de l'éducation nouvelle, c'est la valeur et la légitimité même de la transmission qui ont été mises en question*» (p.98). Dans la même

veine, Giroux (1992) considère que : *«l'indépendance précoce que prône l'éducation nouvelle menace aussi l'avènement de l'autonomie.»* (p.199)

Ces critiques, pour sévères qu'elles soient, s'adressent à une application extrémiste et peu discriminatoire d'une pédagogie *«centrée sur la personne»*. À ce titre en effet, la menace de retrait d'amour, à laquelle recouraient implicitement certains promoteurs de la pédagogie nouvelle, se révèle à tout le moins aussi dévastatrice que les punitions traditionnelles qui avaient tout de même l'avantage d'être prévisibles et circonscrites. Il existe aussi des risques de développer un rapport de séduction ou de manipulation avec l'élève et ainsi de pervertir en quelque sorte l'authenticité relationnelle recherchée. De plus, la compréhension incomplète de certains concepts est susceptible de générer quelques confusions. Ainsi, entre autres illustrations, lorsque l'on parle d'*«acceptation inconditionnelle»*, nous faisons référence à l'*«être»* mais pas nécessairement à ce qu'il fait ! De même, la notion de *«non jugement»* n'interdit pas de se faire une idée ou une évaluation de ses élèves, mais plutôt de ne pas prêter une valeur de dogmes immuables à nos perceptions et à nos conclusions.

Un autre facteur d'ordre socio-éthique participe également à la remise en question d'une pédagogie *«centrée sur la personne»* ; on lui reproche de favoriser des valeurs individualistes plutôt que collectives. Or, pour Watt (1989), l'individualisme épistémologique comporte un aspect résolument positif lorsqu'on le considère sur l'aspect éthique puisqu'il :

«...prescrit que les personnes doivent adopter une approche indépendante, interrogative et sceptique en regard des options et des attitudes généralement admises et que la fonction centrale de l'éducation est de procurer les habiletés et de promouvoir des attitudes nécessaires à une réflexion autonome»(p.203).

Cet auteur considère également que l'égoïsme n'est pas créé par l'individualisme mais cette dernière idéologie, en escamotant le volet altruiste qui la sous-tend, a contribué à rendre l'égoïsme plus acceptable. Il attribue ce fait à ce que l'individualisme «*altruiste*», qui consiste à accorder une valeur ultime à tout individu, indépendamment de son statut, est fondamentalement à l'antithèse de la hiérarchie et de ce fait pauvrement adapté à occuper une place centrale dans l'idéologie dominante. Selon cet auteur :

«... le débat américain des années 60 et début 70 sur les inégalités socio-économiques et l'aspect compensatoire à l'éducation était dominé par une conception égoïste de l'égalité, telle que l'égalité des chances de compétition pour les récompenses sociales. La conviction alternative et non compétitive qui considère que tous sont également et uniquement valables et ont la même revendication au respect de leurs pairs et au profit pour la société, n'est presque jamais apparue...» (p.227).

Selon lui, ce sont là deux facteurs qui ont contribué à ce que l'individualisme, à titre d'idéologie dominante, adopte une forme d'égoïsme qui en pervertit la signification et participe à l'invalidation croissante dont elle semble être l'objet depuis quelques années. Allant dans le même sens, Taylor (1991) convie à nous méfier de prises de positions simplistes et extrémistes: *«Une condamnation sans nuance de l'éthique de la réalisation de soi est une grave erreur, autant qu'une adhésion pure et simple à toutes ses formes actuelles.» (p.117).*

Les critiques parfois vives que l'on adresse à l'idéal pédagogique centré sur la personne de l'élève ne suggèrent pas pour autant qu'il soit dépassé. En fait, aux États généraux sur l'éducation (1996), tous les participants s'entendent pour dire qu'*«il faut recentrer l'école sur l'élève à tous les ordres d'enseignement, remettre l'élève au coeur de la mission éducative»* (p. 9). Un tel consensus des visées des intervenants du monde de l'éducation suggère que

cette dimension se situe au coeur de leurs préoccupations actuelles outre les différents moyens par lesquels chacun aspire à donner forme à cette finalité centrée sur l'élève. Elle traduit également une certaine impression de menace qui pèserait sur cette visée éducative. Serait-elle difficilement conciliable avec les impératifs émergents d'une société en transition vers la postmodernité ? Voyons maintenant en quoi consiste cette nouvelle étape socio-historique et les finalités éducatives qu'elle sous-tend.

1.1.3 Les visées éducatives techno-économiques : la modernité radicale

***«Ils réduisent, voyant l'idéal dans la chute,
l'homme à l'individu, le temps à la minute.»
La légende des siècles, Victor Hugo (1883)***

En cherchant à décrire le contexte actuel, nous nous référerons, entre autres, aux observations de postmodernistes, lesquels *«tentent d'expliquer les bouleversements qui frappent nos sociétés»* et partagent la conviction que cette *«idée»* de la postmodernité *«permet de comprendre plus efficacement les grands axes qui caractérisent le monde actuel»*(Boisvert, 1998, p.180). Ces postmodernistes n'entendent pas, par cette désignation, décrire ce qui viendrait après la modernité, mais plutôt s'attachent à reconnaître les phénomènes actuels qui traversent notre société tels qu'ils sont et non comme ils *«devraient être»* en regard d'une certaine lecture développementale historique rationalisante qu'ils jugent résolument moderne et impertinente pour décrire les nouveaux paradigmes émergents (Maffesoli, 1998, Boisvert, 1998, Ménard, 1998). Ces nouveaux paradigmes remettent en cause l'universalité des grandes idéologies unificatrices et structurantes qui cimentaient la société et que véhiculait le monde scolaire. Introduite par Lyotard (1979), *«l'incrédulité à l'égard des méta-récits»* terme qui prend le sens *«d'idéologie, mais aussi de tous ces idéaux qui cherchent à entraîner l'humanité vers des lendemains qui chantent»* (Jeffrey, 1998) semble aujourd'hui un fait reconnu pour le meilleur et pour le pire, par plusieurs penseurs et

chercheurs qui se penchent sur ce qu'il est convenu de désigner la «*postmodernité*». Pour ces postmodernistes, à ces méta-récits se substituent plutôt des «*micro-récits*» soit de «*petites visions du monde sans portée universelle qui n'ont de valeur de vérité qu'aux yeux de ceux qui s'y rallient*». (Boisvert, 1998, p.185). Se forment alors de petites «*tribus*» se regroupant autour d'idéologies respectives où prédominent le présent en rupture d'une histoire révolue ou d'un futur hypothétique (Maffessoli, 1998).

D'autres auteurs, tout en rejoignant pour une large part les constats des postmodernistes précédemment cités, préservent une perspective évolutive et développementale. Ainsi, nous serions parvenus à une nouvelle étape de la modernité qui commande certains réajustements pour rendre compte de la complexité désormais incontournable de notre civilisation (Taylor, 1991), étape que Giddens (1994) qualifie de «*modernité radicale*» (terme que nous avons retenu pour désigner la période actuelle). Freitag (1995) perçoit cette étape de la modernité traversée par une situation de crise découlant des dérapages d'une rationalité instrumentale tentaculaire qui s'autolégitime souvent au détriment des individus et des collectivités qu'elle est sensée desservir :

«Nous sommes dans une réalité sociale particulière et à vrai dire unique dans l'histoire, où il ne nous est plus demandé de prendre place dans un ordre pratique et symbolique déjà établis, d'être fidèle à des valeurs substantiellement définies, ni même de tendre vers la réalisation d'un idéal, mais seulement de participer au mouvement général et de nous adapter au changement qui vient sur nous de lui-même, mécaniquement, comme une fatalité toute impersonnelle, indépendamment de toute finalité qui pourrait être assignée à notre existence individuelle et collective.» (p.16)

Cette carence de référence normative et d'aspiration commune procéderait d'une certaine

logique de la modernité à la recherche d'une nouvelle conception du monde affranchie des trop lourdes régulations des sociétés traditionnelles que l'on tend à délaissier au profit des rationalités techno-scientifiques (Jeffrey, 1998). De telle sorte que prévaut une tendance à croire que l'objectivité scientifique parviendra à elle seule à expliquer notre monde et à surmonter les problèmes auxquels l'homme se mesure. «*La raison économique envahissante*» que décrivait Bourgeault (1991), nous inscrit dans une logique implacable du profit où les valeurs marchandes et utilitaires prédominent sur toutes les autres. La priorisation des rationalités techno-scientifiques ont participé à l'essor spectaculaire des NTIC (Nouvelles technologies de l'information et de la communication) qui reconfigurent en profondeur la structuration des activités humaines et les institutions sociales au point où elles sont désormais devenues indispensables pour composer avec la rapidité et la complexité des phénomènes qui caractérisent nos sociétés en transition. De Rosnay (1995) perçoit les conditions de réussite de cette symbiose entre l'homme et la cybernétique comme étant l'enjeu central du devenir de notre humanité.

Le monde de l'éducation se trouve directement interpellé par ces nouvelles réalités (Rassekh et Vaindeanu 1987). Ainsi, à travers tout le continent nord-américain, on a délaissé les orientations qui priorisaient le développement de l'élève pour des approches à base d'objectifs (Raphaël, 1993). On privilégie de plus en plus, des formations ciblées au détriment de formation plus générale en vue de satisfaire aux nouvelles exigences de main d'oeuvre spécialisée (Bourgeault 1992, Roy 1991, Caouette 1992, Harker 1992). La phénoménale expansion des NTIC, dans toutes les sphères de l'activité du monde occidental, rend impératif leur implantation dans le monde scolaire (Commission royale sur l'éducation de l'Ontario 1994, CSE, 1994, Berthelot, 1994). L'incontournable nécessité des NTIC incite même certains à les envisager comme le «cataplasme miracle aux problèmes d'apprentissage des élèves», s'étonne Armstrong (1998).

Ces transformations ne se font pas sans provoquer quelques tiraillements chez les enseignants. En effet, quatre-vingt-trois pour cent (83%) des enseignants du primaire et soixante-dix-huit pour cent (78%) de ceux du secondaire préconisent une conception de l'enseignement ouverte au développement intégral de la personne et non seulement limitative au strict développement intellectuel (Conseil supérieur de l'éducation, 1991). Ainsi que le relate Desjardins (1988) dans un mémoire portant sur la congruence du choix professionnel des enseignants du secondaire, il prévaut un écart entre cette visée idéale qu'il appelle «*le discours organique de l'enseignant*» (le souci du développement intégral de l'enfant), et «*le vécu mécaniste*» (que constitue l'application des normes et des objectifs fixés par les instances décisionnelles). L'importance de cet écart vient mettre en péril ce que Carpentier-Roy (1991) nomme les aspects «*sublimatoires*» de la tâche des enseignants, lesquels risquent alors de se voir confiner à un rôle de simples exécutants. Le Conseil supérieur de l'éducation (1995) constatait une nette tendance utilitariste dans le renouvellement pédagogique :

«La légitimation des changements s'enracine moins qu'auparavant dans les débats de finalité et proportionnellement plus dans la recherche axée sur les résultats, les profils de sortie ou la réussite.»(p.22)

Au Québec, nous avons assisté à une certaine «*prolétarianisation*» de la pratique enseignante, laquelle s'est retrouvée progressivement de plus en plus réglementée et contrôlée. L'autonomie du personnel enseignant en serait réduite à une «*autonomie de contrebande*», qui ne parviendrait à s'exercer que discrètement une fois les portes de la classe fermée (Lessard, 1994).

En fait, les stratégies de gestion productives de l'industrie semblent avoir été transposées au domaine de l'éducation conduisant ainsi à une bureaucratisation et une déshumanisation accrue du monde scolaire. Ainsi que le font remarquer Lessard, Perron et Bélanger (1991)

à propos de ce «*Virage des années 80*» :

«On peut parler d'une certaine dérive des concepts : de l'apprentissage ou rendement mesuré à la performance des enseignants, de celle-ci à la supervision et au contrôle ... il y a là un beau discours organique qui vient légitimer une pratique de gestion mécaniste.» (p.70)

Outre les nécessités de rationalisation des coûts, ce type de gestion est encouragé par certaines pratiques de comparaison des rendements entre commissions scolaires telle la publication dans les médias du palmarès des collèges entre autre exemple. Avec le résultat que *«la pédagogie à l'honneur est très souvent une pédagogie polarisée par la matière à passer»* (Conseil supérieur de l'éducation 1995, p.40). Ainsi que le constatait le Conseil supérieur de l'éducation (1991) :

«Il devient peu important que l'élève développe un intérêt à apprendre - condition essentielle à l'intégration des savoirs et à la capacité d'établir des liens significatifs en regard de ces apprentissages, il importe surtout qu'il mémorise passivement les informations en vue de réussir l'examen éventuel.»
(p.24)

Le coût de l'échec scolaire, la surenchère des exigences de qualification et la forte compétitivité font en sorte que les directions scolaires, à l'instar des parents, se soucient des performances mesurables des élèves au point où ils tendent à évaluer le rendement des enseignants à ces seuls paramètres restrictifs. Les pressions ainsi exercées sur eux en vue d'accroître *«leur productivité»* se veulent plutôt écrasantes et invalidantes pour la majorité des enseignants (Dumont 1990). Plusieurs en viennent à percevoir la supervision comme une évaluation externe, essentiellement tributaire des performances académiques de leurs élèves

et non comme un soutien, une collaboration, une évaluation informative et appréciative de leurs agirs (Conseil supérieur de l'éducation, 1995).

Ainsi que nous avons pu l'entrevoir, les rationalités instrumentales actuellement priorisées et les visées techno-économiques qui en découlent, semblent difficilement se transposer au monde scolaire. Le sentiment d'urgence qui a présidé à leur implantation et les bouleversements qu'elles occasionnent peuvent en partie expliquer les difficultés d'adaptation qu'elles entraînent.

Un autre phénomène caractéristique de la post-modernité participe peut-être davantage à cette difficulté d'arrimage de ces nouvelles réalités au monde scolaire. En effet, parallèlement à l'essor techno-scientifique actuel, nous assistons à *«l'émergence de valeurs archaïques que l'on avait cru totalement dépassées»* (Maffessoli, 1998). Pour sa part, Leblanc (1998) parle d'une "résurgence du gothique" avec sa prédilection pour le caractère sombre et sans issue de l'existence. Cet auteur perçoit ce phénomène croissant, en particulier chez les jeunes, comme une expression du refus de l'avenir pour se réfugier dans le passé en réaction à la désillusion et au cynisme en regard de l'échec de la révolution contre-culturelle de la génération précédente, qui formulèrent des idéaux qui semblaient se justifier d'eux-mêmes et où les rêves d'alors se retrouvaient temporairement élevés au rang de réalité. Selon lui, aujourd'hui confrontés à une société *«plus que jamais orientée en fonction des idéologies de productivité, de rentabilité, d'efficacité, de vitesse»*, les plus jeunes surtout, semblent puiser dans ce retour mélancolique et ténébreux une façon d'exprimer leur indignation envers une société où ils parviennent difficilement à trouver leur place. Dans un ouvrage collectif *«interdit aux autruches»* (Ricard, 1997), plusieurs jeunes adultes déplorent chacun à leur façon, le sentiment d'avoir hérité d'un monde où il leur est interdit de rêver, de pouvoir donner forme à leurs idéaux. Le taux de suicide chez les jeunes inquiète (Lefebvre 1998). Dans sa thèse doctorale, Gratton (1995) associe à différentes carences de rapport avec des idéaux-

types, le suicide de cinq (5) jeunes dont elle a retracé l'histoire de vie.

Bien sûr, la majorité des jeunes ne parviennent pas à une telle extrémité, mais tous sont rejoints par ces phénomènes émergents de nos sociétés en transition. Ainsi, le Conseil supérieur de l'éducation (1994) s'attachait à décrire les changements observés chez les élèves du secondaire. Plus de trois élèves sur quatre accordent moins de cinq heures par semaine à leurs travaux scolaires à la maison. La moitié des enseignants soutiennent être aux prises avec des élèves qui n'ont pas le goût d'étudier, qui éprouvent des difficultés d'apprentissage des matières et qui manquent d'attention en classe (Pelletier, 1997). D'une certaine façon, plusieurs ressentent à divers degrés la réelle menace de disqualification économique et d'exclusion sociale qui pèsent sur eux et dont s'inquiète le Conseil supérieur de l'éducation (1997). D'autre part, ces jeunes vivent dans un monde fortement médiatisé. Ainsi, ils sont submergés d'images et de sonorités dont la force suggestive assure *«un arrimage sensoriel et émotif, mais non une intégration cognitive profonde»*. Le Conseil supérieur de l'éducation (1994) de poursuivre :

«...se développe en même temps une pensée qui privilégie le «vidé-oclip intellectuel», ou l'instantanéité l'emporte sur la continuité, où le spectaculaire fait oublier le contenu et où le «prêt à penser» remplace l'effort intellectuel»(p.6).

Le taux d'échecs inquiète, en particulier chez les garçons. Ainsi, le ministère de l'Éducation (1998) révélait que parmi les étudiants francophones qui avaient entrepris leurs études secondaires en 1991, 70,8% des filles et seulement 54,4% des garçons avaient obtenu leur diplôme cinq ans plus tard. Si plusieurs de ces jeunes complètent leur secondaire ultérieurement, il demeure que, dans l'ensemble, les décrocheurs attribuent une bonne part de leur abandon scolaire aux enseignants (Parent, Paquin, 1994). En outre, le nombre de jeunes

en difficulté qui se retrouvent dans les classes régulières se multiplie (Brouillette, Lebrun, 1999). Les milieux scolaires sont de plus en plus aux prises avec des problèmes de drogue, de violence, de pauvreté, de démission parentale, relataient trois directeurs d'établissement au sujet des défis que doit relever l'école secondaire dans la région montréalaise (Des Rivières, 1999). Quotidiennement en présence d'une clientèle plus lourde et diversifiée, les enseignants se doivent de composer avec l'effritement de valeurs telles le respect, la discipline et la persévérance indispensable à l'acquittement pédagogique de leur tâche. De ce point de vue, on saisit peut-être mieux le défi considérable que notre société en mutation pose aux intervenants de première ligne de l'éducation.

D'autre part, il y a lieu de se demander comment les enseignants, eux-mêmes ébranlés par la perte d'universalité des idéaux et des valeurs normatives peuvent-ils parvenir à s'acquitter du rôle de modèle qui leur est dévolu auprès des jeunes, de s'imposer comme des *«adultes signifiants... cohérents dans leurs actes, leur conviction et leurs valeurs»* (Conseil supérieur de l'éducation, 1995, p.41).

Les enseignants ne sont pas les seuls à être interpellés par ces mutations de société. En fait, la rapidité et la radicalité des transformations survenues en quelques décennies suscitent en général une impression de vertige et d'impuissance. Elles participent à un certain désenchantement du monde et conduisent plusieurs à une perte de sens de leurs activités professionnelles, voire même de l'existence. Outre la pauvreté et le chômage qui affectent l'ensemble des nations, la disponibilité et la puissance des armements, de même que la fragilité de l'écosystème planétaire font planer une menace permanente :

«Aujourd'hui, non seulement l'être humain a-t-il acquis la capacité de provoquer des cataclysmes qui pourraient le conduire à sa perte, mais son activité menace désormais la biosphère, donc les conditions mêmes de sa survie en tant qu'espèce.» (Berthelot, 1994, p.83)

À cette menace écologique se rajoutent une rationalisation et une accélération accrues de nos modes de fonctionnement qui participent à donner l'impression d'un monde où l'humain parvient difficilement à trouver sa place. Pour De Rosnay (1995), *«l'avenir appartient aux sociétés humaines organisées en symbiose avec leurs artifices naturels»*, mais il convient que l'enjeu central de notre devenir ne sera pas technique, mais humain :

«Comment éviter l'enclenchement irréversible des mécanismes d'exclusion compétitive accroissant le fossé entre une minorité favorisée et une majorité dans le dénuement. Le grand choix de l'humanité, qui interviendra sans doute dans le prochain siècle, sera de ralentir la fuite en avant des privilégiés et d'organiser la société et la planète pour le bien de l'ensemble des hommes.»(p.328)

Mais où puiser un consensus idéologique susceptible de régulariser ainsi l'activité humaine dans le pluralisme actuel qui fragmente et oppose les individus et les nations ? *«Quel idéal unificateur pourrions-nous trouver pour que l'humanité se rassemble sous l'emblème d'un destin commun ?»* se demandait récemment Rorty, cité par Jeffrey (1998).

Pour Giddens (1994) : *«l'humanisation de la technologie impliquera probablement l'introduction de la dimension morale dans la relation d'aujourd'hui largement «instrumentale» entre les êtres humains et l'environnement créé»* (p.176).

À travers son analyse des malaises de la modernité, Taylor(1991) parvient à identifier certaines lacunes morales qui restreindraient la possibilité d'instaurer un dialogue fécond et engendreraient plutôt de stériles confrontations. Il remet en cause *«les variantes du «postmodernisme» actuel qui tentent de délégitimer les horizons de signification»* lesquelles séduisent plusieurs du fait qu'elles s'inscrivent bien à la suite de l'idéologie de

«l'épanouissement de soi» qui implique *«un repliement sur soi et une exclusion, une inconscience même des grands problèmes ou préoccupations qui transcendent le moi»* (p.26).

L'auteur identifie trois grands malaises de la modernité. En premier lieu, l'individualisme, à la fois une grande conquête moderne, mais aussi à la source du narcissisme, de la perte de sens de l'idéal, de la désolidarisation des autres, de la société. En second lieu, la primauté de la raison instrumentale, qui comprimerait la richesse de l'expression humaine à quelques critères utilitaristes, réducteurs et anonymes. Enfin, le troisième malaise, consisterait dans le risque de perte de la liberté par le fait conjugué de l'individualisme et de la raison instrumentale :

«Les institutions et les structures de la société techno-industrielle restreignent considérablement nos choix : elles forcent les sociétés autant que les individus à donner à la raison instrumentale un poids que nous ne lui accorderions jamais dans un débat moral sérieux, et qui pourrait se révéler extrêmement destructeur.» (p.20)

Pour contrer ces malaises, Taylor considère que nous devrions nous référer aux idéaux moraux qui président aux grandes tendances émergentes de la modernité. Ainsi, il fait référence à *«l'idéal de l'authenticité»* qui peut reconnaître la pertinence de l'individualisme sans en endosser le caractère égocentrique et narcissique qui se révèle une aberration en regard des exigences morales que prescrit un tel idéal. De même, la raison instrumentale procède d'un *«idéal moral de responsabilité, de maîtrise de soi»* et, dans sa contribution pour améliorer les conditions de vie concrètes de l'humanité, d'un idéal moral de *«bienveillance active et universelle»*. En fait, la raison instrumentale pervertirait les idéaux moraux qui la fondent, en ne recherchant que :

«Les fins d'un plus grand contrôle, d'une plus grande maîtrise technologique ... de la même façon que les modes égocentriques de la réalisation de soi trahissent l'idéal de l'authenticité.» (p.131)

La pertinence de se référer aux idéaux moraux qui fondent nos orientations ne tient pas seulement du risque de les pervertir en les considérant comme des finalités en elles-mêmes. Elle réside également en ce que notre humanité ne consentira pas un retour en arrière et que tous, même les plus ardents détracteurs et promoteurs de l'individualisme ou de la raison instrumentale profitent d'emblée des bénéfices de ces contributions significatives de la modernité. En fait, selon cet auteur, à défaut de se mesurer à de telles références morales qui transcendent notre position *«ce qui nous convie à la relativiser»*, il devient difficile d'éviter les stériles rapports de force qui prévalent trop souvent entre les tenants de l'individualisme et ceux de la raison instrumentale, et d'instaurer plutôt un dialogue fécond entre ces positions désormais indissociables de notre destinée collective. Par sa réflexion, Taylor nous propose une alternative au drastique déni de l'historicité et à la délégitimation sans appel des grandes finalités communes que véhiculent certains postmodernistes. En effet, de telles perspectives s'avèrent plutôt problématiques dans un contexte éducatif puisqu'elles n'offrent pas de références suffisamment cohérentes pour que l'élève puisse consolider son identité et se projeter dans l'avenir. Elles ont cependant large cour de façon implicite si ce n'est explicite dans la société en général et elles ont infiltré l'univers scolaire participant à son atomisation.

Dumont (1995), préoccupé par le manque de cohésion de l'école et par les difficultés des jeunes à pouvoir s'inscrire dans la culture scolaire, affirmait :

«Quitter le milieu populaire pour entrer dans la culture scolaire suppose une rupture dont on méconnaît souvent la profondeur et le malaise. Seule une culture scolaire capable de cohérence et une société scolaire susceptible de

susciter une forte identification peut compenser cette rupture, soutenir le passage d'une socialisation spontanée à une scolarisation programmée.»

(p.165)

Allant dans le même sens, le Conseil supérieur de l'éducation (1997) fait écho aux nombreux intervenants du monde scolaire qui mettent en garde chacun à leur façon les limites d'une adhésion inconditionnelle de l'école aux seules valeurs individualisantes et utilitaristes de l'économie de marché. Il devient impératif de définir des énoncés de mission pour «*signifier l'adhésion et le souci de promotion des valeurs qui doivent caractériser un système éducatif soucieux de la formation d'individus responsables*» (Conseil supérieur de l'éducation, 1997), et ce, au risque de se particulariser à l'égard des tendances sociales actuelles. À titre d'illustration de l'affirmation d'une culture scolaire distincte le ministère de l'Éducation (1997b), faisant appel à la résistance des acteurs, précise : «*Si la société n'a rien à offrir en matière de lecture, l'école doit en offrir beaucoup ; Si la société est indifférente à l'idéal démocratique, l'école doit nourrir cet idéal.*» (p.24)

Nous allons maintenant présenter la formulation de cette nouvelle mission éducative que le ministère de l'Éducation entend promouvoir et à partir de laquelle s'amorce la refonte en profondeur du système scolaire.

1.1.4 L'idéal démocratique : le citoyen de demain

Suite aux vastes consultations des États généraux sur l'éducation (1996), le ministère de l'Éducation convient de la nécessité de rendre explicite une nouvelle mission éducative qui prenne en considération les transformations radicales qui reconfigurent nos sociétés. Cette nouvelle mission compte insister moins sur le volet instrumental de l'éducation et se dégager d'une préoccupation essentiellement centrée sur le développement de la personne de l'élève

pour affirmer plus nettement la finalité culturelle de l'école (ministère de l'Éducation, 1997b). Par l'énoncé explicite de cette mission, le ministère de l'Éducation entend obtenir le consensus du monde scolaire et aussi favoriser l'émergence d'une véritable culture scolaire (école-milieu de vie) et susciter l'engagement des intéressés. Reconnaissant le besoin d'adhésion à des valeurs communes pour favoriser une cohésion sociale menacée par le pluralisme idéologique actuel, on aspire à promouvoir des valeurs qui fondent l'idéal démocratique. Ainsi, le ministère de l'Éducation (1997b) mentionne : *«la reconnaissance de l'autre comme autre, irréductible à moi, méritant le respect»*. On mentionne également les valeurs de solidarité et de responsabilité indispensables à l'implication active et renouvelée des acteurs au sein d'une société démocratique fragilisée. Les valeurs inhérentes aux comportements éthiques seront aussi sollicitées en vue de répondre aux nombreux questionnements qui émergent relativement au code de conduite à établir face aux découvertes scientifiques qui repoussent toujours plus loin les limites du vivant.

S'inscrivant dans un courant mondial et réagissant au désintérêt croissant pour la chose publique, on cherche à redéfinir la conception moderne de la citoyenneté. Cette dernière rend la citoyenneté plus active. Elle greffe à son simple statut juridique des dimensions sociales, économiques et culturelles. Elle insiste sur les responsabilités qui accompagnent les droits et, dans une perspective qui dépasse les frontières, elle interpelle une solidarité internationale. Cette définition renouvelée de la citoyenneté que nous présente le Conseil supérieur de l'éducation (1998) entrecoupe plusieurs dimensions de l'individu. Aussi, souligne-t-il que *«l'instruction, la socialisation et la qualification constituent en quelque sorte le trépied sur lequel repose l'éducation à la citoyenneté»* (p.36).

Bien sûr, il n'appartient pas seulement à l'école de promouvoir un tel idéal. Cependant, ainsi que le faisait ressortir le Conseil supérieur de l'éducation (1998) :

«Partout, on reconnaît unanimement un rôle essentiel au système éducatif pour transmettre et développer les connaissances, les compétences, dispositions et capacités qui devraient être maîtrisées par l'ensemble des citoyens pour vivre ensemble et construire le cadre commun qui permettra l'exercice d'une citoyenneté assumée.» (p.27)

Pour une part, ce nouvel idéal démocratique que l'on souhaite instaurer avec ses multiples ramifications se veut une réponse pertinente à la complexité et aux exigences croissantes auxquelles sont parvenues nos sociétés. D'autre part, cet idéal se veut également un contrepoids à certaines tendances lourdes telles l'individualisme, l'exclusion sociale, la montée du "gothique" qui mettent en péril les fondements mêmes de nos sociétés démocratiques. À ce titre, on entend promouvoir un idéal qui, en partie, s'oppose au mode de fonctionnement promu implicitement ou explicitement par la société contemporaine. Or, l'adhésion des enseignants aux valeurs et aux idéaux promus posait peu de difficultés aux éducateurs de la société traditionnelle. Elle fût également favorisée lors de profondes refontes des années 1960 par le vent d'optimisme et d'idéalisation du changement qui prévalait alors dans l'ensemble de la société. Les idéaux que l'on entend promouvoir aujourd'hui sauront-ils susciter une telle adhésion générale des enseignants ? Nous demandons à ces derniers de transmettre, outre les connaissances, les valeurs et les attitudes inhérentes à cet idéal démocratique et même de faire en sorte que les élèves les fassent leurs. Les enseignants et les enseignantes retrouveront-ils dans cet idéal une concordance suffisante avec leurs propres idéaux éducatifs ? À ce titre, il y a lieu de se demander en quoi consistent leurs idéaux et surtout comment les enseignants et les enseignantes parviennent-ils à leur donner forme dans le contexte actuel d'effritement idéologique, d'exigences de qualifications croissantes, de perspectives d'avenir assombries.

On ne saurait répondre à une telle question en ne considérant que la seule perspective socio-historique. Après avoir présenté cette dernière, nous allons maintenant nous pencher sur les mécanismes internes de naissance et de transformation des idéaux.

1.2 Processus de maturation de l'idéal chez l'individu

*«Le vent ne souffle pas en faveur
d'un navire qui n'a pas de destination.»*

Hans Selye, 1974

Les idéaux qui prévalent dans la société influencent les idéaux qui animent les individus. Cependant, la nature, le degré et l'impact de cette influence peuvent varier d'une personne à une autre selon leurs caractéristiques internes et historiques respectives. Nous nous pencherons ici sur le processus de développement et de transformation des idéaux chez l'individu. Nous toucherons les conditions qui favorisent ou restreignent le processus de maturation des idéaux. Si la famille joue un rôle prépondérant dans ce processus étroitement lié à la maturation psychique des êtres, il demeure que l'enseignant joue aussi un rôle déterminant. En fait, *«l'enseignant ne transmet pas seulement des connaissances, il influence également l'idéal et l'image de soi des élèves»* nous dit Kohut (1978). À cet égard, il est persuadé qu'il peut être fort significatif pour un élève d'être en contact avec un enseignant inspirant qui parvient à susciter son admiration. Spécialiste de l'abandon scolaire, Baby (1995) réactualise cette position en affirmant que:

«...le plus beau cadeau que l'on pourrait faire aux élèves québécois serait de tout mettre en oeuvre pour leur redonner des profs qui sont heureux d'être profs, qui ont retrouvé la passion d'enseigner, qui sont fascinants et les entraînent à leur suite» (p.129).

En premier lieu, présentons ce que l'on entend par idéal. D'un point de vue individuel, l'idéal sera considéré dans le sens où l'on conçoit habituellement un idéal de vie, soit : la représentation que se fait un individu de ce qu'il serait ultimement souhaitable d'atteindre pour des considérations autres que matérielles sur un plan personnel, professionnel ou à divers

niveaux de l'existence. Fromm (1965) souligne qu'une telle définition d'un idéal de vie pour lequel on peut consentir à renoncer à certaines tendances égoïstes est cependant incomplète. En effet, à partir d'une telle définition, un fasciste animé à la fois par le désir de soumission totale à un pouvoir suprême et celui d'assujettir ceux qui ne se rallient pas à ces visées, possède un idéal au même titre que celui qui combat l'injustice et les préjudices à la dignité humaine. D'où l'importance, selon Fromm, de distinguer «*un véritable idéal*» d'un «*idéal fictif*». Tous les idéaux véritables ont en commun l'expression d'un désir pour quelque chose qui n'est pas encore accompli, mais qui serait désirable pour la croissance et la qualité de vie des individus et de la collectivité. Le désirable ici n'est pas tant d'ordre métaphysique, mais procède empiriquement de l'analyse de la portée des idéaux sur la condition humaine. Ainsi, les idéaux qui généreraient la ségrégation, le déni de droits fondamentaux ou le mépris de la dignité humaine ne sauraient être perçus comme véritables. Pour Fromm, il s'agirait plutôt de nobles prétextes pour légitimer des modes de fonctionnement pathologiques.

Cette mise en garde de Fromm, nous indique que les idéaux peuvent comporter certains risques. À ce titre, Chassequet-Smirgel (1990) mentionne que la quête d'idéal «*se trouve à la base des accomplissements les plus sublimes mais aussi des erreurs les plus néfastes de l'esprit humain*» (p.16). Pour Watzlawick (1988) «*la poursuite du plus haut idéal est une ultra solution, une force qui cherche ... toujours le bien et crée toujours le mal*» (p.40). Debray (1989) nous mentionne que même un idéalisme qui prêche «*l'amour, la douceur, la solidarité peut entraîner la violence, l'intolérance, l'incompréhension*» (p.25).

Ces points de vue critiques des idéaux ne sont pas sans fondement lorsque l'on considère les génocides qui sévissent sur la planète ou encore les suicides collectifs de membres de certaines sectes. Ces dérives dévastatrices ne procèdent pas seulement de la nature «*véritable ou fictive*» des idéaux mais également du mode de rapport que l'on entretient avec ceux-ci. Ainsi, Dumont (1996) convient que lorsque l'on formule une idéologie, il est inévitable que

l'on rencontre de l'adversité mais « *le juste pense que le contradictoire n'est pas que de l'extérieur, qu'il se dissimule aussi en soi* ». Ainsi, il nous convie à la vigilance et à l'acceptation de notre humanité avec ses incontournables limites et maladresses. En ce sens, « *une étude sur l'idéal du moi conduit à une réflexion sur l'homme en général* », Chassequet-Smirgel (1990).

Bien qu'il soit potentiellement risqué d'avoir des idéaux, il semble que l'on ne puisse s'en défaire complètement. En fait, nous avons tous besoin d'idéaux. Si le besoin de construire un idéal, de donner un but et donc un sens à sa vie n'est pas satisfait, l'individu aura recours à des formes plus régressives et possiblement dévastatrices pour combler la carence de telles visées qui transcendent la condition humaine. Pour Dumont (1996), le besoin d'idéal serait indissociable de notre condition humaine : « *nos actions répondent à des conjonctures concrètes, en même temps qu'elles visent un au-delà qui seul nous importe vraiment* » (p.35).

Pour décrire le processus de maturation de l'idéal chez l'individu, nous recourons fondamentalement à la théorie psychanalytique, la seule qui se soit penchée sur ce phénomène. Nous ne sommes pas psychanalystes nous-mêmes, mais nous reconnaissons, avec ces critiques de la psychanalyse que sont Bouveresse-Quillot et Quillot (1992), qu'il « *s'agit de trouver un juste milieu entre le refus total et l'adhésion inconditionnelle* ». Ces auteurs de poursuivre :

« En effet, la prétention de dévoiler la vérité absolue d'un être humain paraît abusive, autant il paraît difficile de critiquer l'effort fourni (par la psychanalyse) pour proposer de ces comportements une lecture qui nous éclaire d'une lumière originale, tout en reconnaissant sa propre incomplétude et la légitimité de lectures concurrentes. » (p,114)

Certes, plusieurs aspects de l'approche psychanalytique sont fort contestés aujourd'hui. Il faut

reconnaître que le contexte social, familial et religieux qui prévalait à son origine s'est significativement transformé depuis. C'est ainsi qu'il ne faut pas s'étonner que le prétendu désir du garçon de détruire son père pour conquérir sa mère lors de la période oedipienne, se révèle moins pertinent aujourd'hui qu'il ne pouvait l'être dans les structures familiales rigides et puritaines de l'Autriche du début du siècle. Analogiquement, dans le domaine médical, on ne peut s'appuyer sur les théories scientifiques avancées à l'époque pour conclure à l'invalidation de cette science aujourd'hui ! En un sens, la psychanalyse a été victime de l'orthodoxie de certains de ses promoteurs, et de la simplification réductrice de ses concepts tributaires de sa popularité. C'est ainsi, entre autres exemples, que l'on a remis en cause la trop stricte spécificité des rôles qu'on y retrouve, laquelle ne cadre plus avec notre réalité contemporaine (Badinter, 1992, Olivier, 1980). Plusieurs psychanalystes estiment qu'une compréhension partielle de cette théorie a mené à des transpositions malheureuses de ces dernières dans le domaine de l'éducation (Terrier, Bigeault, 1974, Mitscherlich, 1983, Anarella, 1993).

Enfin, les méfaits reconnus de l'individualisme incitent plusieurs à se méfier de la psychanalyse «et de la psychologie en général», lesquels auraient activement participé au développement du narcissisme et à la désolidarisation sociale. Il est juste que certaines approches psychologiques soucieuses de favoriser l'épanouissement de la personne aient contribué à ce que l'on perçoive l'individu comme une finalité pour lui-même, sous-estimant ainsi la complexité des enjeux de maturation psychique et morale. Or, dans sa virulente critique de l'individualisme contemporain, Lipovetsky (1983), prend appui sur les construits théoriques que nous allons présenter qui traitent justement de l'altérité (considération de l'autre comme autre que soi) condition préalable à la socialisation, de même que de la blessure narcissique (se mesurer au fait qu'il y a plus grand que soi) nécessaire pour intégrer notre humanité et consentir à certaines privations personnelles pour nous rapprocher d'une visée qui transcende le moi. Enfin, le fondement de cette théorisation du processus de maturation de l'idéal sert

toujours de référence à ceux et celles qui se penchent sur cette problématique, que ce soit en éducation (Abraham, 1972, 1984, Huberman, 1989, Perron, 1991), en gestion (Aubert, DeGaulejac, 1991, Lapierre, 1992), en sciences religieuses (Grand'maison, 1992, Giroux, 1992) pour ne souligner que ces chercheurs.

L'approche psychanalytique devient donc incontournable dans le contexte du présent travail. Cependant, il ne s'agit pas ici de débattre des divers courants qui s'opposent à travers les interprétations nuancées et subtiles de ce qu'il est convenu de désigner "*la deuxième topique freudienne*". Nous nous contenterons plutôt de présenter les grandes lignes de ce processus complexe de maturation de l'idéal en cherchant à le contextualiser, pour en dégager les étapes les plus significatives. Au risque d'être réductrice, une telle représentation schématisée comporte l'avantage de mettre en évidence l'aspect relationnel impliqué dans le processus de maturation de l'idéal, rejoignant ainsi la perspective systémique privilégiée dans la présente recherche.

Pour la psychanalyse, les premières années de vie sont déterminantes en ce sens qu'elles constituent en quelque sorte la fondation sur laquelle l'individu prendra appui tout au long de son existence. Cependant, il ne faudrait pas chercher à établir de simples liens de cause à effet; le processus de maturation de l'individu ne s'arrête pas à l'adolescence, et la complexité des situations externes et des ressources internes des êtres permet de multiples ajustements et réorganisations susceptibles de compenser certaines lacunes initiales.

1.2.1 La période préœdipiennne

Durant les premiers mois de sa vie, le nourrisson se retrouve à être le centre d'intérêt exclusif de ses parents et en particulier de la mère. À cette étape de fusion originelle avec la mère, le nourrisson serait imbu d'un sentiment d'omnipotence, c'est-à-dire habité par l'impression que le monde extérieur, y compris la mère, ne sont qu'un prolongement de

lui-même. Une des tâches de la mère consiste à délaissier progressivement son adaptation totale au besoin de l'enfant en tenant compte de la capacité croissante de ce dernier à faire face à certaines défaillances; par exemple, instaurer des délais dans la réponse au besoin de l'enfant. En fait, les auteurs s'entendent pour dire que de persister à se plier trop étroitement aux besoins du nourrisson, empêche une décroissance naturelle de son niveau de dépendance et restreint la capacité pour l'enfant de développer une relation ou même de se faire une conception de la réalité extérieure.

À cette étape, s'il est important qu'il y ait une limitation dans la réponse absolue aux besoins de l'enfant, il demeure également primordial, pour que les conditions favorables à son évolution puissent être réalisées, que l'enfant puisse compter sur la présence rassurante d'objets externes (parents ou autres) qui assurent une certaine stabilité et qui lui manifestent la reconnaissance et l'amour nécessaires.

Le contexte d'exigence accrue et d'horaire prolongé qui caractérise de plus en plus le monde du travail empiète souvent sur la disponibilité à accorder à l'enfant. Cette difficile conciliation des rôles professionnels et maternels serait une source de culpabilité et d'angoisse pour plusieurs mères sur le marché du travail (Olivier, 1980, Messing et al. 1996).

En outre, plusieurs mères en viennent à douter de leurs compétences parentales submergées par d'abondantes directives parfois contradictoires qui leur indiquent «*la bonne marche à suivre*» pour s'acquitter adéquatement de leur rôle. À ce titre, pour reprendre la terminologie de Winnicott (1960), la «*mère suffisamment bonne*» doit veiller à être attentive et vigilante aux besoins de l'enfant en prenant appui pas tant sur des «*modes d'emploi*» mais bien plus sur l'amour qu'elle ressent à son égard et sur sa disponibilité à faire confiance à ce qu'elle éprouve à son contact. De cette façon, elle parviendra à hiérarchiser les besoins de l'enfant et à évaluer sa capacité de tolérance à la frustration. Nous croyons que cette approche

nuancée du rapport au nourrisson peut aussi s'appliquer à plusieurs interventions éducatives. Chassequet-Smirguel (1990) nous décrit le bien-fondé de ce type d'intervention discriminatoire au niveau du développement de l'enfant :

«Des frustrations et des gratifications bien dosées doivent pousser l'enfant à se détacher de certaines satisfactions liées à l'acquisition de certaines fonctions et un certain "mode d'être" pour en acquérir de nouveaux. Chaque étape de son développement doit lui fournir suffisamment de frustrations pour qu'il n'ait pas envie de s'y arrêter (fixer).» (p. 109)

La relation positive qui se développe avec l'extérieur et avec les parents permet une identification favorable qui facilitera le contact avec la réalité. Cette identification dite primaire (jusqu'à trois ans) favorisera l'idéalisation des parents. Ce qui facilitera l'adaptation de l'enfant aux contraintes que ceux-ci viendront à lui imposer. En effet, il est plus facile de composer avec les restrictions de personnes que l'on idéalise, qui ont à nos yeux une grande signification (Mitscherlich, 1983). Cette idéalisation participera à la constitution des instances idéales du moi idéal et de l'idéal du moi (dans sa forme initiale ou préœdipienne) (Lussier, 1973).

1.2.2 Le moi idéal

Le moi idéal, ou encore désigné le moi idéalisé, constitue un noyau au sein du moi. Essentiellement inconscient, le moi idéal (ne surtout pas confondre avec «l'idéal du moi») permet à l'enfant de devenir son propre idéal en l'absence de la mère comme à l'époque où il était enfant-roi. Pour préserver cet état, l'enfant (à l'instar de plusieurs adultes) se doit d'éviter toute confrontation avec la réalité, ce qui entacherait son sentiment de grandeur (Horney, 1956, Winnicott, 1971). Desservi par la pensée magique et le principe

de plaisir, il habite en chacun de nous. Le moi idéal, c'est:

«un coin secret et fort privilégié où la réalité ne trouve pas accès, un coin secret qui le fait rester en perpétuel antagonisme inconscient à l'endroit de la réalité». En fait, «seul le degré et la nature de l'investissement varieront pour nous aider à conclure soit à la normalité soit à la pathologie».
(Lussier 1973, p.225).

Lors de certains passages difficiles de la vie, à l'adolescence ou lors de périodes qui mettent notre équilibre psychique à rude épreuve, nous assistons, à des degrés divers, à une régression de ce moi idéalisé. Dans ces moments-là, l'individu fusionne avec son image idéalisée (ou son moi grandiose) pour se porter au secours en quelque sorte de son identité éprouvée. Mitscherlich (1983) nous indique le rôle bénéfique de l'idéalisation lors d'un processus de familiarisation à une nouvelle étape de vie :

«L'idéalisation peut souvent apparaître comme un retrait des relations avec les personnes réelles et comme l'expression d'un développement narcissique, mais elle peut aussi être le stimulant nécessaire qui permettra de nouer de nouvelles relations, de s'engager pour une juste cause.» (p.31)

Cette tendance à se prendre pour son propre idéal peut aussi s'inscrire en toile de fond de la dynamique psychique de l'individu. Dans un chapitre consacré à la recherche de la gloire, Horney (1956) fait référence à ce besoin compulsif d'idéalisation de soi et même de glorification de soi sans lequel certains individus se perçoivent dénués de valeur. Chez ces êtres, dont l'identité est fragilisée, même une réussite extérieure ne parvient pas à être vécue comme une considération de leur valeur, car elle ne réalise pas la complétude fantasmatique espérée. Certains individus peuvent même aller à s'interdire toute confrontation à leurs limites

en vue de préserver leur moi grandiose. À titre d'exemple, cette patiente décrite par Winnicott (1971) :

«Dès qu'elle commençait à mettre quelque chose en pratique, à peindre ou à lire par exemple, elle rencontrait des limites qui la laissaient insatisfaite parce qu'à ce moment-là elle devait renoncer à l'omnipotence qu'elle avait réussi à maintenir dans l'activité fantasmatique.» (p.45)

Aujourd'hui, cette tendance à éviter de se mesurer à la réalité en vue de préserver une représentation idéalisée de soi semble favorisée par le décalage si ce n'est l'antagonisme qui prévaut entre les référents qui fondent l'estime publique (essentiellement tributaire de la réussite financière et de la reconnaissance médiatique), et ceux qui fondent l'estime de soi (laquelle dépend des valeurs et des qualités morales de l'individu) observe DeGaulejac (1996). De telle sorte que ceux qui partent en quête d'une «*identité*» flamboyante s'inscrivent dans «*une course impitoyable vers une excellence artificielle et temporaire*». Ils risquent l'épuisement ou encore de retomber dans l'anonymat du «*has been*». Par contre, poursuit l'auteur, ceux qui refusent le «*primat économique... doivent apprendre à vivre avec une identité dévaluée et supporter les images négatives attachées à ceux qui sont inadéquats ou inutiles*» (p.304). La régression plus ou moins sévère au moi idéalisé, primitif, constitue alors une ultime tentative de protection et de refuge psychique pour faire face à une réalité extérieure de plus en plus exigeante et devant laquelle on se retrouve impuissant, menacé d'exclusion. Cette tendance régressive au moi idéalisé constitue le noyau de ce que Chassequet- Smirgel (1990) désigne la «*maladie d'idéalité*». Chez les individus qui aspirent consciemment ou non à se maintenir dans un espace régressif protecteur (lesquels peuvent par ailleurs afficher une certaine adaptabilité extérieure en maintenant à bout de bras un «*faux-self*» qui se substitue à leur personnalité réelle), toutes leurs ressources vitales convergent en vue de préserver une intégrité

psychique défailante : ce qui est susceptible de les mener jusqu'à la folie ou au suicide. Chassequet-Smirgel nous signale au sujet de ce processus régressif:

«L'accomplissement du vœu de fusion entre le moi et l'idéal par les moyens les plus régressifs, ceux qui sont propres au principe de plaisir, emprunte la voie la plus courte, et vient abolir toutes les acquisitions de l'évolution.»

(p.95)

Cette régression à un moi idéalisé serait à l'origine de dépressions, de sentiments d'invalidation (Anatrella, 1993, Chassequet-Smirgel, 1990) de *burnout* ou brûlures internes (Aubert, DeGaulejac 1991). Ainsi que nous le verrons plus loin, ce sont là des maux très répandus dans le monde des enseignants. Ils proviendraient de l'incapacité de soutenir l'image grandiose de soi (fusion avec le moi-idéal) à défaut de laquelle l'individu expérimente une sensation de vide, un sentiment d'être «rien du tout». Cette régression à un moi idéalisé placerait l'individu dans une position défensive qui lui ferait percevoir toute critique comme menaçante et serait à la source de violence, de fanatisme (Mitscherlich, 1983), ou encore participerait à l'édification d'une construction fictive de la réalité environnante conforme à nos représentations idéalisées de nous-mêmes, terreau de prédilection pour l'émergence de tendances paranoïdes (Debray, 1989).

À divers degrés, on observe également cette tendance régressive à un moi idéalisé (primaire), entre autres chez les personnalités narcissiques (Anatrella, 1993, Chassequet-Smirgel, 1990, Mitscherlich, 1978, Kohut, 1972) et dans les organisations limites (Charest, 1981, Bergeret, 1975, De Gaujelac, 1996), lesquelles sont en progression constante dans nos sociétés. Dans ces cas précis, on remarque une demande impérieuse d'attention, de reconnaissance du soi grandiose et/ou un besoin irrépressible de fusion avec un objet idéalisé, que ce soit un être dans le cadre d'une relation intime passionnelle ou

d'une idéologie qui se revêtira d'absolutisme.

Comme nous le verrons plus loin, à l'adolescence, ce processus de régression à un moi idéal est réactivé. Il est essentiel que le jeune puisse développer des relations significatives auprès d'adultes dont l'autorité lui apparaît légitime et de pouvoir s'identifier à eux. Souvent, à cette période déterminante du développement psychique, cet adulte sera autre que le ou les parents. Cet adulte pourrait être l'enseignant, dans la mesure où il parvient à départager sa représentation idéale de lui-même de ce qui le constitue (et moyennant des conditions environnementales propices à l'établissement d'une telle relation significative). Alors, l'enseignant pourra, à travers le modèle identificatoire qu'il représente pour le jeune, l'amener à délaisser progressivement ce lieu régressif qui lui est transitoirement nécessaire pour s'ouvrir à ses potentialités, s'investir dans une démarche de projet, se sentir reçu par la société à laquelle il est appelé à prendre part.

À défaut d'une telle possibilité identificatoire avec un adulte signifiant, le jeune devra se rabattre sur les seules représentations fictives que sont les héros télévisuels, les vedettes ou encore s'identifiera à quelques leaders charismatiques provenant de sectes ou de regroupements extrémistes, entre autres exemples, qui le confirmeront dans sa pensée magique ou dans son sentiment de toute puissance pour l'assujettir à leurs fins (Mitscherlich, 1983).

Si les conditions intrapsychiques, relationnelles et environnementales le permettent suffisamment, l'enfant tendra, comme il le souhaite également par ailleurs, à délaisser progressivement l'étroitesse du recours au moi idéal. S'établiront alors les bases d'un idéal maturatif qui saura l'accompagner dans son aspiration à se mesurer à la réalité extérieure sur un mode autre que fictif ou fantasmatique..

1.2.3 *L'idéal du moi*

Le sentiment de complétude du moi idéalisé limite le processus d'adaptation de l'enfant. C'est alors que commence à se former l'idéal du moi, une formation psychique *«plus évoluée (que le moi idéal) avec des composantes à la fois conscientes et inconscientes ; c'est la partie la plus susceptible d'évolution. La notion "d'idéal du moi" se rapproche davantage du sens traditionnel d'un idéal de vie»* (Lussier, 1973).

L'idéal du moi intègre de nouveaux éléments et se transforme pour s'adapter et correspondre au degré d'évolution atteint par l'enfant. En fait, il peut se concevoir comme *«une source consciente et inconsciente de motivation au profit du perfectionnement réel du moi»* (Érickson, 1956).

Contrairement au moi idéal régi par le principe du plaisir, l'idéal du moi est beaucoup plus tributaire du principe de réalité; *«il désigne l'image de ce que l'individu voudrait être en réalité, compte tenu du possible et compte tenu aussi des exigences morales représentées par le surmoi»* (Lussier, 1973, p.298).

Au stade originel de sa formation, cette instance est encore très influencée par les visées du moi idéalisé qui participe d'ailleurs à son élaboration. Cependant, participent également à l'édification de l'idéal du moi les figures parentales idéalisées, les images de soi idéalisées, les visées du moi réel et la représentation réelle de soi et des objets (Jacobson, 1964, LaPlanche, Pontalis, 1967). Au moment où l'idéal du moi prend naissance, l'enfant commence à pouvoir élaborer des projets, à reporter la satisfaction immédiate de ses désirs. Pour ce, il doit avoir reçu suffisamment de gratifications narcissiques (primaires) à partir desquelles il a pu édifier une fondation identitaire (consolidation du moi) apte à lui permettre de projeter son idéal sur des modèles autres que

lui-même et progressivement de plus en plus évolués.

Ici encore c'est une question de degrés: donner trop ou trop peu de satisfactions narcissiques et pulsionnelles peut créer un déséquilibre. Si ces satisfactions sont en accord avec le moi, elles participeront à sa consolidation, diminueront l'écart entre le moi et l'idéal et soustrairont à l'idéal du moi une partie de la mégalomanie du moi idéalisé (Chassequet-Smirgel, 1990). Ce besoin de gratification suffisante ne concerne pas seulement les enfants de cet âge. Ainsi, aux États généraux sur l'éducation (1996), plusieurs regroupements de jeunes du secondaire ont mentionné à quel point ils éprouvaient le besoin de se sentir appuyés et valorisés par les enseignants et les enseignantes. Cette considération et cette reconnaissance se révèlent essentielles à plusieurs jeunes dont l'estime personnelle est défaillante. Or, sans la consolidation de cette dernière, il devient difficile de puiser en soi-même la motivation, les ressources, l'élan pour s'acquitter des exigences croissantes de leur formation et poursuivre un cheminement qui leur soit significatif.

Par contre, si l'on retrouve trop de satisfactions narcissiques, il devient difficile à un enfant de sortir de l'«*indistinction primaire*» et de délaisser le moi idéal. Chassequet-Smirgel (1990) est à ce sujet catégorique: «*L'accès à la réalité extérieure du moi et aux processus secondaires ne sont possibles qu'en l'absence de satisfactions totales de nos désirs*». De toute façon, l'enfant cherche aussi à se départir pour une part de ce lien étroit, à moins qu'un rapport de séduction (à défaut d'amour) l'entretienne dans l'illusion de cette complétude. Le sentiment d'impuissance et de servitude avec lequel est aux prises, une fois adulte, un fils qu'une mère a surinvesti en le substituant au père absent ou distant et avec qui elle a développé un tel rapport de séduction symbolique a été éloquemment dépeint par Miller (1983). De même, le surinvestissement narcissique de l'élève peut provenir d'un trop grand souci de lui plaire au détriment du volet plus autoritaire et structurant qui participe également à l'établissement de la relation maître-élève. Un enseignant dont l'identité

est fragilisée ou qui, par retrait défensif, aurait significativement régressé dans son rapport à l'idéal est susceptible d'adopter une telle attitude survalorisante des élèves ce qui, selon Savater (1998), restreindra leur initiative et leur autonomie.

En contrepartie, l'instauration d'un rapport d'autorité qui ferait contrepoids à une permissivité excessive pose quelques difficultés dans la société pluraliste et changeante actuelle. Ainsi, plusieurs parents exigent des enseignants qu'ils exercent une autorité qu'eux-mêmes sont incapables d'assumer, observaient Lessard et Tardif (1996). De plus, outre le fait que les enfants seraient moins exposés à des figures d'autorité, il y aurait lieu de se demander dans quelle mesure la profusion et l'accessibilité des divertissements (jeux, émissions télévisuelles, etc.) exacerbent-ils l'impression de complétude narcissique de l'enfant, mettant ainsi en veilleuse son besoin de recourir à ses ressources internes et symboliques pour affronter l'épreuve de la réalité. Bref, différents facteurs familiaux et environnementaux sont susceptibles de conforter le moi idéal infantile et d'atténuer le besoin de l'enfant de se dégager d'un rapport fusionnel aussi restrictif et illusoire avec une représentation idéalisée de lui-même.

Le développement de l'idéal du moi est intimement lié au processus de maturation psychique de l'enfant et, en fait, se prolonge tout au long de l'existence (Mitscherlich, 1983). Cependant, selon les psychanalystes, il existerait une période critique de mise en place de l'idéal du moi, en particulier vers quatre ou cinq ans. Si cette mise en place n'est réalisée que partiellement ou si elle s'effectue plus tardivement, l'individu une fois jeune adulte, risque de se maintenir dans le «*nomadisme juvénile des essais et erreurs, comme s'il disposait éternellement de tout son temps*» (Anatrella, 1993). Selon cet auteur, les difficultés éprouvées par plusieurs d'établir des choix de vie (que l'on rencontre surtout chez les personnalités narcissiques), proviendraient de ce qu'ils :

«n'ont pas su mettre en place un idéal du moi, structure psychique à partir de laquelle l'individu forme le devenir de sa personnalité, intègre les idéaux sociaux, culturels et spirituels; sans le fonctionnement d'un idéal doublement enraciné au cœur de sa personnalité et de la société, l'individu se trouve démuné - il ne parvient pas à investir la réalité de façon efficace et continue» (p.18).

Contrairement au moi idéal, l'idéal du moi n'est pas un noyau constitutif du moi. Il est plutôt une instance extérieure dont la fonction essentielle est d'instaurer un dialogue interne (Anatrella, 1993). L'écart qui s'installe entre le moi et l'idéal suscite un débat à l'issue duquel l'individu pose des choix, effectue des réajustements ou même décide consciemment de ne pas persister dans certaines conduites trop éloignées de son idéal. Cette capacité d'intériorisation, de réfléchir sur sa vie et d'établir un schème symbolique à partir duquel il devient possible de donner un sens et une direction à sa vie pulsionnelle, permet à l'individu de percevoir l'idéal comme une instance d'évaluation et non pas comme une instance d'invalidation. En d'autres termes, il expérimente comme un moteur cet écart qui préside - qui doit présider - entre l'idéal de lui-même et ce qui le constitue. Cet écart ne suscite pas d'anxiété, de dépression ou même la colère infantile; l'individu peut supporter de ne pas correspondre en tous points et immédiatement à la représentation idéale qu'il se fait de lui-même (ou de son rêve). La critique devient possible et constructive, car elle ne remet pas en cause une puérile définition de lui-même. Au contraire, elle alimente plutôt ce dialogue intérieur indispensable pour trouver un équilibre satisfaisant (que Baumeister (1986) appelle le «*Self-Evaluation Maintenance*») entre le «*soi privé*» et le «*soi public*», et ainsi éviter de succomber à la mode du moment ou, au niveau affectif, au désolant sentiment d'être interchangeable (symptôme de l'incapacité d'intériorisation et de la superficialité qui en découlent). Enfin, l'écart entre ces deux instances devient en quelque sorte le tracé, le chemin que l'individu emprunte

dans son processus de réalisation de soi. Il lui devient possible de se situer tout en étant en mouvement, en cheminement. Son adaptabilité et son autonomie croissante consolident son identité qui désormais n'est plus exclusivement tributaire de la paralysante et factice représentation idéalisée de lui-même. Il est également plus apte à affronter ses propres limites et celles auxquelles nous sommes tous inévitablement confrontés au long de l'existence.

L'idéal du moi est appelé à se transformer tout au long de la vie du sujet pour rendre compte de son évolution interne, de ses valeurs, de sa maturité, des changements qui surviennent dans son contexte extérieur. Amorcée dans la période précœdipienne, la consolidation de cette instance s'effectuera lors de la formation du surmoi.

1.2.4 Le surmoi

Il est important de traiter du surmoi dans le cadre de cette recherche sur l'idéal puisque l'apparition de cette instance viendra teindre et consolider l'idéal du moi. Le surmoi aussi désigné l'«*héritier du complexe d'Oedipe*» nous contraint d'emprunter quelques notions à cette doctrine. Pourtant nous partageons la controverse qu'elle suscite, non seulement en ce qui a trait à sa trop stricte spécificité des rôles (Badinter, 1992), mais également par le phénomène de démission et même de disqualification des pères qui sévit depuis quelques années (Mitscherlich, 1969, Corneau, 1989), ou encore par la reconfiguration du rôle de la mère suite, entre autres, à sa participation accrue au monde du travail (Olivier, 1980). Aussi dans cette partie descriptive, nous choisissons d'adopter les termes plus larges de «*figures maternelle et paternelle*» ayant trait à la fonction de ces modèles identitaires sur le développement psychique plutôt que de les restreindre aux personnages délimités du père et de la mère. L'importance croissante de familles monoparentales (environ 20% des familles de la région métropolitaine) peut bien faire en sorte qu'une mère ayant joué un rôle plus

«maternant» en vient à constituer une figure plus «paternelle» une fois ses enfants parvenus à l'âge de six à huit ans, période d'émergence du surmoi. D'autre part, dans certains foyers, il peut arriver aujourd'hui que le père tienne lieu de figure maternelle. Enfin, de par leurs rôles de formateurs et d'agents de socialisation, les enseignants et les enseignantes sont également appelés à constituer des figures paternelles tout comme certains adultes présents dans la vie des enfants.

C'est pourquoi nous n'estimons pas pertinent ici de considérer les présumés désirs de séduction du parent du sexe opposé et d'élimination du parent du même sexe. Cependant, nous retiendrons de cette modélisation schématique la description des mécanismes observables empiriquement qui traitent de cette étape déterminante et toujours d'actualité du développement psychique, celle où l'individu se mesure à l'autorité, parvient à intérioriser les contraintes régulatrices et amorce son processus de socialisation.

Le surmoi est une formation psychique qui agit comme agent critique, comme législateur inconscient du moi. Pour Reich (1954), «*l'idéal du moi représente ce que l'on désire être, le surmoi ce que l'on devrait être*». Ainsi, une transgression à l'idéal du moi entraînerait un sentiment de honte mais pas nécessairement un sentiment de culpabilité, lequel surviendrait plutôt lorsqu'on transgresse une exigence du surmoi essentiellement restrictif et prohibiteur (du moins au début de son élaboration). Le surmoi, dernière des instances psychiques à se former, a une fonction régulatrice importante: «*accepter le surmoi, c'est s'insérer dans la tradition (entendre dans un sens large), c'est se résigner à n'être qu'un humain.*» (Chassequet-Smirgel, 1990). À un stade plus évolué, le surmoi porte aussi les valeurs profondes de l'individu dont il peut retirer un sentiment de fierté, une part de son identité de même qu'une possibilité d'ouverture sur le monde.

Le surmoi naît pour assurer une fonction équilibrante lors des tensions provoquées par la

triangulation relationnelle (la relation de l'enfant avec la figure paternelle et maternelle). Cette étape déterminante dans le développement psychique d'un individu, c'est celle où il se mesure à l'autorité et parvient à intérioriser l'interdit (dans un entendement plus large que celui de l'inceste). L'enfant a acquis une plus grande autonomie et est à même d'exercer un contrôle accru sur son environnement. Il doit aussi affronter une nouvelle étape dans le processus de détachement fusionnel avec la figure maternelle. La figure paternelle jouerait ici un rôle déterminant pour favoriser ce détachement. En provoquant la fin de la relation fusionnelle avec l'image maternelle, l'enfant sera à même d'établir la distinction entre son désir et l'objet du désir. Le désir pourra avoir une existence propre, qu'il trouve ou non satisfaction dans la réalité externe. Cette capacité d'instaurer un délai dans la satisfaction du désir va à l'encontre de la pensée instantanéiste que propose un «*ici et maintenant*» en rupture de l'histoire et du devenir de la personne.

Par le fait de ces nouvelles acquisitions et de sa genitalicité naissante, l'enfant aura tendance à nier l'écart intergénérationnel. Ainsi, une part de lui-même cherchera à s'affirmer en se posant à l'égal de la figure maternelle en écartant toute figure paternelle qui met en péril l'état fusionnel qui le protège encore du monde, des autres. À l'instar de plusieurs psychanalystes, Lussier (1973) insiste sur le rôle primordial de la personne qui incarne la figure paternelle à cette étape. Elle doit pouvoir offrir à l'enfant un contexte de rivalité et faire preuve de suffisamment de solidité pour que l'enfant ne se sente pas à la mesure du rival. À défaut de quoi, l'enfant serait tenté de se réfugier dans le lieu infantile de toute-puissance. Face à une telle limite imposée par la figure paternelle, l'enfant se sent déchiré. Ne pouvant trouver refuge dans son sentiment de toute-puissance, il cherchera tout de même à préserver son estime de lui-même (gratification narcissique). C'est alors qu'un double phénomène se produit d'une façon concomitante. D'une part, l'enfant s'identifie à l'adulte qui impose la limite, dans la mesure où il éprouve de l'affection et de la considération pour cette personne. À travers cette identification, l'enfant cherchera à

s'approprier, à *«faire sien»* plutôt qu'à simplement imiter ou reproduire les attributs de la personne idéalisée. L'idéalisation de la figure parentale permettra l'intériorisation de son image (l'imago), *«laquelle renforcera les identifications, lesquelles serviront à consolider et à grandir le moi sur une base plus réaliste»* (Lussier 1973).

D'autre part et en même temps, la part d'interdit, de restriction de la figure paternelle idéalisée sera intériorisée et formera l'instance du surmoi. De cette façon, ce n'est pas parce qu'il en est incapable que l'enfant doit subir l'interdit parental, c'est parce qu'*«il ne le fait pas»*. L'intériorisation des interdits parentaux permet à l'enfant de s'y conformer tout en préservant son sentiment de pouvoir sur la situation. *«Le surmoi est une réaction de sauvetage devant la blessure narcissique.»* (Jacobson, 1964). De plus, cette amorce de réponse à des lois internes (non pas extérieures et aléatoires) facilite le processus d'adaptation et de socialisation de l'enfant. La part de la figure paternelle idéalisée porteuse d'interdits sera incorporée par l'enfant et constituera le surmoi. Cependant, nous sommes enclins, avec Lussier, (1973), à reconnaître aussi une fonction positive au surmoi dans sa forme plus évoluée, à savoir *«comme guide inconscient porteur de nos valeurs profondes, garant du sens et du respect de la vie»*.

L'établissement du surmoi vient contrebalancer les forces pulsionnelles. Le moi se retrouve ainsi dégagé de la lutte conflictuelle qui l'incite à la fois à rechercher la pulsion originelle et à s'en défaire. Il peut alors se vivre avec plus de dégageant et œuvrer à sa consolidation.

Le moi sera aussi aidé dans sa tâche par l'élaboration de l'idéal du moi qui, désormais, se posera comme instance intermédiaire entre le surmoi et le moi. L'idéal du moi sera à la fois porteur d'une part des interdits du surmoi (perçus non seulement comme restrictifs mais aussi comme balises) de même que des exigences et des aspirations croissantes du

moi en évolution. L'idéal du moi deviendra ainsi un moteur du développement du moi et l'individu aura moins tendance à être à la remorque exclusivement de ses impératifs pulsionnels (régis par le principe de plaisir et de toute-puissance) et davantage rendre compte des exigences et des limites du milieu aussi bien que des siennes (régies par le principe de réalité). Sa capacité d'intériorisation sera à même de se développer. Dégagé du conflit œdipien, il peut désormais amorcer un dialogue interne qui lui permettra à la fois de donner de la place à ce qui le caractérise, d'être sensible aux autres et de s'inscrire dans la réalité extérieure (travail, relations interpersonnelles, responsabilités, etc.).

Pour ce, nous le soulignons, l'enfant doit être confronté à une figure d'autorité. Ici aussi, la prescription du «*trop*» et du «*trop peu*» prévaut. Si l'autorité de la figure paternelle est excessive, l'enfant risque d'intérioriser l'interdit parental sans parvenir à le faire véritablement sien. Il risque alors de se sentir écrasé par les exigences impersonnelles d'un tel surmoi. Ce surmoi rigide le rendra anxieux, hanté par l'angoisse de culpabilité et coupé de ses pulsions. Son moi ne parviendra pas à s'affirmer et il aura tendance à compenser cette perte par la recherche d'autorité tyrannique qui se substituera à son moi défaillant. La tendance de plusieurs individus à fusionner avec l'idéal de l'entreprise au point de perdre leur identité propre (Aubert et DeGaulejac, 1991), de même que le conformisme aliénant, l'adhésion passive et totale à certains leaders charismatiques, proviennent souvent de cette source (Mitscherlich, 1983). L'absence d'un surmoi réellement personnel peut aussi conduire à l'inverse, à un comportement révolté. D'une façon ou d'une autre, un tel surmoi immature compromet sérieusement la capacité d'autonomie, de liberté et d'amour de l'individu.

Par contre, l'enfant éprouverait le besoin de confrontation constructive (à la fois ferme et aimante) avec des adultes signifiants dont il reconnaît la légitimité. Si l'autorité de la figure paternelle est insuffisante, l'enfant risque de sombrer dans ce que l'on appelle «*un*

narcissisme secondaire» (lequel, contrairement au «*narcissisme primaire*» nécessaire à la consolidation du moi, rend en quelque sorte l'individu prisonnier du moi). Ce qui le conduira à un affaiblissement du moi et au morcellement de sa personnalité ou, en d'autres termes, à «*désinvestir les objets extérieurs pour ramener tout son intérêt sur soi*» (Anatrella, 1993). À divers degrés, il lui sera alors difficile de se projeter réellement dans l'avenir, d'intérioriser les valeurs que l'on souhaite lui inculquer, d'établir des liens véritables avec les autres. Ainsi livré à lui-même, il se retrouvera avec une identité fragilisée qui lui fera éprouver de l'insécurité, une impression de vide susceptible de le mener à la dépression (Mitscherlich, 1983, Terrier, Bigeault, 1974, Anatrella, 1993).

Pour résumer, disons que l'intériorisation de l'interdit permet la mise en place d'un surmoi. L'idéal du moi deviendra une instance intermédiaire entre le surmoi et le moi. En effet, un moi idéal (régressif) ne pourrait subsister à ce qui serait perçu comme les exigences tyranniques d'un surmoi. L'idéal du moi prend donc naissance d'un besoin d'établir un rapport à l'idéal qui soit suffisamment souple et adaptatif pour rendre compte de la diversification accrue des besoins de l'individu pour composer avec la complexité et le dynamisme de l'environnement dans lequel il commence à s'inscrire. Il lui devient possible d'établir une distance entre son moi (ce qui le constitue) et son idéal. Cet écart salutaire constituera pour lui un phare vers lequel tendre, un tracé qui lui soit significatif, un moteur pour renouveler l'intérêt et lui permettre de se risquer dans de nouvelles aventures qui mettront à profit ses potentialités et l'ouvriront au monde qui l'entoure (l'altérité).

Cette présentation des conditions d'émergence et de développement de la relation à l'idéal ne doit pas laisser à penser que l'équilibre atteint par l'individu est immuable. En fait, les trois instances que sont le moi idéal, l'idéal du moi et le surmoi, continuent à cohabiter, à interagir et à se transformer, même chez les êtres qui témoignent d'une véritable maturité

psychique. Ce qui distingue la pathologie de la santé tient davantage du degré de flexibilité et de chronicité du rapport qu'entretient l'individu avec ces instances. Il est heureux qu'il en soit ainsi, car cela signifie que la croissance psychique ne se termine pas à l'enfance, mais au contraire se prolonge tout au long de l'existence.

1.2.5 L'adolescence et le rapport à l'idéal

Enfin, il est primordial dans le cadre de ce travail qui porte sur les enseignants du secondaire, de mettre en évidence l'étape cruciale que constitue l'adolescence dans le processus de maturation psychique, période où est réactivé l'enjeu de l'établissement d'un rapport régressif ou maturatif que développera l'individu avec les idéaux qui l'animent. Et ce, d'autant plus qu'à cette étape charnière de leur vie, des adultes autres que les parents (en l'occurrence les enseignants qu'ils côtoient tous les jours) sont susceptibles de constituer des figures d'autorité auxquelles les jeunes pourraient se mesurer. À l'adolescence, les points de repère ne sont plus les mêmes et le jeune est à l'affût de figures différentes auxquelles s'identifier. Le nécessaire désinvestissement des figures parentales est exigeant à réaliser et le jeune, menacé dans son sentiment de valeur, cherche à se protéger; c'est alors que le narcissisme vient à la rescousse (Anatrella, 1988). Lors de cette transition, la structure psychique du jeune se retrouve partiellement désorganisée et les régressions à un «*moi idéal*» sont inévitables. Ces dernières ne sont pas nécessairement satisfaisantes car elle suscitent souvent des conflits aussi bien avec l'entourage qu'au niveau de l'amour propre. Dans ce passage où le jeune perd ses anciens idéaux sans en avoir trouvé de nouveaux, il éprouve le besoin de se distancier des figures parentales et de tenter ses propres expériences. Paradoxalement, il éprouve également le besoin de la présence de ces figures adultes, ne serait-ce que pour s'y confronter et ainsi lui permettre de se situer.

Or, présentement, les conditions propices à de telles identifications positives avec des adultes sont de plus en plus restreintes par la concomitance de plusieurs facteurs interpersonnels et environnementaux. Ainsi, la stabilité et la sécurité nécessaires (que procure entre autres un cadre référentiel communément accepté et reconnu sur lequel prendre appui) font défaut en cette période de transition que traverse notre société en rapide mutation. L'insécurité généralisée incite plusieurs jeunes (de même que de nombreux adultes) à envisager l'avenir comme incertain si ce n'est sans issue. Sur quelles bases peut-on alors élaborer de façon consciente un projet de vie, de carrière et recourir à la persévérance nécessaire pour parvenir à sa réalisation ? À ce titre, il n'est pas surprenant que selon l'analyse sur la réussite scolaire effectuée par la Fédération des cégeps, à peine 20% des étudiants inscrits au collégial (niveau d'études postsecondaire et préuniversitaire obligatoire au Québec) aient un projet scolaire précis. *«La majorité d'entre eux cherchent toujours leur orientation et les 30% restant ne savent pas précisément pourquoi ils sont au collège»* mentionnait Lévesque (1999), en relatant les constatations de cette étude.

Par ailleurs, la résurgence du "gothique" mentionnée précédemment, qui prône un romanesque retour à un passé idéalisé en réaction à un futur angoissant, ou encore l'idéologie répandue du *«NEW AGE» «qui engloutit l'homme dans les sables mouvants du fusionnel»* (Lacroix, 1996), compromettent sérieusement le développement d'un idéal du moi maturatif et suggèrent plutôt de profiter au maximum de l'instant, nourrissant ainsi une dynamique psychique presque exclusivement orientée vers la recherche immédiate de plaisir.

D'autre part, il est tentant pour les jeunes de s'identifier aux héros ou héroïnes fictifs et idéalisés qui peuplent leur univers. L'accessibilité et la qualité des productions

audiovisuelles offrant une représentation du monde certes simplificatrice mais cohérente, séduisante. Ainsi que le font remarquer Kincheloe et McLaren (1994), lorsqu'ils se penchent sur ce qu'ils appellent la condition postmoderne qu'est l'«hyperréalité»:

«Le drame de vivre a été porté si souvent à la télévision que les individus, pour la plupart, sont de plus en plus capables de prédire les déroulements et considèrent que de tels déroulements (fictifs, cinématographiques) constituent le cours normal et naturel de la vie sociale.» (p.42)

Une autre difficulté qui émerge provient de ce que beaucoup de parents et d'enseignants perdent trop souvent leur légitimité de modèle au regard de la génération montante (Giroux, 1992). Ainsi, il y a lieu de se demander avec Mitscherlich (1983) : *«Comment les modes de comportement des parents, souvent bien peu conformes à leurs propres idéaux, agissent sur leurs enfants ?»*. Grand'Maison (1992) relate l'aigreur et la déception de plusieurs jeunes à cet égard vis-à-vis leurs aînés, leurs éducateurs. De même dans un style parfois pamphlétaire, Benoit, Chauveau (1986) et Martineau (1990), entretiennent des propos plutôt amers envers la génération qui les précède.

Un autre phénomène participe également à cette perte de légitimité de l'adulte comme modèle identificatoire pour les jeunes: le prolongement de l'adolescence psychique. Aujourd'hui, cette dernière peut facilement s'étirer jusqu'à 30 ans, compte tenu de l'extension du temps d'étude et de la difficulté de s'insérer dans la réalité du monde du travail avec l'acquisition de l'autonomie et des responsabilités que cela entraîne. Aussi assistons-nous depuis peu à une survalorisation de la jeunesse. Il en découle que plusieurs adultes cherchent à modeler leurs comportements et leurs attitudes sur la réalité des jeunes plutôt que de témoigner de leur maturité et faciliter la projection du jeune dans l'avenir (Anatrella, 1988).

Or, lorsque le jeune ne parvient pas à se mesurer à des figures adultes significatives à ses yeux (investis d'une autorité dont il reconnaît la légitimité), il se retrouve laissé à lui-même avec une identité fragilisée qui lui fera éprouver de l'insécurité, une impression de vide susceptible de le mener à la dépression (Mitscherlich, 1983, Terrier, Bigeault, 1974, Anarella, 1993). Cette soif d'identification non comblée participerait-elle, pour une part, à ce que le trouble dépressif recensé par Marcotte (1999) soit le diagnostic le plus souvent appliqué aux jeunes par les professionnels de la santé au Québec (42% des cas), et que l'humeur dépressive s'y retrouve chez 20 à 35% des garçons et 25 à 40% des filles à l'adolescence ?

À travers la multiplicité culturelle et idéologique qui véhicule une diversité de normes et de valeurs contradictoires, il n'est pas facile pour les parents de légitimer leurs prises de position auprès de leurs adolescents. Déroutés, ils en viennent à se demander avec De Gaulejac (1996) «*Que signifie aujourd'hui "être convenable" ?*» Plusieurs ne savent plus comment exercer leur autorité et on assiste de plus en plus à une certaine démission des parents à l'égard de leurs adolescents (Lessard, Tardif, 1996). Nous reconnaissons qu'il faut être plutôt solidement constitué psychiquement pour soutenir des idées ou des convictions personnelles dans les conditions actuelles.

«Rien ne peut avoir un effet psychiquement plus destructeur sur les parents que de leur signifier leur propre dévalorisation en suridéalisant des personnes et des idées qui sont en contradiction flagrante avec leurs idéaux et leurs valeurs.» (Mitscherlich, 1983, p.32)

En contrepartie de ce "laxisme" apparent qui donne l'impression que tous les points de vue ou tous les choix de vie s'équivalent selon les convenances ou les croyances de chacun, prévaut également au sein des organisations du monde du travail, un certain retour en force

des exigences autoritaires excessives. En effet, les impératifs élevés de performance, la féroce compétitivité, la multiplication des mesures de contrôle qui prévalent dans nos sociétés en mutation, génèrent un climat d'intolérance et instaurent une froideur calculatrice des rapports qui nous contraignent de plus en plus à nous mesurer à des exigences surmoïques impersonnelles et aliénantes (Mitscherlich, 1983, Aubert, DeGaulejac, 1991).

Eux-mêmes confrontés à l'instabilité et aux pressions généralisées de la société en mutation et «*conurrencés*» comme figures identificatoires par des représentations fictives aussi attrayantes que cohérentes, il n'est pas facile pour les parents et les éducateurs, à la fois de préserver une image de stabilité et de solidité suffisante sur laquelle on puisse compter (de préserver le besoin d'idéalisation nécessaire) et en même temps, de favoriser le détachement du jeune en lui laissant suffisamment de liberté pour qu'il soit à même de se mesurer au monde avec les inévitables faux pas et les divergences de points de vue que cela entraîne (favoriser l'épreuve de la réalité).

Or, s'ils se retrouvent laissés à eux-mêmes ou interpellés par les seules lois impersonnelles et concurrentielles des marchés, comment les jeunes parviendront-ils à s'identifier à la communauté, à se sentir solidaires de la société et à souhaiter prendre part à son édification ? Le désintérêt pour la chose publique, la déshumanisation des rapports, le mépris distant pour les institutions qui met en péril nos sociétés démocratiques trouvent peut-être leurs sources dans la carence d'horizon de signification et d'intériorisation de mécanismes régulateurs dont on peut reconnaître la légitimité. En fait, tout se passe comme si les visées et les priorités implicitement prônées dans nos sociétés actuelles minaient le potentiel de maturation psychique des individus nécessaire à l'intériorisation des valeurs démocratiques dont on déplore par ailleurs l'effritement.

Pourtant, le besoin des jeunes de rêver, de se projeter favorablement dans l'avenir, impulsion initiale nécessaire pour mobiliser les ressources de l'individu en vue de donner forme à ses idéaux, est encore d'actualité. On peut en reconnaître l'expression dans l'optimisme débordant dont ils témoignent envers leur avenir, malgré leur conscience aiguë des multiples menaces qui pèsent sur le monde. Ainsi, lors d'un sondage *Som-Télé-Québec*, effectué en septembre 1998 auprès de 502 jeunes âgés de 18 à 24 ans, 97% d'entre eux se disent persuadés de parvenir à réaliser ce qu'ils veulent faire dans la vie et ce, bien que près de la moitié seulement estiment que le 21e siècle sera heureux ou pacifique (Malboeuf, 1998). Du point de vue du processus de consolidation et de maturation des idéaux, il s'agit là d'une donnée rassurante.

Cependant, il importe d'offrir aux parents, aux enseignants, aux différents auteurs sociaux, les conditions minimales pour qu'ils puissent faire en sorte que cette formidable impulsion de départ devienne un tremplin qui permette aux jeunes de donner davantage forme à leurs idéaux. Si, au contraire, cet élan de confiance est relégué au rang d'une simple projection optimiste pauvrement arrimée au réel, qui tôt ou tard les exposera à une amère désillusion, ou si, en en faisant un objet de spéculation, on parvient à le confiner à la recherche exclusive de confort matériel et de divertissement, nous compromettons les possibilités d'instauration d'un rapport constructif et maturatif avec les idéaux. Ce qui signifie que nous serions susceptibles d'assister à la multiplication de manifestations comportementales réactionnelles régressives et égocentriques auxquelles sont contraints de recourir ceux et celles qui, cherchant à protéger une estime de soi meurtrie par le rejet ou l'indifférence, deviennent essentiellement soucieux de correspondre par tous les moyens et le plus rapidement possible à une représentation idéalisée d'eux-mêmes qui colmaterait leur identité fragilisée.

Comme nous avons pu le voir, il n'est pas facile de départager entre les besoins excessifs

de reconnaissance de certains jeunes et les carences réelles de valorisation qui affectent un grand nombre. Cela représente également tout un défi que de trouver les fondements légitimes sur lesquels asseoir l'autorité indispensable à tout processus de transmission, tout en témoignant de la flexibilité et de l'ouverture nécessaires à l'instauration d'une relation significative. Ces conditions nécessaires au développement d'un idéal maturatif ne sauraient reposer sur les seuls enseignants. Mais ce sont eux qui doivent composer tous les jours avec une trentaine de jeunes dont les besoins d'estime et de contrôle peuvent varier considérablement dans notre société pluraliste actuelle.

Confrontés à des enjeux aussi exigeants et complexes, eux-mêmes inscrits dans notre monde en transition, nous pouvons présumer que les enseignants se sentent interpellés dans leur propre rapport à leurs idéaux lesquels, rappelons-le, se transforment pour rendre compte de la réalité des individus et de l'environnement dans lequel ils évoluent. Aussi verrons-nous maintenant quelle place occupent les idéaux pour les enseignants et leur incidence au long de leur carrière et dans certaines conditions d'exercice de leur profession.

1.3 Le rapport à l'idéal chez l'enseignant

«Je suis un idéaliste, je le sais.

Un idéaliste têtu. Un rêveur si vous voulez.»

Roy, P. E. (1991)

Cet aveu peut sembler candide, mais pourtant il provient d'un enseignant qui cumule plus de 30 années d'expérience et qui témoigne d'une grande implication envers sa profession à travers les observations et les critiques qu'il nous en a livrées. La place prépondérante qu'occupent ses aspirations idéales ne le particularise pas nécessairement. Les idéaux joueraient un rôle déterminant dans la pratique enseignante.

En fait, il prévaudrait, en particulier chez les enseignants, un lien étroit entre le monde du travail et la vie personnelle : (Ménard, 1994, Morneau, 1991, Riverain-Simard, 1984). Goodson (1991) estime que «*La parole des enseignants est enracinée dans leur vie, dans leur style de vie et reflète où ils en sont parvenus dans leur cycle de vie*». Pour nous, cette étroite correspondance n'entraîne pas nécessairement l'absence de conflit ou encore la fusion de l'identité propre de l'individu avec son identité professionnelle. Elle suggère néanmoins une étroite qualité interactive entre ces deux composantes de l'existence. Aussi, l'idéal de vie de la personne de l'enseignant est susceptible d'influencer la représentation idéale qu'il se fait de sa profession. En premier lieu, nous nous pencherons sur le besoin qu'éprouveraient les enseignants à se sentir conformes à leur représentation professionnelle idéale.

Ainsi, Abraham (1982) s'est particulièrement intéressée au mode de rapport qu'entretiennent les enseignants avec leurs idéaux éducatifs. Elle s'est attachée à considérer différents aspects de ce qu'elle désigne «*le soi professionnel des enseignants*» : Le *soi actuel* (S) représente comment l'enseignant se perçoit lui-même dans la situation actuelle. Le *soi idéal* (I) correspond au soi auquel l'enseignant aspirerait à correspondre en fonction de ses valeurs, de ses idéaux, le *soi élève* (E) reflète comment l'enseignant se croit perçu par les élèves et le *soi autorité* (A) comment il se croit perçu par la direction. Elle a développé un instrument de mesure (1972, 1984), le MISPE (la matrice intra et interpersonnelle du soi professionnel de l'enseignant) qui, en prenant appui sur le soi actuel de l'enseignant considère la similitude, la distance ou l'opposition de cette représentation du soi professionnel avec les autres. Après plusieurs expérimentations, Abraham (1982) parvient à dégager 12 configurations du soi professionnel des enseignants. Elle constate que quatre configurations sont étroitement liées à la satisfaction de soi des enseignants ; elles ont en commun l'accord entre le soi actuel (ou réel) et le soi idéal des enseignants. Le trait commun des huit autres configurations qui traduiraient l'insatisfaction des enseignants, consiste en une distance (et non une

opposition) entre ces deux représentations du soi professionnel.

On ne s'étonne pas que les enseignants qui se retrouvent dans la configuration «*harmonie parfaite*» (accord entre *S*, *I*, *E*, et *A*,) éprouvent de la satisfaction de soi et qu'il en soit autrement pour ceux qui se situent dans la configuration «*angoisse d'être démasqué*» (*S distant de I et en opposition avec E et A*). Notons que ces deux configurations arrivent respectivement en deuxième et première places chez les enseignants du secondaire québécois (regroupant 21,3% et 21,2% d'entre eux), soit un rang similaire à ceux obtenus lors d'études antérieures menées en France et en Espagne (Gaudet et al., 1996). Par contre, la configuration «*ouverture aux autres pour changer*» (*S en accord avec E et A et distant de I*), arrive au troisième rang chez les enseignants québécois du secondaire, regroupant 10,3% d'entre eux. Alors que les enseignants européens se retrouvent au huitième et dixième rang dans cette configuration. Ces derniers se retrouvent par contre au troisième rang dans la configuration «*accusation des autres*», laquelle, étonnamment, devrait être associée à la satisfaction des enseignants puisque *S* est en accord avec *I* malgré le fait que *S* s'oppose à *E* et à *A*. Cette configuration arrive au septième rang chez les enseignants québécois. La différence observée entre les enseignants québécois et européens quant à leurs positionnements respectifs dans ces deux configurations est peut-être culturelle mais nous aurions tendance à l'attribuer surtout au fait que les études européennes eurent lieu en 1983 et en 1985, soit plus de dix ans avant l'étude québécoise. En effet, la conjoncture actuelle sollicite plus que jamais l'ouverture au changement et la considération de points de vue différents pour parvenir à une certaine conciliation. Les résultats des enseignants québécois témoignent peut-être de ces nouvelles réalités et ces dernières nous conviennent à relativiser le fait d'associer la satisfaction de soi à l'opposition de *S* à *E* et *A*, même s'il est en accord avec *I*, de même que d'associer l'insatisfaction de soi à une distance entre *S* et *I*, malgré le fait que *S* soit en accord avec *E* et *A*.

Outre ces différences observées, il demeure que dans l'ensemble, on retrouve de grandes similitudes entre les enseignants québécois et européens. Les enseignants auraient besoin de se percevoir étroitement en accord avec leur représentation professionnelle idéale. En fait, il ressort des recherches effectuées à partir du M.I.S.P.E., qu'environ quatre enseignants sur 10 se perçoivent conformes à leur représentation professionnelle idéale et ce, aussi bien chez les sujets européens (Dupont, 1984, Abraham, 1984), que chez les enseignants québécois (Gaudet et al., 1996).

De plus, déjà en 1972, Abraham observa que les enseignants de son étude ne s'attribuent que des traits positifs écartant tous les traits négatifs : *«La description courante est donc positive à l'extrême, l'image présentée est nettement idéalisée»*. Amiel et al. (1984) interviennent auprès d'enseignants en difficulté. Ils ont cherché à pousser plus loin l'exploration psychologique à partir du MISPE. Ils ont mis en évidence le besoin d'une gratification narcissique et d'estime de soi des enseignants. En fait, ils ont constaté le besoin essentiel pour l'enseignant de se sentir investi d'une mission (mission éducative et de transmission d'un savoir) dans l'accomplissement de sa tâche. Selon eux, si ce besoin n'est pas satisfait, son estime de soi régresse et *«le maître ne peut que se démotiver en tant que professionnel de la pédagogie»*. Ainsi, le besoin d'idéal et même celui de se percevoir conforme à leur représentation de l'enseignant idéal occuperait une place prépondérante chez ces professionnels de l'éducation. Voyons maintenant en quoi consistent les finalités éducatives des enseignants.

1.3.1 Les finalités éducatives des enseignants

Les finalités éducatives qui animent les enseignants proviennent avant tout de leur préoccupation pour les élèves dont ils ont la charge. En général, ils perçoivent la pédagogie "centrée sur l'élève" comme un acquis positif des vingt dernières années (Lessard, Tardif,

1996). En fait, lorsqu'ils envisagent d'intervenir sur certains déterminants de surcharge de leur travail, les enseignants ne parviennent pas à se départir de leur «*profonde conviction d'être responsable des enfants*» (Messing et al., 1996). L'enseignement «*centré sur la personne de l'élève*» est de plus en plus remis en cause, que ce soit par souci d'uniformisation et d'efficacité (Gardner, 1996) ou parce qu'une telle approche servirait parfois «*d'alibi*» pour négliger les tâches intellectuelles et celles de la mise en oeuvre des moyens pour atteindre les exigences fixées (ministère de l'Éducation du Québec, 1997b, p.22).

Cependant, les enseignants ne sont pas pour autant réfractaires à toute rationalisation extérieure de leur enseignement. Ils désirent surtout conserver le contrôle sur le processus et ses modes d'application (Lessard, 1994). Ainsi, sensibles aux nouvelles exigences de qualification de notre «*société du savoir*», seulement 1,9% des enseignants du secondaire accordent exclusivement de l'importance à la formation de la personnalité de l'élève (Pelletier, 1997). Selon cette même étude, 59,5% des enseignants perçoivent aussi importante la "formation personnelle" et "l'acquisition des connaissances" de l'élève dans leur finalité de l'enseignement. En d'autres termes, il apparaît évident à une majorité d'enseignants que le développement des habiletés cognitives, l'acquisition de connaissances et le succès scolaire constituent des finalités incontournables qui participent activement à leur préoccupation centrale de l'élève. En fait, les propos d'un même enseignant relatif aux finalités éducatives peuvent varier considérablement selon qu'il exprime un point de vue conceptuel synthétique ou qu'il se réfère plus longuement à son expérience et à la réalité organique de son travail. En effet, les enseignants puisent l'essentiel de leur satisfaction au travail à travers les rapports qu'ils parviennent à établir avec leurs élèves (Lessard, 1994, Messing et al., 1996). Or, ainsi que mentionné précédemment, ils se retrouvent devant des enfants qui éprouvent des difficultés personnelles et d'apprentissages croissantes (Gold, Roth, 1993, Pelletier, 1997, Brouillette, Lebrun, 1999, Des Rivières, 1999). Cette réalité parfois affligeante, bien plus que l'indifférence face aux exigences d'apprentissage établies, peut inciter certains enseignants

à prioriser la personne de l'élève dans leur finalité éducative. Aussi, cette finalité éducative soucieuse du développement de la personne de l'élève et de son acquisition de connaissances risque de se traduire différemment selon les enseignants, leur contexte de travail, les groupes d'élèves qui leur sont attribués. De même, le rapport que l'enseignant entretient avec de telles visées est susceptible de différer selon qu'il en est à ses premières armes dans la profession ou qu'il exerce auprès des élèves depuis de nombreuses années. Aussi, nous intéresserons-nous maintenant au mode de transformation du rapport à l'idéal au long de la carrière enseignante.

1.3.2 Le rapport à l'idéal au long de la carrière enseignante

Le développement de la carrière est un processus qui peut comprendre des reculs, des percées, des discontinuités, être influencé par une série d'événements de la vie personnelle ou du contexte environnant de l'individu. Aussi ne faut-il pas en faire une lecture linéaire même si la présentation successive des principaux jalons du développement de la carrière peuvent y inviter. Cependant, une telle description comporte l'avantage de traduire ce qu'une importante proportion d'individus expérimente, et peut de ce fait nous procurer des indices relatifs à certains phénomènes qui jalonnent la carrière des enseignants. C'est par cette mise en garde qu'Huberman (1989) introduit la description du cycle de vie professionnelle qu'il est parvenu à dégager à partir de son étude psychosociologique d'enseignants suisses. Nous prendrons appui sur ce modèle pour décrire les principales étapes de la carrière enseignante.

1.3.3 L'étudiant-enseignant

Kagan (1992) s'est intéressé au développement professionnel des étudiants-enseignants. Il dégage trois phases à travers lesquelles passe un étudiant-enseignant. La première, où il cherche surtout à se préserver, à obtenir le contrôle de sa classe et à maîtriser sa matière. Dans la deuxième, il se soucie de sa performance et est amené à reconnaître ses limites. C'est

seulement à la troisième phase que sa préoccupation centrale se tournera vers les élèves et les types de relations qu'il développe avec ceux-ci.

Du point de vue de la relation à l'idéal, ces étapes réfèrent dans un premier temps au besoin de confirmer son identité professionnelle en développant ses habiletés et en fusionnant avec une réputation professionnelle idéale. À la deuxième phase, l'étudiant-enseignant qui parvient à obtenir suffisamment de gratification narcissique est à même d'ajuster progressivement ses attentes et de se confronter au principe de réalité (les limites). Enfin, à la troisième phase, il ressentirait moins l'obligation de correspondre en tous points à sa représentation professionnelle idéalisée et parviendrait progressivement à donner place à un soi professionnel maturatif qui lui permet d'établir une relation plus souple avec ses élèves et à rendre compte davantage de la complexité interrelationnelle de l'acte éducatif. Pour Kagan (1992), les différents changements, tant au niveau des connaissances, des modes de fonctionnement que des croyances et des représentations qui ponctuent le développement professionnel de l'étudiant-enseignant, ne peuvent s'opérer sans un processus d'introspection de la part de celui-ci. Rappelons que le processus de maturation du rapport à l'idéal pose la même exigence.

Pour sa part, Huberman (1989) a fait ressortir l'importance de considérer la nature des motivations à devenir enseignant. Les individus dont les motivations initiales étaient «actives» (soit le désir de participer à l'épanouissement de l'élève, de la société, etc.) soutiennent qu'ils choisiraient à nouveau l'enseignement dans une proportion de 66%, alors que seulement 27% de ceux dont la motivation fut d'ordre matérielle et seulement 23% de ceux qui sont venus à l'enseignement suite à un concours de circonstances soutiennent la même chose.

1.3.4 *L'entrée en carrière*

Cette première phase se caractérise à la fois par «*la confrontation initiale à la complexité de la situation professionnelle...*» et «*l'aspect découverte qui traduit l'enthousiasme des débuts, l'expérimentation, l'aspect grisant d'être enfin en situation de responsabilité*» (Huberman, 1989, p.13).

Plusieurs enseignants, motivés par leur travail, auraient vécu avec enthousiasme leur début dans la profession où ils auraient fait l'expérience de réussite. Cependant, à l'instar de Martin et Al.(1994) Huberman observe également que les enseignants qui pratiquent depuis moins de dix ans décrivent leurs débuts plus difficiles que ne le fait l'ensemble des répondants. Ainsi, à leur début, ces enseignants soutiennent avoir éprouvé un «*sentiment de tâtonnement continu*» (63% contre 46% de l'ensemble) et d'inconséquence étant tantôt "rigides" et tantôt "laisser-faire" (54% contre 39% de l'ensemble), avoir vécu un sentiment de survie au jour le jour (44% contre 38% de l'ensemble) et avoir éprouvé du découragement (44% contre 29,5% de l'ensemble). De plus, le sentiment de ne pas être à la hauteur est ressenti par 68% des enseignants sans expérience préalable (contre 40% pour l'ensemble des enseignants). Attribuables pour une bonne part à une conjoncture d'entrée en carrière plus exigeante, Huberman considère que de tels résultats constituent tout de même «*une critique indirecte à la formation initiale*». Cette étude fût effectuée à partir d'enseignants encore en exercice. Or, le fait que de 30 à 40% d'enseignants américains quittaient l'enseignement durant leurs cinq premières années (Faber, 1991) traduit peut-être d'une façon plus éloquente la dure confrontation que vivent les enseignants à leurs premiers pas dans la profession. Il est possible qu'aujourd'hui, faute d'alternatives, la proportion d'enseignants qui délaissent leur travail soit moindre, cependant, ainsi que le précise l'auteur «*même parmi les enseignants qui ne sont ni en épuisement professionnel, ni sur le point de délaisser le domaine, plusieurs se ressentent stressés de façon chronique*» (p.124). Pour Brunet et al. (1991), les difficultés et

les déceptions que rencontrent les jeunes enseignants auraient pour origine :

«l'écart considérable entre leur idéal, le haut idéal qu'ils se faisaient de leur profession et la réalité quotidienne faite d'horaires morcelés, d'une situation précaire, d'un travail de préparation empiétant sur la vie privée, de relations difficiles voir tendues avec les collègues, d'une sensation d'être parfois un ... objet exploité»(p.55).

Selon Huberman (1989), à cette étape initiale, le jeune enseignant se demande *«Est-ce que je fais le poids ?»*. La réussite de cette confrontation au décalage entre les idéaux professionnels et les réalités quotidiennes de la classe proviendra de la capacité à délaissier le moi idéal professionnel pour instaurer un idéal du moi plus adaptatif, lequel viendra s'interposer entre l'enseignant débutant et les exigences *«surmoïques»* que constituent les multiples contraintes et attentes du milieu scolaire. En d'autres termes, plutôt que de chercher à se construire un personnage d'enseignant conforme à ce qu'il devrait être au regard des autres, Wideen (1992) suggère aux jeunes enseignants de revenir aux raisons personnelles qui les ont incités à choisir l'enseignement et également à se demander *«Qu'est-ce qu'un enseignant idéal ?»* en se fondant sur leur expérience personnelle et sur leurs valeurs. Ainsi, plutôt que de rechercher un modèle extérieur, on l'invite à reconnaître sa spécificité et aussi ses limites, à réfléchir sur ses limites, à réfléchir sur sa pratique et à partager son expérience avec d'autres collègues.

Amiel et al. (1984) vont dans le même sens et précisent que l'enseignant en début de carrière est particulièrement vulnérable à cette discordance entre ce qu'il fait et ce qu'il souhaiterait idéalement réaliser : *«Il faut dès lors, dès l'École normale, lui apprendre à s'accepter tel qu'il est face à la classe, face à ses responsabilités.»* (p.49)

Ces différentes activités réflexives nécessitent cependant du support, en particulier pour ceux qui en sont à leurs premiers pas dans la profession(Head et al. 1992). Comme le souligne Miranda (1990) : «*Les débutants dans une discipline ne sont pas autonomes en regard des exigences de leur profession*» (p.119). Sans un interlocuteur expérimenté, il devient difficile de soulever des questions pertinentes, de dégager ce qui participe à leurs attentes irréalistes, à leurs besoins d'ajustement par rapport à leurs interventions. Ces considérations n'excluent pas l'instrumentation didactique, la sensibilisation à des approches pédagogiques ou à des moyens tangibles pour favoriser le développement cognitif des élèves, ni même bien sûr le fait d'éviter de leur faire hériter dès le départ des conditions d'exercice les plus exigeantes. Cependant, la portée de ces excellents moyens qui visent à mieux l'instrumenter en regard de sa tâche risque d'être fort limitée si l'enseignant débutant se débat avec le sentiment de ne pas être à la hauteur d'une représentation idéalisée peu en lien avec ce qui le constitue comme personne, soutiennent Jevne et Williams (1998). Selon ces auteurs, des stratégies d'intervention qui reconnaîtraient la valeur de ces visées idéales tout en favorisant l'acceptation de la réalité qui s'en écarte, participent à la consolidation du moi professionnel du jeune enseignant et réconfortent son estime de soi, le rendant d'autant disponible et intéressé à se doter d'outils et de formation pour s'acquitter de sa tâche. Son activité enseignante pourra alors lui procurer un sentiment de réalisation et même de fierté qui favoriseront l'étape de stabilisation de sa carrière.

1.3.5 La phase de stabilisation

Cette phase correspond à la fois au choix subjectif que fait l'enseignant de s'engager définitivement dans la profession et à sa nomination officielle par les instances administratives. Ce choix comporte ses exigences. Outre l'accès restrictif à un poste à temps complet, «*Choisir signifie "éliminer d'autres possibilités..."*». «*Le choix d'une identité professionnelle implique le renoncement, du moins pour une période déterminée,*

à *d'autres identités*» (Huberman, 1989, p.15). Ce choix effectué, l'enseignant est à même de développer un sentiment d'appartenance à son travail et il expérimente alors une marge de manœuvre accrue en regard de son activité professionnelle, une possibilité de s'affirmer davantage. Plusieurs enseignants à cette phase de leur carrière la décrivent en terme d'*«émancipation»*. Selon les témoignages recueillis, elle semble se vivre d'une façon fort positive en général. Du point de vue du rapport au soi idéal, il s'agit d'une étape décisive où l'on doit faire preuve de renoncement, accepter de vivre à l'intérieur de certaines limites. Éviter de faire ce choix ou le remettre à plus tard participerait à l'effritement et à la dispersion de l'identité professionnelle alors qu'au contraire, s'impliquer, s'investir contribuerait à renforcer et consolider le «moi» professionnel selon Erickson (1956). Paradoxalement, consentir ainsi à une certaine limitation des possibles rendrait l'individu apte à donner davantage forme à ses aspirations professionnelles.

1.3.6 La phase d'expérimentation et de diversification

Durant cette phase, l'enseignant, ayant acquis plus d'assurance, tend à délaisser une certaine rigidité pédagogique et *«se lance dans une petite série d'expériences personnelles, en diversifiant le matériel didactique, les modes d'évaluation, la manière de regrouper ses élèves, les séquences du programme, etc.»* (Huberman, 1989, p.16). Selon ce dernier, durant cette étape de sa carrière, l'enseignant peut aussi identifier certaines contraintes structurelles et institutionnelles qui restreignent son activité pédagogique et chercher à s'opposer aux aberrations du système. Cette recherche de nouveaux défis peut aussi être une réponse à la peur de se retrouver prisonnier d'une même routine pour les trente années à venir.

Du point de vue de la relation au soi idéal, l'individu est parvenu à un certain stade de stabilisation professionnelle. Certains idéaux sont atteints et l'individu aspire à se mesurer.

à être interpellé à nouveau. De plus, ses expériences personnelles, sa maturité, sa lucidité accrue, lui feront entrevoir de nouvelles possibilités. Cela aura une incidence sur l'idéal du moi professionnel qui adoptera une forme plus complexe et prendra davantage en considération des éléments auxquels il était moins sensible auparavant, tel le contexte de support des élèves au sein du milieu familial par exemple. Cette phase d'expérimentation et de diversification peut amener l'enseignant à renouveler son intérêt et sa motivation pour son travail. Il est possible également qu'elle suscite chez lui certaines remises en question.

1.3.7 L'étape de remise en question

La phase de diversification conduit plusieurs enseignants à une étape de remise en question. *«Les symptômes de celle-ci peuvent aller d'un léger sentiment de routine à une réelle crise existentielle face à la poursuite de la carrière.»* (Huberman, 1989, p.17). Elle semblerait toucher davantage les hommes que les femmes. À ce propos, Abraham (1972) constate que chez les hommes, *«ce n'est pas l'intérêt intrinsèque porté à la profession qui domine, il est toujours partagé avec l'attrait d'une position socialement reconnue comme supérieure»*(p.56). De même, Ménard (1994) souligne que la satisfaction professionnelle serait plus indépendante sur le plan affectif chez les enseignantes que chez leurs vis-à-vis masculins. Cette étape surviendrait à la mi-carrière, globalement entre 35 et 50 ans, entre la 15^e et la 25^e année d'expérience. Il est parfois difficile de la distinguer d'une crise existentielle puisqu'elle interpelle aussi bien la vie personnelle que professionnelle de l'enseignant:

«La remise en question serait une phase "archétypale" de la vie pendant laquelle on examine ce qu'on aura fait de sa vie, face aux objectifs et aux idéaux primitifs, et où l'on envisage aussi bien la perspective de continuer

dans la même voie que de se lancer dans l'incertitude et surtout dans l'insécurité d'une autre voie.» (Huberman, 1989, p.18)

En ce qui a trait à la relation à l'idéal, nous pourrions dire que la maturation d'un idéal du moi professionnel s'accompagne d'un processus de maturation de l'individu au plan personnel. Un idéal qui atteint un certain stade de maturité se complexifie et, de ce fait, marginalise celui qui en est porteur. La dispersion, la maladresse, les ajustements et même les échecs qui accompagnent souvent une phase de remise en question peuvent être perçus subjectivement par l'individu lui-même ou par son entourage comme des signes de recul, d'inadaptation. Or, il est alors tout à fait normal que survienne une telle étape de remise en question. Cela fait partie du processus d'aménagement du nouvel idéal de soi professionnel qui en découle. Lors d'une telle transition, il peut être nécessaire d'affronter certains deuils, de renoncer à certaines certitudes, dont celle d'adopter une attitude suffisante en regard de sa compétence. En de telles circonstances, il importerait que l'individu puisse partager son questionnement avec des interlocuteurs qui préférablement, auraient déjà traversé une telle expérience et qui sauraient l'accueillir sans chercher à trouver des solutions toutes faites.

L'étape de la remise en question peut provenir ou être activée par des facteurs personnels ou familiaux. Ainsi que le souligne Houde (1991): *«Les tâches développementales liées à la transition de la trentaine et à celle de la quarantaine sont plus susceptibles d'entraîner un état de crise»* (p.281).

De plus, le fait qu'il n'y ait pas de remise en question ne signifie pas nécessairement que tout va pour le mieux. En effet, il y a lieu de se demander alors dans quelle mesure cela ne renvoie pas à la rigidification des sous-structures permanentes à l'intérieur de soi, décrites par Abraham (1972), de telle sorte que *«la capacité du soi d'organiser et*

d'adapter son être entier à des situations spécifiques se fige... au lieu de rester souple et vivante» (p.37). À cet égard, Huberman, (1989) nous donne le témoignage d'une enseignante en fin de carrière qui soutient ne jamais avoir vécu de remise en question et qui ne parvient plus à trouver un intérêt pour son travail.

Aussi faudrait-il aménager des espaces qui facilitent le passage de cette étape de remise en question chez les éducateurs en procurant une écoute et un support adéquats. D'autant plus que la transition réussie d'une telle étape peut favoriser la poursuite et la maturation de la carrière de l'éducateur et que, mal résolue elle peut, au contraire, générer de l'amertume et le désinvestissement professionnel (Huberman, 1989). Terminons en soulignant que cette étape peut se franchir sans être ponctuée d'une crise. Mais lorsqu'elle interpelle l'individu dans le fondement même de son agir éducatif et des motivations profondes qui l'animent, la crise qui l'accompagne est aussi incontournable que nécessaire à la poursuite du cheminement personnel et professionnel de l'éducateur. Une telle crise, bien qu'elle dérange le conformisme ambiant et les modes de fonctionnement habituels, doit être perçue comme un cri du cœur de l'enseignant qui cherche à se dégager des structures psychiques ou contextuelles, désormais trop étroites, qui le compriment.

1.3.8 La phase de sérénité et de distance affective

Il s'agit plus d'un «*état d'âme*» que d'une phase à proprement parler. Les enseignants disent regretter la période où ils étaient plus actifs mais par ailleurs, ils se sentent plus détendus, s'acceptent plus facilement «*tels qu'ils sont*», «*se décrivent comme moins sensibles et moins vulnérables à l'évaluation d'autrui*» (Huberman, 1989, p.19). En général, ils s'investissent moins, réduisent l'ampleur de leurs objectifs mais gagnent en détente, en sérénité.

Du point de vue du rapport à l'idéal, si cette phase consiste pour l'enseignant à prendre conscience que son activité professionnelle «*parle*» de lui mais n'«*est*» pas lui, il s'agit là d'une étape de maturité. En effet, cela indique que prévaut alors une distance assumée et constructive entre ce qui le constitue comme enseignant et son idéal du moi professionnel. Ainsi, il est intéressant de constater qu'au niveau du soi professionnel, et tel qu'évalué par le MISPE, évoqué précédemment, les enseignants québécois de plus de cinquante ans se distinguent nettement des plus jeunes ; ils se retrouvent majoritairement dans aucune configuration établie et ils se positionnent au quatrième rang (plutôt qu'au premier rang pour leurs confrères) dans la configuration «*harmonie parfaite*» (Gaudet et al., 1996). Parvenus à cette étape, le détachement permettrait à plusieurs d'accéder à une certaine sérénité en regard de leur profession.

Par contre, certains vivent le désengagement dans l'amertume. Cela peut provenir de l'écart d'âge croissant avec les élèves, de la nostalgie d'un passé où l'enseignant était plus reconnu, constaté par Lessard, Tardif (1996), ou encore de la lourdeur et de la complexité de la tâche lesquelles, selon Carpentier-Roy (1991) participeraient au fait que plusieurs enseignants expérimentés admettent vouloir «*finir leur temps ...*».

On observe également une certaine tendance au conservatisme chez un grand nombre des enseignants en fin de carrière: «*la tendance, avec l'âge, à davantage de rigidité, de dogmatisme, à une prudence accentuée*» (Huberman, 1989, p.21). Bien sûr, la relation entre l'âge et le conservatisme ne particularise pas les enseignants. De plus, Huberman constate qu'un grand nombre d'enseignants ne deviennent pas nécessairement plus prudents ni «*rôleurs*» avec l'âge. En fait, il y aurait lieu de discriminer le conservatisme qui se révèle une simple rigidification des structures internes, une protection défensive des acquis suscitant méfiance, voire hostilité, en regard de tout changement et le conservatisme (ou ce qui est perçu comme tel), consécutif à la maturité psychique à laquelle accéderait un

enseignant. En effet, au fil de ses expériences, un enseignant peut en venir à accroître et à diversifier les considérations rattachées à son activité professionnelle. L'idéal du moi professionnel d'un tel enseignant aura à connaître une expansion pour inclure ces perspectives élargies et plus complexes qui, à ses yeux, déterminent désormais sa profession. Une telle représentation professionnelle idéale devient nécessairement moins «accessible» que celle qui ne rend compte que de facteurs plus spécifiques et délimités. De plus, l'enseignant doit alors accepter ce nouvel écart, réaménager son mode de relation à cet idéal renouvelé et se confronter à une nouvelle définition de son moi professionnel.

Un enseignant qui parvient à réaliser cette tâche trouvera dans cet écart, non pas une source de démobilisation, mais plutôt un nouveau moteur à son agir professionnel et une direction renouvelée vers laquelle s'engager. Cette dernière ne sera pas nécessairement spectaculaire. Comme le fait remarquer Huberman (1989), *«le "succès" signifie autre chose à 55 ans qu'à 25 ans. On viserait d'autres buts, on investirait dans d'autres activités qui ne sont pas dans la ligne directe de l'accomplissement économique mais qui n'en seraient pas moins actives»* (p.25). On comprendra cependant l'accroissement correspondant de prudence, de souci de nuance, de persévérance nécessaires à l'éducateur dont l'idéal du moi professionnel s'est ainsi complexifié. Tout comme l'expert est celui qui perçoit l'étendue de son ignorance dans un domaine, l'éducateur animé d'un tel idéal plus élaboré doit faire preuve de réserve dans ses propos et se distancier des solutions innovatrices à l'emporte-pièce. Une telle attitude peut apparaître conservatrice. En fait, elle l'est dans le sens où elle cherche à préserver la continuité, la signification et la richesse de l'expérience éducative. Mais elle se révèle aussi progressive en ce sens qu'elle rend davantage compte de la complexité, de la diversité et de l'étendue de son agir professionnel.

Dans la mesure où, pour contrer les impasses et les contradictions d'un individualisme

excessif, on souhaite promouvoir un idéal démocratique pour l'école (Conseil supérieur de l'éducation, 1998), il est pertinent de souligner les exigences et le degré de maturité que comporte la mise en place d'un tel idéal qui concilie à la fois la perspective individuelle et sociale. Aussi, le temps de transition et les réajustements dont auront besoin les enseignants pour intégrer de tels enjeux à leur pratique gagneraient à ne pas être perçus d'une façon réductrice comme du conservatisme ou une simple résistance au changement de leur part.

Nous avons vu de quelle façon les idéaux éducatifs et la représentation professionnelle idéale occupaient une place importante tout au long de la carrière des enseignants. Il a été mis en évidence combien le mode de rapport des enseignants avec leurs visées idéales se devait de se transformer pour permettre à l'enseignant de ne pas se désinvestir comme professionnel de l'éducation. Or, au début de ce chapitre, Abraham, et d'autres à sa suite, ont souligné non seulement l'importance des idéaux pour les enseignants mais également la prévalence d'une certaine tendance à l'idéalisation chez ces derniers. Si une telle idéalisation semble nécessaire, ne comporte-t-elle pas certains risques ? C'est sur ce volet que nous nous pencherons maintenant.

1.3.9 Les conditions et les limites de l'idéalisation chez les enseignants

La tendance à l'idéalisation des enseignants ou, en d'autres termes, à se percevoir conformes à leur représentation professionnelle idéale peut se comprendre de par le rôle qu'ils sont appelés à jouer auprès des jeunes dont ils ont la responsabilité. Par ailleurs, cette tendance à l'idéalisation étonne compte tenu des nombreuses récriminations dont les enseignants sont l'objet (Abraham, 1972, Amiel et al., 1984, Carpentier-Roy, 1992, Messing et al., 1996) et de leur difficulté à se sentir reconnu comme professionnel (Pelletier, 1997, Lessard, 1994, Centrale de l'enseignement du Québec, 1998). De plus, le délaissement du "soi réel" peut

conduire l'enseignant à l'incapacité de déceler certaines pratiques qui l'éloignent des virées idéales auxquelles il aspire (Baksh, 1990, Hare 1990, Ducros 1984) En fait, selon Abraham (1972), la création de l'image idéalisée permettrait le délaissement du soi réel lequel ne peut jamais se montrer à la hauteur des attentes élevées que l'on entretient envers les enseignants. À ce titre, cette chercheuse mentionne :

«Le souci de présenter les traits recherchés sur le marché transpose chez l'individu le centre de gravité de l'évaluation de soi-même en dehors de lui, c'est-à-dire non dans ce qu'il fait ou ce qu'il est, mais dans sa réussite extérieure, dans l'appréciation qu'il suscite chez les autres.» (p.49)

En un sens, cette quête extérieure d'appréciation n'est pas propre aux enseignants. Aubert, DeGaulejac, (1991) ont aussi mis en évidence la tendance des individus au sein des entreprises à fusionner avec l'idéal de l'organisation. Pour cet auteur, l'éclatement des valeurs et des normes sociales héritées s'accompagne dès lors d'une quête de l'identité fondée sur une idéologie de la réalisation de soi. Livré à lui-même, traversant la révolution technologique et la crise économique, l'individu se retrouve en constante situation de compétitivité. Il en vient à lier sa valeur personnelle à sa réussite professionnelle. Pressurisé par les exigences de rendement des grandes entreprises et relativement fragilisé psychiquement, l'individu délaisserait progressivement son idéal du moi (maturatif) pour fusionner avec son moi idéal lequel se modifierait en fonction des attentes de son milieu. Aubert et DeGaujelac observent qu'il se produit alors une «*captation du moi idéal*» de l'individu par l'idéal organisationnel, ce qui entraîne alors la substitution du moi idéal de l'individu par un moi idéal organisationnel. Parvenu à cette étape, son sentiment de valeur interne est indissociable et exclusivement relié aux gratifications qu'il reçoit en provenance de son milieu de travail. Le moi de l'individu se fragilise de plus en plus. La moindre faille, remarque ou injustice qu'il rencontre au sein de son entreprise sont perçues comme extrêmement menaçantes, car elles

remettent en cause sa définition de lui-même comme personne. Rendu à ce stade de vulnérabilité, il s'agit de quelques circonstances atténuantes, lesquelles peuvent même être anodines (par exemple, une critique bénigne injustifiée de la part d'un supérieur), pour que l'individu s'effondre. Il éprouvera alors le sentiment de n'être plus rien, d'être «*brisé*»

Nous ne pouvons affirmer que les enseignants délaissent leurs idéaux éducatifs pour adhérer ainsi inconditionnellement aux visées promues par les instances décisionnelles. En fait, jusqu'ici, ils auraient plutôt tendance à peu se préoccuper de telles visées imposées de l'extérieur (Pelletier, 1997). Néanmoins, les enseignants semblent, à leur façon, tout comme les gens des entreprises, vulnérables en regard d'éventuelles critiques que l'on pourrait leur adresser. À ce sujet, dans son rapport annuel (1994-1995), le C.S.E. soulignait que les enseignants perçoivent souvent les évaluations comme discréditantes, à défaut d'être formatives. D'autre part, les enseignants nous apparaissent susceptibles de fusionner si ce n'est avec les visées promues, du moins avec les attentes démesurées qu'entretient en général la population envers eux. Ainsi, un enseignant pourrait tendre à fusionner avec l'idéal de remédier aux nombreux besoins manifestes des jeunes dont il a la charge. Or, à ce titre, il est facile d'avoir le sentiment que l'on pourrait «*toujours en faire davantage*» et de délaisser nos aspirations personnelles pour finalement nous retrouver dans une position périlleuse similaire à celle de ces employés qui fusionnent avec l'idéal de l'entreprise.

En fait, en venir ainsi à délaisser le soi réel pour fusionner avec une représentation idéalisée de soi conduit à une perte de sens, à un sentiment d'aliénation en regard de notre activité professionnelle (Pauchant, 1996). Abraham (1982) y perçoit la source de la rigidité et de l'opposition au changement que l'on rencontre chez certains enseignants. Pour elle, cette relation fictive avec soi qu'entraîne le souci de correspondre en tout point à une telle image idéalisée conduit au développement d'une relation fictive avec les élèves. Il devient difficile alors de susciter l'attention de l'élève, son goût pour le travail, le respect des règlements et des

autres, autant d'aspects qui se révèlent fortement plus problématiques en 1992 qu'en 1968 dans les écoles de la région de Montréal (Pelletier, 1997).

En fait, ainsi que le mentionne Abraham (1972) : *«Tant que son appréciation de soi dépend de l'image idéalisée, l'enseignant doit d'abord satisfaire les besoins d'existence et de défense de cette image»* (p.59). Ce processus aliénant rend l'individu esclave de sa propre oeuvre, laquelle est de plus en plus coupée de son expérience réelle. Le besoin de confirmer cette image idéalisée se traduira par une recherche compulsive d'appréciation positive de la part des autres et par une opposition aux critiques reniant l'existence des traits désirables. L'enseignant évitera alors de se mesurer à de nouvelles situations, se renouvellera difficilement et limitera ses possibilités de réalisation. L'écart entre son image réelle et son image idéalisée se creusera davantage. Ce qui accentuerait le détachement de soi, lequel serait *«à la base du sentiment de désespoir, de vide, d'apathie ou de l'impression d'agir en automate»* (Ibid., p.61).

Ainsi, la stratégie de l'idéalisation de soi pour préserver une estime de soi menacée peut mener l'enseignant à la perte de cette estime. En contrepartie, les pressions exercées tendent à promouvoir l'image idéalisée et un certain degré d'idéalisation serait nécessaire pour préserver un intérêt et un sens à l'exercice d'un métier de plus en plus exigeant. Or, les aspects sublimatoires de la tâche des enseignants seraient présentement en péril constatait Carpentier-Roy (1991). Lorsque ces aspirations transcendantes qui motivent l'enseignant s'effondrent, elles entraînent souvent à leur suite la santé psychique et physique de l'individu (Jevne, Williams, 1998, Faber, 1991). À travers ce qui précède, on peut présumer qu'il n'est pas facile de trouver cet équilibre que préconise Moyne (1984) entre le nécessaire besoin d'idéalisation des enseignants et l'instauration d'une distance suffisante pour éviter de fusionner avec leur représentation professionnelle idéale. En effet, ainsi que nous le verrons maintenant, cette double contrainte exercée sur les enseignants apparaît à la source de plusieurs malaises qui affectent leur santé physique et psychique.

1.3.10 L'idéalisation, le stress et l'épuisement professionnel chez les enseignants

L'enseignement est une profession particulièrement stressante et à risque pour la santé. S'ils le pouvaient, 32,2% des enseignants de la région montréalaise travailleraient à temps partiel et 37,7% changeraient d'emploi (Pelletier, 1997). Hargreaves (1994), Lessard, Tardif, (1996) constatent que les conditions d'exercice de la profession sont de plus en plus exigeantes, complexes et contraignantes. L'espace dont disposent les enseignants pour renouveler l'intérêt pour leur travail s'amenuise (Carpentier-Roy, 1991). En fait, en général, les enseignants ont l'impression de recevoir peu en fonction de ce qui leur est demandé et de ce que la profession exige d'eux (Faber, 1991, Gold, Roth, 1993). La prévalence de l'épuisement professionnel aussi désignée la «*maladie de l'idéalité*» par Aubert et De Gaulejac (1991), serait de 10 à 15% chez les professionnels de l'éducation (Fortin, Vanier, 1998). Pour sa part, Faber (1991) considère que de 10 à 20% des enseignants en seraient victimes. Dans leur étude portant sur la clientèle des Régimes des rentes du Québec, Dionne-Proulx et Pépin (1995) constatent que les enseignants comptent pour 37,5% des bénéficiaires de moins de 45 ans pour cause d'invalidité permanente, alors qu'on n'en retrouve que 12,5% provenant de toutes les professions libérales. De plus, 40% des rentes d'invalidité pour «*troubles mentaux*» (désignation générale comprenant dépression, épuisement, etc.) chez les enseignants sont versées à des moins de 40 ans. Parmi les facteurs de détresse invoqués par les auteurs, on retrouve «*une participation insuffisante au processus décisionnel, le manque de considération, de reconnaissance et de feed-back*» (p.17).

Bien sûr la population en général est aussi affectée par la période exigeante que nous traversons. À titre indicatif, les compagnies d'assurance canadiennes ont vu croître les réclamations pour incapacité mentale et nerveuse de 31% entre 1991 et 1994 contre 1,6% pour l'ensemble des invalidités. Cependant, plusieurs études recensées par Gold et Roth

(1993) démontrent que l'enseignement serait une profession particulièrement vulnérable au stress et à l'épuisement professionnel. Vézina et al. (1992) décrivent ainsi les principales caractéristiques de l'épuisement professionnel :

«Le tableau clinique se caractérise primordialement par des symptômes de fatigue, d'anxiété, de dépression, auxquels s'ajoutent la plupart du temps des problèmes somatiques. Tous les auteurs relient l'expression des symptômes à l'espace du travail au sein duquel la personne développe des peurs, devient moins efficace et manifeste éventuellement un sentiment d'impuissance.»
(p.30)

Maslach, Jackson (1986), pour leur part, ont dégagé trois (3) composantes de l'épuisement professionnel ; la *«dépersonnalisation»* soit la distance que vient à prendre l'individu avec ses élèves et la raréfaction de ses relations humaines, l'abaissement de *«l'accomplissement personnel»* qui réfère au fait qu'il néglige son travail et le considère sans valeur et *«l'épuisement émotionnel»* qui fait référence au sentiment de vide, indiquant que l'individu expérimente un niveau de tension à la limite et même au-delà de ses capacités normales à les gérer. Cette dernière composante semble la plus déterminante, car elle se retrouve dans les cas d'épuisement professionnel les plus sévères (Leiter, 1993).

Plusieurs auteurs et chercheurs perçoivent l'épuisement professionnel comme un processus graduel dont le diagnostic final ne serait que l'aboutissement (Vézina et al., 1992, Gold, Roth, 1993, Jevne, Williams, 1998, Faber, 1991, Pines, 1993). Ces auteurs reconnaissent qu'il affecte en général des individus plutôt motivés pour ne pas dire passionnés par leur travail. En fait, ce qui distinguerait le mieux l'épuisement professionnel du stress au travail, de la fatigue, de la dépression ou d'une crise existentielle entre autres exemples, serait le fait que *«l'épuisement professionnel est toujours le résultat final d'un processus graduel de*

désillusion dans la quête de retirer une satisfaction existentielle du travail» (Pines, 1993, p.40).

Une telle perspective de l'épuisement professionnel interpelle étroitement le mode de rapport de l'enseignant avec sa représentation professionnelle idéale. En fait, ainsi que le soulignait Aubert et DeGaulejac (1991) : *«La particularité de cette maladie est qu'elle atteint en général des gens nourrissant un idéal élevé et ayant mis le maximum d'efforts en oeuvre pour atteindre cet idéal»* (p.179).

Aussi, les causes reconnues de l'épuisement professionnel des enseignants rejoignent les difficultés de rapport des idéaux avec la pratique enseignante. Ainsi, outre les causes intrinsèques (propres à l'individu, à ses attitudes, à ses attentes), les auteurs et chercheurs s'entendent pour identifier des causes reliées à l'ampleur objective et subjective de la tâche elle-même (alourdissement de la clientèle, la perte d'autonomie et de pouvoir sur son travail, les rapports difficiles avec les élèves et certains parents), de même que des causes reliées à l'organisation du travail des enseignants, le manque de reconnaissance professionnelle, les conflits et les ambiguïtés de rôle, les manques de participation au processus décisionnel et le manque de soutien matériel et pédagogique de la part de la direction (Gold, Roth, 1993, Pines, 1993, Jevne, Williams, 1998, Burish, 1993).

À titre d'exemple, la lourdeur bureaucratique, les étudiants turbulents, un faible soutien des superviseurs et un faible soutien de la famille, constituent quatre (4) variables prédictives de l'épuisement professionnel selon une étude longitudinale d'un an menée en milieu scolaire (Burke et al., 1996). L'insatisfaction générée par l'organisation du travail des enseignants et la dévalorisation de leur métier conduisent près de 15% des enseignants à l'épuisement émotionnel (Proulx, 1995). Les écoles avec un taux d'épuisement élevé sont celles où les

objectifs éducatifs sont clairement définis et où prévaut une pression implicite sur les enseignants en vue qu'ils s'y conforment sans qu'ils puissent influencer de quelque manière la nature ou la mise en application de ces objectifs (Friedman, 1991). Lorsque l'enseignant évalue son propre succès professionnel à travers le seul succès mesurable de ses élèves, il risque rapidement de vivre un état de démobilitation important par l'usure, découlant de telles attentes irréalistes, soutient Stepherson (1990). L'ambiguïté et les conflits de rôles auxquels sont exposés les enseignants sont une source d'épuisement professionnel (Gold, Roth, 1993). Parmi les agents stressants qui exercent une pression accrue sur la profession, Faber, (1991), mentionne entre autres :

- ☞ l'érosion du respect du public envers les enseignants ;
- ☞ la représentation de bons enseignants véhiculée par les médias, qui les font apparaître plus persuasifs, efficaces et puissants, de même que moins accaparés par des préparations, des corrections et différentes tâches qu'ils ne le sont en réalité ;
- ☞ les blâmes d'une minorité de parents déraisonnables et difficiles ;
- ☞ les réformes auxquelles ils ne sont pas véritablement conviés et où ils se perçoivent davantage comme un problème plutôt qu'une partie de la solution.

La plupart de ces conditions et facteurs propices à l'épuisement professionnel ou au retranchement protecteur derrière une représentation professionnelle idéalisée sont encore présents aujourd'hui (Hargreaves, 1994, Messing et al., 1996). Bien sûr, Abraham (1982) mentionne l'importance de démystifier les «*attentes messianiques*» des enseignants. Pour ce,

elle propose de les aider à reconnaître et à accueillir ce qu'ils sont comme personne (soi réel) au-delà de l'image idéalisée. Ce besoin de reconnaissance participerait étroitement à la satisfaction et à l'implication de l'enseignant (Reyes,1990) Plusieurs programmes de prévention de l'épuisement professionnel dont ceux du «*Professional Health Solution*» promus par Gold, Roth (1993) incitent de même les enseignants à identifier leur situation personnelle et leurs besoins réels en vue de mieux se préserver dans l'exercice de leur profession. Abraham (1982) insiste aussi sur l'importance d'accepter le soi idéalisé de l'enseignant. Souvent, selon elle, les agents de changements ciblent l'image idéalisée «*dans le meilleur des cas ils la renforcent, et dans le pire, ils cherchent à la détruire*» (p.62). Ce qui entraîne un affaiblissement du soi réel ou une rigidification accrue du système défensif de l'enseignant. L'importance de cette image idéalisée est probante chez ces enseignants qui, profondément blessés dans leur estime de soi, l'ont complètement délaissée et ont cessé d'aspirer à réussir dans des situations qu'ils perçoivent désespérantes. Ceux-ci, contrairement aux personnes épuisées professionnellement (Burn-out), sont lessivés professionnellement (Worn-out) et n'éprouvent plus ni fierté, ni culpabilité envers les résultats (mesurables ou non) de leurs élèves (Friedman, 1991, Stephenson,1990). Parfois, les réformes peuvent confronter l'image idéalisée des enseignants en cherchant à imposer des normes de fonctionnement trop uniformes (Johnson, Nelson, 1989). Ainsi, suite aux réformes, plusieurs enseignants américains considérés les plus inspirants dans leurs écoles (Magnet Teachers) en sont venus à abaisser la qualité de leur enseignement et même à quitter la profession : «*Je ne suis plus un enseignant désormais, je suis seulement un travailleur*» confia l'un deux (McNeil, 1989). Jevne, Williams (1998) ont conçu un programme spécifique de réhabilitation des aspirations professionnelles idéales pour les professionnels en enseignement et en relation d'aide qui en sont ainsi venus à perdre leurs rêves. Enfin, Abraham (1982) propose la reconnaissance du soi idéal en tant qu'entité à part et invite les agents de changements à prendre conscience, en même temps que les enseignants, de leur soi réel et à accepter la distance entre ce qu'ils sont et les valeurs à promouvoir. De telle sorte qu'un enseignant qui,

dans sa représentation idéale de son rôle priorise l'autonomie de l'élève, par exemple, ne considérera pas cet idéal d'autonomie comme un fait ou une donnée de départ, mais plutôt comme «*une possibilité, un horizon, une tâche, un projet*» (Giroux, 1992). Soutenir l'autonomie comme valeur n'implique donc plus d'y adhérer par le biais de principes coupés de la réalité, mais inspirera plutôt l'éducateur dans un cheminement progressif qui l'amènera à «*concevoir des stratégies d'apprentissage dans une optique de dirigisme progressif*» (Legendre, 1979, p.109). Pour un tel enseignant, son idéal d'autonomie n'entrera pas en opposition avec les préoccupations d'instrumentation, d'acquisition des connaissances et de succès de ses élèves qui sont également nécessaires à sa quête d'autonomie. Pines (1993) a conçu un tel atelier visant à aider les participants à départager ce qui appartient à leurs aspirations et ce qui constitue la réalité de leur pratique avec ses contraintes inhérentes de façon à réduire le niveau d'attente démesurée et paralysante qu'ils entretiennent envers eux-mêmes et la situation de travail. Très souvent, il en résulte une signification renouvelée pour leur travail de même qu'une réduction de l'épuisement professionnel, constate cette intervenante.

Une telle démarche pourrait rompre le cycle de culpabilité de ne pouvoir correspondre aux attentes démesurées qui affligerait plusieurs enseignants (Carpentier-Roy, 1991, Hargreaves, 1994). Elle peut favoriser également la mise en commun des valeurs et des aspirations des enseignants sans que cela ne suscite les stériles confrontations qui résultent trop souvent de tels partages (Valentin, 1997). Enfin, accepter cette distance entre les aspirations éducatives idéales et la réalité telle qu'elle se présente dans les écoles, permet d'éviter la tentation des «*ultra-solutions*» expéditives auxquelles fait référence Watzlawick (1988) lesquelles, escamotant la diversité et la complexité du réel, participent à l'échec des solutions pourtant valables qu'elles souhaitaient promouvoir.

Pour clore ce chapitre traitant du rapport à l'idéal chez l'enseignant, nous avons fait ressortir

la tendance des enseignants à se percevoir conformes à leur représentation professionnelle idéale. Un certain niveau d'idéalisation leur serait nécessaire pour s'acquitter de leur rôle. Le mode de rapport avec leurs idéaux se transforme et les accompagne au long de leur carrière. La croissance des exigences, la rapidité des changements, la complexification et la diversité des attentes exercent une pression accrue sur le monde scolaire et participe entre autres, à ce que l'enseignement soit reconnu comme une profession particulièrement stressante. Les ultimatum d'excellence et de performance dans un contexte où les ressources se raréfient, de même que la fragilité identitaire actuelle, convient à délaisser le soi réel et à s'identifier encore davantage avec la représentation idéalisée de son rôle. Une telle façon de réagir réclame sa rançon. L'épuisement professionnel, aussi désignée la maladie d'idéalité, syndrome insidieux et progressif, touche de nombreux enseignants et en particulier les plus passionnés pour leur travail. Le délaissement des idéaux ou le désinvestissement du travail ne constitue pas pour autant une stratégie efficace à moyen terme, car l'enseignant s'inscrit alors dans un cycle d'autodépréciation qui le conduit également à la perte de signification de son activité professionnelle et en bout de ligne à l'épuisement. Les besoins de reconnaissance des enseignants pour le professionnalisme de leurs intentions se heurtent aux besoins de standardisation élevée et de centralisation décisionnelle de nos sociétés technologiquement avancées et en mal de références normatives qui en assuraient la cohésion. La reconnaissance et l'acceptation de l'écart entre les aspirations professionnelles idéales et le soi réel apparaissent une avenue souhaitable du point de vue de la personne de l'enseignant. Cependant, les conditions actuelles ne semblent pas favoriser une telle démarche. Un tel processus, qui amène l'enseignant à enrichir, nuancer et personnaliser ses interventions le marginalisera-t-il trop en regard des balises technocratiques actuelles ? De quelles façons les idéaux parviendront-ils à jouer un rôle dans la pratique enseignante contemporaine ? Ce sont là quelques interrogations qui émergent de ce chapitre traitant de la relation des enseignants avec leurs références éducatives idéales.

1.4 Problématique et questions de la recherche

À première vue, s'intéresser aux façons par lesquelles les enseignants interagissent avec leurs idéaux peut apparaître impertinent. En effet, ces intervenants de première ligne de l'éducation doivent conjuguer quotidiennement avec l'urgence de répondre à de nombreuses difficultés concrètes qui caractérisent leur tâche. Ainsi, ces dernières années, l'école est tenue de s'ajuster aux impératifs émergents de succès pour tous, d'instrumentation technologique, d'acquisitions croissantes de savoir, d'efficacités pédagogiques et didactiques d'une société en rapide transformation qui se complexifie et multiplie les exigences de qualification. Ces ajustements s'effectuent dans un contexte économique difficile qui entraîne, entre autres, une réduction marquée des aides à l'enseignement, une augmentation du ratio d'élèves éprouvant des difficultés, une insuffisance de matériel pédagogique et didactique. Aux prises avec des exigences croissantes et des moyens réduits, il semble raisonnable de plutôt se préoccuper d'aspects plus pragmatiques qui touchent le monde enseignant. Pourtant, plusieurs facteurs socio-historiques, psychodynamiques et se rattachant à la profession enseignante, présentés au chapitre précédent, nous indiquent qu'il y a lieu de se pencher sur les modes de rapport que les enseignants parviennent à entretenir avec leurs visées idéales. Nous en dégagerons les grandes lignes pour offrir une vue d'ensemble de la situation et introduire les questions de la recherche.

Ainsi, malgré leur importance, il serait réducteur d'attribuer à ces seules conditions tangibles, le climat de morosité et d'insatisfaction des enseignants dont la profession est reconnue comme particulièrement stressante (Faber, 1991, Blais, Lachance, 1992) et qui compte parmi les professionnels les plus susceptibles de subir à long terme des séquelles psychiques et physiques sévères découlant de leur tâche (Gervais, 1993, Dionne-Proulx, Pépin, 1995, Messing et al., 1996). L'épuisement professionnel, qui affecterait de 10 à 15% d'entre eux ne serait que l'aboutissement d'un processus progressif dans lequel s'inscrirait une importante

proportion du corps professoral. Aussi désigné la «*maladie de l'idéal*», ce syndrome affligerait en particulier ceux et celles qui se passionnent pour leur travail et en viennent à se confronter à l'impuissance de correspondre aux attentes démesurées qu'ils entretiennent envers eux-mêmes et leur profession. Or, les enseignants éprouveraient le besoin de se sentir investis d'une certaine mission pour s'acquitter de leur tâche. Cette finalité éducative graviterait surtout autour d'une préoccupation de l'élève (de son acquisition de connaissances et de son développement personnel). Leurs modes de relation avec leurs représentations professionnelles idéales se transformeraient et les accompagneraient au long des étapes de leur carrière. Les enseignants auraient tendance à se percevoir plutôt conformes à leur représentation de l'enseignant idéal. Il s'agirait d'une condition importante de laquelle découlerait la satisfaction de soi de l'enseignant envers son travail. Si un certain degré d'idéalisation de leur rôle leur semble nécessaire et est même stimulé par l'ampleur des attentes et des exigences que l'on entretient envers eux, il demeure risqué de chercher à maintenir ainsi une représentation aussi uniformément favorable du soi professionnel surtout au déni du soi réel de l'enseignant. Pourtant, cette tendance à l'idéalisation mise en évidence par Abraham (1972, 1985) apparaît encore manifeste chez les enseignants québécois (Gaudet et al., 1996). Ces chercheuses ont en effet obtenu des résultats comparables au MISPE (instrument de mesure du soi professionnel développé par Abraham) quant à la tendance des enseignants à présenter une image de soi qui corresponde à la norme idéale. Mais, qu'est-ce que cela implique pour l'enseignant de chercher à correspondre ainsi à une telle norme dans le contexte scolaire actuel ? Des facteurs socio-historiques, organisationnels et interpersonnels concomitants et interreliés nous incitent à nous questionner à ce sujet.

En effet, dans les sociétés traditionnelles, l'uniformisation des références normatives facilitait le consensus idéologique entre l'école, la société, les institutions sociales et religieuses. Le vent de réforme et de renouveau des années 1960 et 1970 que l'on désigne au Québec de «*Révolution tranquille*» a su également rallier les aspirations des enseignants et participer à

l'édification d'un certain idéal commun où l'on se distançait des normes du passé perçues comme trop contraignantes pour endosser avec enthousiasme les valeurs de la modernité dont la reconnaissance des droits des individus et la préoccupation pour la personne de l'élève. Dès lors, nous avons assisté au spectaculaire développement des technologies de l'information de même qu'à la dissolution des normes et des valeurs qui cimentaient la société au point où nous nous inscrivons maintenant dans un nouveau paradigme que certains désignent la «*postmodernité*». L'absence de normes entre autres morales communément admises, transforme peu à peu ce souci de la personne en un individualisme excessif favorisant l'égoïsme et le narcissisme. Ainsi livré à lui-même et fragilisé au niveau de son identité, l'individu en vient à associer la réalisation de soi à sa seule réussite sur le marché. Les valeurs propres aux entreprises, telles l'efficacité, le profit rapide et la suprématie technologique, se généralisent exploitant et alimentant la valorisation systématique des rationalités instrumentales issues du siècle des lumières, lesquelles, en l'absence de références normatives communes, s'autojustifient au déni de la collectivité qu'elles seraient sensées desservir, multipliant les laissés-pour-compte d'une course qui s'apparente à une fuite vers l'avant. La rude concurrence et la complexification des exigences convient à rechercher systématiquement une certaine forme d'excellence marquée par la précarité. Par ailleurs, l'effritement de références transcendantes communes participent au délaissement des idéaux et conduit à la multiplication d'idéologies diversifiées contradictoires qui se valent toutes les unes les autres, ne prenant sens qu'aux yeux des individus ou des regroupements (aussi désignés de tribus) qui y adhèrent. En fait, la conjoncture actuelle entraîne plusieurs à délaisser ou à taire leurs idéaux, lesquels, au mieux se révèlent encombrants en regard des rationalités instrumentales actuellement priorisées, ou encore incite plusieurs à adhérer sans réserve à leurs références idéales et à les défendre des détracteurs perçus comme exclusivement menaçants.

Au niveau de l'école, ce phénomène de délaissement ou de fusion avec les idéaux participe-t-il

à l'isolement dont souffrent plusieurs enseignants, à l'atomisation du monde scolaire ? Serait-il à la source des rapports conflictuels qui résultent trop souvent de la mise en commun des valeurs respectives des enseignants que décrit Valentin (1997), ou encore de l'émergence de ce phénomène que Hargreaves (1994) qualifie de «*balcanisation*» qui consiste en la quête de prise de contrôle de certains groupuscules en vue de faire prévaloir leurs intérêts propres (à leur matière, à leur niveau, à leurs orientations) souvent au détriment des besoins de l'ensemble du milieu ? Or, le délaissement des idéaux, tout comme la fusion avec ceux-ci, conduirait les enseignants à la perte de sens de leur activité professionnelle, à se désinvestir en regard de leur tâche ou de leurs élèves et porterait éventuellement atteinte à leur santé psychique et physique.

En contrepartie, l'établissement d'une relation constructive avec des idéaux éducatifs ou une représentation professionnelle idéale, nécessite certaines conditions qui apparaissent également problématiques. Cela implique entre autres que ne s'instaure pas un écart trop considérable entre ces aspirations idéales et la réalité. Or, les enseignants ont vu leur tâche s'alourdir et leur marge de manoeuvre se réduire ces dernières années (Lessard, 1996, Carpentier-Roy, 1991, Pelletier, 1997). Ainsi, leurs élèves ont changé. Dans l'ensemble, ils se montrent moins intéressés par l'école, plusieurs sont aux prises avec des difficultés comportementales plus lourdes que par le passé et ils sont sollicités par un univers médiatique séduisant mais peu propice à l'intégration des apprentissages. L'éclatement des valeurs, la délégitimation de l'autorité, les sombres perspectives d'avenir, pour ne citer que ces facteurs, ne facilitent guère la tâche de transmission des connaissances et des valeurs qui incombe aux enseignants. L'établissement d'une relation interpellante plutôt que démobilisatrice avec les aspirations professionnelles idéales, requiert également une estime du soi professionnel suffisamment solide pour accepter l'écart qui préside entre le soi réel, avec ses incontournables limites humaines, et les visées idéales. Or, les enseignants se sentent peu reconnus comme professionnels et sont souvent la cible de reproches, pour des difficultés qui touchent

l'ensemble de la société. De plus en plus encadrés, ils n'ont pas l'impression d'être véritablement consultés lors de l'instauration de nouveaux programmes ou dans le processus d'implantation de réformes. Bref, les conditions ne semblent pas favoriser la consolidation de leur estime de soi professionnel. Au contraire, la méconnaissance de l'ampleur et de la complexité de leur tâche vient fragiliser une identité professionnelle déjà soumise à rude épreuve.

De plus, l'établissement d'une relation constructive entre les aspirations éducatives idéales et la réalité organique de leur tâche présuppose une démarche réflexive qui demande du temps. Or, la densification de leur tâche et de l'organisation de leur travail donnent à plusieurs le sentiment de ne jamais en faire assez et les confinent trop souvent à délaissé le volet plus pédagogique de leur tâche pour s'en tenir à la stricte «*transmission de la matière à passer*».

Dans un tel contexte, où la nature des idéaux de même que le mode de rapport avec ceux-ci semblent particulièrement problématiques comment les enseignants parviennent-ils à donner forme à leurs idéaux ? Cette question apparaît d'autant plus importante que le ministère de l'Éducation, sensible à plusieurs des phénomènes décrits précédemment et au besoin de cohérence du monde scolaire, a convenu, après maintes consultations, de redéfinir la mission de l'école. Cette mission renouvelée souhaite favoriser le développement intellectuel de l'élève, sans le réduire à la simple transmission des connaissances, promouvoir la maîtrise des savoirs non seulement utilitaires mais également culturels pour permettre à l'élève de s'adapter à une société d'une extrême complexité et d'en parfaire la construction. (Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, ministère de l'Éducation du Québec 1997b).

Cette mission traduit le souci de réhabiliter un idéal démocratique mis en péril par la désolidarisation sociale et le désintérêt pour les institutions publiques largement observables dans le monde occidental contemporain. Pour ce, on entreprend une réforme qui vise non

seulement à rehausser les exigences d'instruction et de qualification des élèves pour mieux les instrumenter en regard de normes renouvelées du monde du travail et les rendre plus aptes à s'inscrire éventuellement dans un processus de formation continue, mais on aspire également à *«mettre en lumière et promouvoir les valeurs essentielles d'un projet démocratique»*, souligne le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (1998). En d'autres termes, on ne demande plus seulement à l'école d'intégrer les élèves à leur société d'appartenance, mais également de promouvoir des valeurs et des aspirations manifestement dépréciées actuellement. Certes, une telle mission commune s'impose pour contrer la *«babélisation»* et la fragmentation sociale qui menacent nos acquis de civilisation. Ainsi que le mentionne Hargreaves (1994), qui convient de la nécessité d'articuler et de statuer d'une telle vision commune ("*vision*"), il importe également, dans le processus de sa mise en application, d'entendre la parole ("*voice*") des enseignants et des enseignantes qui seront appelés à lui donner forme, de prendre en considération *«leur jugement pratique et la sagesse provenant de leur expérience»*. Ce chercheur constate cependant que *«l'ancienne tendance à ne pas entendre ou à dévaluer la parole des enseignants s'est taillé une respectabilité et une légitimité croissante ces dernières années à travers les recherches et les changements en éducation»* (p. 249). Déplorant ce fait, elle considère que, dans le contexte de l'émergence de la postmodernité, il serait souhaitable d'entendre et même de promouvoir l'expression du point de vue des enseignants, ne serait-ce que pour établir un lien de confiance indispensable à la mise en place d'une coopération fructueuse entre les différents intervenants du monde de l'éducation.

Par cette recherche, nous donnerons la parole aux enseignants. Nous chercherons à voir de quelles façons ils parviennent à donner forme à leurs idéaux dans ce moment historique particulier qui se caractérise entre autres par l'effritement de ces références transcendantes qui, jusqu'à tout récemment, assuraient une certaine cohésion non seulement du monde scolaire, mais également de la société. Les idéaux des enseignants participent-ils encore

activement à leur carrière ? Quelle est l'incidence du mode de rapport qu'ils entretiennent avec leurs représentations professionnelles idéales sur différentes facettes de leur métier ? La situation actuelle exerce-t-elle une influence sur leurs idéaux ? Ce sont là différentes questions que nous chercherons à investiguer à travers le témoignage de ces intervenants qui sont appelés à former les citoyens de demain.

CHAPITRE 2 LA MÉTHODOLOGIE

Dans la présente recherche, nous investiguerons différentes composantes personnelles et environnementales qui participent au mode de relation qu'entretiennent les enseignants avec leurs idéaux éducatifs et leur représentation professionnelle idéale. Différentes perceptions des enseignants seront regroupées, comparées entre elles de façon à dégager certains indices relatifs à la place qu'occupent les idéaux dans leur pratique, aux façons par lesquelles ils parviennent à leur donner forme. Nous évaluerons ainsi l'incidence de certaines stratégies sur différents volets de la pratique enseignante.

Nous avons trouvé pertinent de recourir à une méthode d'investigation qualitative pour aborder ce phénomène du rapport de l'éducateur à son idéal. Une telle méthode qualitative nous apparaît susceptible de mieux convenir à la spécificité relationnelle et à la complexité multifactorielle et évolutive de notre thématique. Patton (1990) souligne: «*Les évaluateurs qui ont recours à des méthodes qualitatives aspirent à comprendre un phénomène ou un processus comme un tout*» (p.49). Plus loin, il mentionne également que la méthode qualitative permet de rendre compte de l'aspect développemental (nous dirons maturatif) d'un phénomène et de ses impacts relationnels individuels et contextuels.

Un tel type de recherche ne peut aspirer à l'objectivité d'une approche quantitative. Or, ce n'est pas là notre but premier. Nous sommes davantage préoccupé de décrire l'ensemble des phénomènes et des interactions présents dans le rapport à l'idéal chez l'enseignant. Dans le cadre d'une telle démarche, nous sommes persuadé, avec Poisson (1990), qu'une véritable objectivité se révèle une utopie en sciences humaines. En effet, «*la méthodologie de la recherche qualitative est déterminée par cette poursuite de cette essence de la réalité humaine et sociale*» (p.16). Pour atteindre ce but, le chercheur avec sa propre histoire, son expérience, sa subjectivité se doit «*d'assumer lui-même le rôle de premier instrument de*

recherche, et ce, à toutes les étapes de la recherche, avec toutes les conséquences que ce rôle comporte» (Poisson, 1990, p.16).

Selon Bogdan et Bilken (1982), une méthode de recherche qualitative est essentiellement descriptive et s'intéresse au processus plus qu'à la finalité de l'objet d'étude. La rigueur avec laquelle le chercheur s'appliquera à décrire la réalité du phénomène tel qu'il s'est produit ne pourra interdire qu'une part de sa subjectivité soit mise à contribution. C'est à ce prix et à ce risque qu'il est possible d'obtenir les informations inter et intra relationnelles que l'on aspire à faire ressortir. Bogdan et Bilken (1982) soulignent que les données recueillies doivent passer outre la barrière de l'interprétation. Ce qui oblige le chercheur à constamment confronter ses opinions et ses préjugés vis-à-vis les données recueillies. Aussi, la crédibilité du chercheur, tout comme celle des informations qu'il fournit, prend-elle le pas sur la validité et la fidélité des instruments normalement utilisés. *«C'est grâce à sa maîtrise de toutes les stratégies nécessaires à l'exécution de son investigation que le chercheur "qualitatif" pourra comprendre, interpréter et présenter les phénomènes humains de façon vraiment scientifique.»* (Poisson, 1990 p.19)

Aussi avons-nous cherché une stratégie pour baliser notre processus d'analyse. Pour objectiver davantage l'analyse qualitative des propos et contrer les biais provenant de la sensibilité du chercheur à la thématique investiguée, Cresswell (1994) estime pertinent de jumeler quelques données quantitatives à cette démarche qualitative. Sans avoir la prétention d'être statistiquement représentatives, compte tenu du nombre restreint de sujets, ces données nous offrent des balises et un recul pour objectiver certains phénomènes observés. Ainsi, parfois, l'importante (ou la faible) proportion d'enseignants qui témoignaient d'un facteur particulier nous contraignait à pousser d'une façon plus pointue notre analyse qualitative du matériel pour mieux explorer un phénomène dont nous aurions sous-estimé (ou surestimé) la portée. Aussi, sans prétendre à la validation statistique de nos résultats,

ces mesures objectives (quantitatives) nous ont été fort utiles dans l'orientation et dans la structuration de l'analyse qualitative que nous avons effectuée à partir des données recueillies.

D'une façon typique, lorsqu'on a recours à une méthode qualitative, la profondeur, la complexité, les détails des données proviennent d'un nombre restreint d'études de cas. Cette démarche de recherche fait porter l'investigation sur un nombre limité de cas estimés significatifs en fonction de la spécificité au champ d'investigation. *«La plupart des études qualitatives réalisées en éducation peuvent être considérées comme des études de cas car elles ont pour objectif de projeter un éclairage nouveau sur des phénomènes éducatifs particuliers»* (Poisson, 1990, p. 19).

Il existe plusieurs types de recherches utilisant une méthode qualitative qui privilégient certaines orientations théoriques. D'une certaine façon, notre recherche se présente comme de type phénoménologique; elle s'intéresse à la dimension subjective des comportements humains. Elle aspire à investiguer le monde conceptuel des sujets en vue de comprendre de quelle façon ils attribuent une signification à leurs agirs (Bogdan, Bilken, 1982). En fait, ainsi que le mentionnent Meltzer, Petras et Reynolds (1975) : *«Toutes les recherches qualitatives reflètent d'une certaine façon, une perspective phénoménologique.»*

Or, Patton (1990) considère que ce terme de «phénoménologie» a tellement été largement utilisé qu'il génère une certaine confusion. Cet auteur, à l'instar de Poisson (1990), considère que dans une recherche de ce type, le chercheur doit mettre de côté ses théories et ses connaissances même lors de l'analyse des données, pour ne pas contaminer ou restreindre la «réalité» de ce qui est vécu par les personnes. Patton (1990) précise que d'autres approches viennent nuancer ce point de vue phénoménologique. Ainsi, l'approche herméneutique considère qu'il est impossible au chercheur de se départir de son point de vue particulier et

qu'à ce titre, il se doit de clairement l'identifier. L'auteur mentionne aussi l'existence d'un courant de recherche qui est explicite à cet effet: la «*recherche qualitative orientée*» (*oriented qualitative inquiry*). Un tel type de recherche introduit, dès le départ, une description théorique qui délimite quels sont les concepts clés et les variables les plus significatives impliqués dans l'étude des phénomènes et à partir desquels les données recueillies seront interprétées. En ce qui nous concerne, la méthode d'investigation a été élaborée à partir des théories de transformation et de maturation socio-historiques, professionnelles et interpersonnelles des idéaux qui introduisent la présente recherche ; aussi, les données recueillies seront traitées et analysées à la lueur de ces théories. «*De telles recherches qualitatives visent à décrire et expliquer les manifestations spécifiques d'un mode de fonctionnement que l'on présume déjà général*» (Patton, 1990, p. 86). Ainsi, bien que prenant appui sur certaines théories maturatives de l'idéal, ou en nous référant aux conceptions socio-historiques avancées, nous pourrions en venir à relativiser ou à adapter ces théories pour mieux rendre compte de la réalité des enseignants, telle qu'ils en témoignent à partir de leur expérience actuelle. Cette démarche s'effectuera surtout à l'étape de l'analyse du contenu; le recours à cette approche qualitative orientée n'interdit pas d'effectuer la cueillette des données selon une approche phénoménologique. Patton(1990), conclut ainsi : «*La recherche qualitative orientée est une approche légitime pour la confirmation ou l'élucidation d'élaborations théoriques ou idéologiques.*»

Pour résumer, cette recherche «*qualitative orientée*» (*oriented qualitative inquiry*) d'inspiration phénoménologique aura recours à une analyse qualitative et également à certaines compilations quantitatives de données.

Voyons maintenant quelques méthodologies utilisées par des chercheurs auprès des enseignants. Ces dernières, desquelles nous nous sommes en partie inspiré, justifieront notre propre choix méthodologique.

2.1 Méthodologie de diverses recherches auprès des enseignants

Nous présenterons quelques méthodologies de recherche utilisées par différents chercheurs auprès des enseignants. Nous introduirons d'abord la recherche d'Abraham, (1972, 1982) qui, bien que peu récente, a le mérite de s'être spécifiquement penchée sur l'enseignant et sa relation à l'idéal. Cette chercheuse s'est appliquée à constituer et à valider, auprès des enseignants, un outil de mesure de «*l'image de soi*», encore utilisé aujourd'hui (Gaudet et al., 1996) : la matrice interpersonnelle du soi professionnel de l'enseignant (M.I.S.P.E.). En analysant les protocoles de discussion d'enseignants qu'elle avait d'abord regroupés, elle a dégagé trois cents phrases courtes qui correspondaient à des thèmes qui s'étaient révélés essentiels de par leur fréquence d'apparition ou de l'intensité émotionnelle qui les accompagnait. Parmi les phrases rassemblées, elle sélectionna soixante éléments qui allaient constituer le test. Les enseignants devaient classer soixante fiches contenant chacune un des éléments retenus. Par exemple: «*Encourage la réflexion personnelle*» ou encore, «*Je juge les résultats et non le caractère*», etc. On demandait aux enseignants de les disposer en sept piles où celle de gauche contiendrait les traits qui les décrivent le mieux, celle de droite le moins et, entre les deux, une progression constante en fonction du degré de correspondance des énoncés avec la perception d'eux-mêmes. Le nombre de fiches dans chaque pile était sélectionné à l'avance, soit respectivement 3, 7, 12, 16, 12, 7, 3; ce qui totalise les soixante fiches.

Nous avons vu précédemment les grandes conclusions qui se dégagent du recours à cet instrument de mesure (le MISPE). Essentiellement, elles établissent un lien entre le besoin d'idéalisation et la satisfaction professionnelle chez les enseignants. La discussion de ces résultats, fort intéressante par ailleurs, provient surtout des informations supplémentaires

recueillies au cours du processus de construction de l'outil et de la solide expérience clinique d'Abraham et non pas de l'outil lui-même. Aussi, la complexité de recours à un tel instrument et la lourdeur du traitement des données nous laissent seulement présager l'obtention d'informations relatives à la tendance à idéaliser de l'enseignant.

De même, Desjardins (1988) utilise une version allégée du MISPE, le IBISPE (Investigation Bipolaire des Images du Soi Professionnel de l'Enseignant), développée par Heraud-Bonnaure (1984) dans le cadre de sa recherche portant sur la congruence du soi professionnel des enseignants du secondaire. Son investigation auprès de quarante-trois enseignants d'un collège privé vient confirmer la tendance à l'idéalisation des enseignants et aussi la prévalence d'un écart entre cette vision idéale et leur réalité de tous les jours. Cet écart semble vécu comme douloureux et décevant. Mais les limites de l'instrument ne permettent pas d'en savoir davantage. D'ailleurs, Desjardins (1988) note lui-même que l'approche d'une population à l'aide d'un instrument de mesure comprenant exclusivement des questions fermées «*nous donne un profil moyen qui n'est pas forcément typique des individus qui se sont prêtés à notre enquête*» (p. 88). Lessard et Tardif (1996) considèrent également ce type d'investigation comme peu propice pour mettre à jour la complexité du phénomène de l'état des enseignants. Ils observent que dans les résultats de tels questionnaires s'exprime une tendance à répondre d'une façon conservatrice et modérée somme toute peu révélatrice de la situation que l'on désire mettre à jour. C'est pourquoi nous n'aurons pas recours au MISPE ou à sa version simplifiée dans le cadre de la présente recherche puisque ces instruments apporteront peu d'information relative à l'essentiel de notre investigation; cette dernière s'intéressant surtout à la façon dont se vit, se transforme, cette idéalisation, et à son impact à différents niveaux objectifs et subjectifs de la réalité des enseignants.

Ce que nous recherchons se rapproche davantage de la recherche de Carpentier-Roy

(1991) portant sur l'organisation du travail et la santé mentale des enseignants du primaire et du secondaire. Elle a opté pour une recherche qualitative car :

«Ce qui est visé, en effet, ce n'est pas la description objective des éléments stressants, ce n'est pas le décompte des maladies qui leurs sont attribuées, mais bien la compréhension de ce qui est vécu subjectivement sur le terrain et les effets de cette réalité (telle que vécue), sur la santé mentale.» (p. 9)

Elle procéda en trois étapes. Tout d'abord, elle entreprit une courte pré-enquête qui consistait en une sensibilisation sur le terrain, une visite de l'école, une rencontre informelle avec les enseignants. Dans un deuxième temps, elle a réalisé des entrevues collectives de type semi-dirigé avec un protocole d'entrevue comprenant les thèmes clés qu'elle voulait couvrir. Les participants se présentaient sur une base volontaire. Les six écoles retenues pour cette étude furent sélectionnées de façon à prendre en considération certains paramètres qui influent sur l'organisation du travail; entre autres, le milieu socio-économique, la taille de l'école, la situation géographique, pluriethnique et la violence. En fait, après une première analyse des propos recueillis, elle réalisa une deuxième entrevue collective pendant laquelle elle fit part des synthèses et des interprétations qu'elle a dégagées des groupes. Ce qui a donné lieu à des confirmations, à des ajustements et à des précisions qui ont été mises à contribution lors de l'analyse finale. Ce type de recherche se rapproche beaucoup plus de la nature des informations que nous recherchons à obtenir. Cependant, la méthode d'entrevue, de type semi-dirigé en groupe retenue par Carpentier-Roy (1991), nous semble peu propice à la nature très personnelle de la thématique du rapport à l'idéal.

Une autre recherche qui s'apparente à la nôtre est celle menée par Huberman (1989) qui s'intéresse au cycle de vie professionnelle des enseignants. Confronté également au besoin

d'obtenir des informations de nature phénoménologique, Huberman rejeta le modèle de recherche par sondage mais n'opta pas pour autant pour l'entrevue en profondeur comme telle. Il choisit plutôt de réaliser une étude qui combine les aspects du questionnaire et ceux de l'entretien en profondeur. L'instrument consistait en un protocole d'entretien comportant quatorze questions de natures diverses, dont certaines étaient ouvertes. Plusieurs des questions étaient ouvertes dans un premier temps et puis, restreintes dans un deuxième temps. L'entretien individuel durait entre trois et neuf heures, parfois en deux séances. *«Il fut parfois difficile de convaincre l'enseignant à consentir à un tel marathon mais [...] sauf dans 2-3 cas (sur 160), le bilan tiré en fin d'entretien a été très positif.»* (p. 39) Aucune vérification du bien-fondé de certains propos n'a été effectuée. Ainsi, cette recherche demeure-t-elle dans le domaine des représentations. Cependant, la structure de l'instrument permettait de filtrer les réponses évasives ou contradictoires. De plus, lors des entretiens pilotes, pour éviter le biais de l'intervieweur, deux chercheurs réalisèrent l'entrevue et dépouillèrent séparément les données avant de se rencontrer pour échanger entre eux. Règle générale, il semble que les divergences furent mineures, bien que parfois, un clinicien et un sociologue apportaient des points de vue fort différents d'une même entrevue.

Les réponses furent condensées sur un protocole d'environ trente pages, ce qui permettait un tri peu sélectif. Ensuite, utilisant les techniques classiques d'analyse des données qualitatives (Miles, Huberman, 1984), il y a eu tri, comparaison et compilation de réponses. Cette démarche fut très laborieuse puisqu'il a fallu en moyenne de quatre à cinq heures pour dépouiller un seul entretien. Notons que cette recherche exhaustive s'échelonna sur un peu plus de cinq ans et, de par son ampleur, nécessita toute une équipe pour la mener à bien.

Cette recherche nous rejoint parce qu'elle prend appui sur des théories existantes et ne

cherche pas à prouver, à titre d'exemple, que l'enseignant développe des habiletés différentes avec l'expérience, mais investigue plutôt comment l'éducateur vit, donne un sens à sa pratique ou à travers ses années d'expérience dans la profession. Par ailleurs, une entrevue en profondeur risque de restreindre le nombre de sujets à cinq ou six, compte tenu des limites de cette recherche. Nous avons choisi d'opter, un peu à la façon d'Huberman, pour une étude qui combinerait les avantages du questionnaire et ceux d'une entrevue en profondeur. Ainsi, dans un premier temps, nous avons construit un questionnaire qui prend appui sur les théories avancées précédemment. Ce questionnaire comprend des questions ouvertes et certaines plus précises de façon à obtenir non seulement des réponses essentiellement qualitatives mais également quelques données quantitatives. Ce questionnaire adopte en fait la forme d'une entrevue écrite. Le fait d'avoir à rédiger les réponses favorise l'intériorité (Ménard, 1994). Holborn (1992) perçoit l'écriture comme un outil d'apprentissage réflexif de premier plan. L'écriture, de par la trace qu'elle laisse, offre au sujet une possibilité de retour et même une occasion de passage à un niveau de référence plus significatif que l'oral. C'est ce que suggèrent Pineau et Le Grand (1993) lorsqu'ils nous entretiennent du caractère structurant de l'écrit:

«L'écrit à l'avantage de fixer ce qui autrement est évanescent, c'est une trace. En ce sens, il a un effet structurant. Le passage à l'écrit, par son rythme, par sa fonction de trace qui peut être conservée et communiquée rapidement, permet à une autre situation d'énonciation d'émerger.» (p. 117)

Nous aurons donc recours à un questionnaire qui comprendra des questions ouvertes et des questions fermées. Voyons maintenant le processus d'élaboration de cet instrument d'investigation et en quoi il consiste.

2.2 Structure du questionnaire

Tel que mentionné précédemment, ce questionnaire adopte la forme d'une entrevue écrite. Une première version de ce questionnaire a été soumise à quelques enseignants et au directeur de la présente recherche. À la suite de diverses rétroactions, nous avons élaboré la deuxième version. Cette version fut remise à quatre enseignants de première et deuxième secondaire, à titre expérimental. Par la suite, nous avons apporté d'autres modifications pour parvenir à la version définitive (voir l'annexe I). Cette dernière comprend une lettre d'introduction qui présente le questionnaire, son but, le temps de passation à prévoir, assure la confidentialité, invite à la liberté d'expression et enfin donne les coordonnées du chercheur au cas où des questions ou des commentaires auraient à être formulés. À la page suivante du questionnaire, nous recueillons quelques données nominatives relatives au niveau d'enseignement, au sexe, à l'âge, aux années d'expérience, à leur qualification, au statut d'emploi des sujets, à leur niveau et leur champ d'enseignement, etc.

Ensuite, vient le questionnaire lui-même qui se divise en deux parties: la première (questions 1 à 11) consiste en deux séries de questions auxquelles les sujets sont conviés de répondre selon une échelle de 1 à 10, qui investigate différentes facettes de l'activité enseignante en lien avec les idéaux sans que l'on questionne directement sur ce thème. Elles permettent au répondant de se situer par rapport à sa pratique et le prépare à aborder plus spécifiquement sa propre représentation professionnelle idéale et ses idéaux éducatifs. Les cinq premières questions sont les seules où le répondant n'a pas à justifier ses réponses. Les thèmes abordés ont été choisis en fonction de leur incidence sur le mode de rapport avec les idéaux. Ainsi à la question 1, le répondant évalue son niveau de motivation à enseigner, lequel serait susceptible de fluctuer selon le mode satisfaisant ou non de rapport de l'enseignant avec ses visées idéales. La deuxième se rapporte au degré

d'appréciation qu'il estime recevoir du public en regard de son activité professionnelle. Cette dernière, qui participe à l'estime de soi professionnel des enseignants, a déjà été évaluée (Messing et al., 1996, Pelletier, 1997), ce qui pourra nous procurer des indices de comparaison de notre échantillon avec l'ensemble des enseignants. La troisième demande au répondant d'évaluer son sentiment de compétence professionnelle. L'enseignant qui ne se sent pas conforme à ses visées idéales est susceptible de se sentir menacé à ce niveau, alors qu'un enseignant qui se perçoit conforme à sa représentation idéale aurait plutôt tendance à s'évaluer favorablement sur cette échelle, selon Abraham (1982). La quatrième question concerne les gratifications personnelles que le sujet estime retirer de sa profession. Encore là, il sera intéressant de voir dans quelle mesure il est possible d'établir un lien entre, par exemple, le sentiment de satisfaction retirée et celui de correspondance avec la représentation professionnelle idéale. Enfin, la cinquième question traite de l'importance que l'enseignant attribue à son activité professionnelle et pourra être mise en relation avec le besoin qu'éprouveraient les enseignants à se sentir investis d'une mission dans l'acquittement de leur tâche (Amiel et al., 1984). Ces cinq thèmes seraient étroitement en lien avec la nature du rapport que l'éducateur entretient avec son idéal éducatif et sa représentation de l'enseignant idéal. Ces questions ont été formulées de façon à dégager un volet développemental, ainsi, à titre d'exemple, on ne demande pas si la personne se perçoit plus ou moins motivée mais plutôt si, ces dernières années, elle estime que sa motivation à enseigner s'est modifiée.

Ce même aspect développemental se retrouve dans les questions suivantes. La série de six questions qui suit concerne des aspects plus spécifiques. Cette fois, en plus de se situer sur une échelle de 1 à 10, l'enseignant est convié à fournir une courte explication. Nous croyons qu'ainsi, il sera amené à exprimer les motifs prioritaires pour lui ou encore à dégager une idée synthèse qui explicitera ses réponses estimées aux différentes questions.

La question 6 concerne la remise en question: l'enseignant en a-t-il ou non traversé une ? Si oui, quand et quelle en était la nature ? La question 7 va un peu plus loin en spécifiant l'épuisement professionnel (*burnout*, ou maladie de l'idéal). À la question 8, l'éducateur est convié à se situer par rapport à son image de soi en relation avec les pressions exercées sur lui de façon générale. À la question suivante, on investigue de façon plus spécifique l'impact de la transformation des valeurs véhiculées par la société sur sa pratique professionnelle. À la question 10, nous cherchons à connaître le point de vue de l'enseignant sur les répercussions de l'insistance actuelle sur la performance et les résultats scolaires au niveau de leur activité éducative. Enfin, la question 11 touche la perception des enseignants envers ceux qui les évaluent et les supervisent. Quelle est la nature de la relation qu'ils entretiennent avec ceux-ci ? Comment négocient-ils eux-mêmes avec l'autorité?

La suite du questionnaire est composée de questions ouvertes et traite expressément de la représentation professionnelle idéale et des idéaux éducatifs. Dans la première partie (questions 12 à 18), nous nous intéressons à la personne et au rôle de l'enseignant. Ainsi, la question 12 traite de la motivation initiale qui a présidé à l'entrée en carrière. Aux deux questions suivantes, on demande à l'éducateur de décrire quelle était à l'époque sa vision du rôle de l'enseignant et si cette vision s'est transformée depuis. Ces questions nous permettront de dégager certains éléments du «*soi idéal*» de l'enseignant.

À la question 15, nous essayons d'établir son degré de satisfaction en regard de son métier en demandant, comme l'ont fait Huberman (1989) et Pelletier (1997), s'il choisirait ou non à nouveau, et pour quelles raisons, la carrière enseignante. La question 16 vise à identifier les mesures de support qu'a le sentiment de recevoir ou non l'enseignant en vue de se rapprocher de sa vision de l'enseignant idéal. Les questions 17 et 18 s'intéressent respectivement aux points forts et aux difficultés de l'enseignant en regard de sa profession à travers la perception qu'il a de lui-même, à travers ses rapports avec les élèves, les

collègues et la direction (le soi réel de l'enseignant). Ces questions serviront également à établir une certaine base de comparaison entre leur soi professionnel idéal et leur soi réel (tel que perçu). Elles nous permettront également d'évaluer leur capacité auto-critique explicite en regard de leur pratique et de voir si la tendance des enseignants à se décrire en écartant tout trait qui s'éloigne de la norme idéale dont faisait état Abraham (1982) est aussi manifeste chez les répondants.

Dans la deuxième partie, en prenant appui sur la préparation et l'introduction qu'ont constitué les questions précédentes, on interroge l'enseignant sur ses idéaux éducatifs. Ces questions sont introduites par un court texte qui distingue la perception du rôle de l'enseignant idéal et les idéaux éducatifs, dans le but d'éviter la confusion et de stimuler sa réflexion. Le fait d'avoir précédemment parlé de sa vision du rôle d'enseignant permettra, selon nous, d'aller plus loin au niveau de la description des idéaux éducatifs qui animent les enseignants.

À la question 19, il est demandé aux sujets de décrire en quoi consistent leurs propres idéaux éducatifs. Et, à la question suivante, nous cherchons à savoir si ces idéaux se sont transformés au cours de leur carrière, de quelle façon, à cause de quoi ? La question 21 investigate de façon pointue l'importance que l'enseignant accorde à ses idéaux dans sa pratique quotidienne, en ce qui a trait à son degré de satisfaction professionnelle et à sa volonté de poursuivre la carrière enseignante. À la suivante, nous cherchons à savoir comment, selon nos répondants, les idéaux influencent leur enseignement de même que leurs rapports avec leurs élèves, leurs collègues, leur direction d'école.

À la question 23, l'enseignant est invité à décrire ce qu'il perçoit comme étant les idéaux éducatifs promus par les instances décisionnelles et de nous dire s'il expérimente (ou non) une distance entre ces idéaux qu'il perçoit valorisés et les siens, et à quel niveau surtout. La

question 24 poursuit la précédente en insistant sur l'impact de la rencontre entre les propres idéaux de l'enseignant et ceux promus. Lors des versions précédentes, nous avons remarqué qu'à cette question, plusieurs répondants qui, d'emblée, nous avaient fait part des répercussions sur leur pratique des visées promues à la question précédente, ont profité de la suivante pour développer leur pensée et décrire concrètement les implications d'une telle confrontation. Ces deux questions semblent permettre aux enseignants d'exprimer un aspect de leur profession auquel ils attachent beaucoup d'importance.

La dernière question (question 25) constitue en quelque sorte un retour sur l'expérience. Nous cherchons à savoir ce qu'éprouvent les enseignants en regard de leurs idéaux éducatifs à la suite des réflexions qu'ils ont été amenés à faire.

Enfin, un espace est prévu pour exprimer des commentaires relatifs au fond ou à la forme du questionnaire lui-même.

En bas de page, une note a été ajoutée pour convier ceux qui le désirent à une éventuelle rencontre durant laquelle nous effectuerons un retour sur l'expérience et, s'il y a lieu, préciserons certains points. Nous avons cru bon d'ajouter cette invitation parce qu'elle permettait d'identifier des sujets intéressés à pousser plus loin la réflexion, si certaines précisions s'avéraient nécessaires. Un des répondants au pré-test a même spontanément laissé son nom et son numéro de téléphone et ce, malgré le fait qu'il n'y avait pas été spécifiquement convié.

Règle générale, le thème de l'idéal semble être une corde sensible de la réalité enseignante. Les sujets qui se sont prêtés à l'expérimentation le firent d'une façon généreuse (plusieurs utilisèrent même le verso des pages pour compléter leurs pensées). En remplissant ce volumineux questionnaire, des répondants ont exprimé avoir eu le sentiment de prendre un

recul, y avoir trouvé une occasion de faire le point. Nous sommes heureux que cet instrument d'investigation des différents éléments qui interviennent dans le rapport des enseignants avec leurs idéaux éducatifs et leur soi idéal soit aussi pour eux une occasion de retour réflexif sur leur pratique.

2.3 Sélection des sujets

Les enseignants et enseignantes retenus sont tous du niveau secondaire, parce que c'est à cet ordre d'étude en particulier que les enseignants ont devant eux des jeunes à la recherche de nouveaux modèles identificatoires. Le rapport que l'enseignant entretient avec ses idéaux se retrouve alors mis à rude épreuve, tout en se révélant déterminant pour ces jeunes à cette période de leur vie où sont réactivés les enjeux relationnels et identitaires qui participent au processus de maturation de l'idéal. C'est aussi à ce niveau de scolarité obligatoire que surgissent plusieurs phénomènes susceptibles d'être reliés aux difficultés du processus de maturation de l'idéal: la démotivation, la violence, le décrochage, la consommation de drogue et d'alcool, entre autres exemples.

Les répondants proviennent tous de la grande région métropolitaine (Rive-Sud, Laval, Sainte-Thérèse, Montréal) et professent tous dans des écoles publiques, auprès d'une clientèle diversifiée socio-économiquement (c'est-à-dire qui n'est pas spécifiquement privilégiée ou défavorisée). Ce qui participe également à l'uniformité de l'échantillon.

Nous avons sollicité ces enseignants de diverses façons: nous nous sommes présenté dans certaines réunions pour brièvement exposer notre démarche. Nous avons fait paraître une annonce dans le feuillet d'information régional distribué à tous les enseignants (du primaire et du secondaire), que nous retrouvons en annexe III. Enfin, nous avons demandé à certains enseignants qui se montraient intéressés s'ils ne connaissaient pas d'autres collègues

susceptibles de vouloir également participer à cette recherche. À vrai dire, cette forme plus personnalisée du «*bouche à oreille*» s'avéra la plus productive puisqu'elle nous permit de recueillir à elle seule plus de la moitié des questionnaires complétés. À la suite de notre annonce, nous avons reçu plusieurs appels d'enseignants du primaire qui se montraient intéressés à participer à notre recherche, malgré le fait qu'en en-tête nous nous adressions spécifiquement aux enseignants du secondaire. Il est possible que la majorité de ces enseignants du primaire, qui cohabitent avec le même groupe d'élèves tout au long de l'année, se sentent particulièrement interpellés par cette thématique. Quoi qu'il en soit, il nous a semblé qu'il aurait été plus aisé de recueillir des répondants de cet ordre d'enseignement. C'est avec regret que nous avons dû les exclure de notre recherche.

Nous souhaitions recueillir une quarantaine de questionnaires complétés. Ce nombre nous semblait suffisant pour dégager certaines similitudes ou tendances générales qui émergeraient, tout en permettant l'expression d'expériences particulières qui seraient alors mises en évidence par rapport à l'ensemble des autres témoignages recueillis. Finalement, nous sommes parvenu à obtenir trente-cinq répondants, malgré le fait que nous avons distribué, de façon ciblée et très sélective, plus de quatre-vingts questionnaires avec enveloppe de retour affranchie. Nous pensons que l'ampleur du questionnaire a pu en démotiver plusieurs, malgré l'intérêt pour la thématique qu'ils avaient manifesté au départ. Nous devons tout de même signaler que la passation eut lieu au printemps 1997, période où s'annonçaient des réformes importantes pour lesquelles les enseignants entretenaient le sentiment de ne pas avoir été véritablement consultés, bien qu'elles concernaient directement les conditions d'exercice de la profession et l'organisation du monde scolaire en général. Il en découlait un climat d'usure, de morosité et de désenchantement palpable chez ces intervenants de première ligne de l'éducation. Troman (1996) attribue à des circonstances similaires la résistance des enseignants envers des investigateurs externes, lesquels seraient susceptibles de soit les déprécier, soit de les utiliser pour obtenir un diplôme sur leur dos.

Selon l'auteur, cela expliquerait qu'ils se montrent nettement moins disponibles qu'il y a cinq ans, à collaborer avec des chercheurs extérieurs. Par ailleurs, notre mode de recrutement nous a peut-être procuré un échantillonnage de sujets exemplaires. En effet, les répondants qui ont consenti à consacrer les deux à trois heures que nécessite approximativement la passation du questionnaire ont, dans l'ensemble, livré une richesse de propos qui témoignent d'une qualité d'implication significative de leur part. De plus, on pourrait présumer que des enseignants qui ne perçoivent pas les idéaux importants ne se seraient pas montrés intéressés à participer à cette recherche.

En ce qui nous concerne, une telle sélection de sujets probablement exemplaires s'avère pertinente compte tenu de notre thématique maturative. À ce sujet Krathwohl (1993) souligne: «*Purposive sampling instead of random sampling is used to extend and densify our understanding, to test our explanation, to find the limits of its generality, and to ensure the validity of our information*» (p. 326).

L'ampleur et la diversité des réponses des répondants nous ont contraint à systématiser le traitement des données recueillies. Nous présentons maintenant notre processus d'analyse et d'interprétation des données.

2.4 Processus d'analyse et d'interprétation des données

À travers les nombreuses questions ciblées de notre questionnaire, nous retrouvons une qualité et une richesse de commentaires qui s'apparentent aux informations provenant d'une entrevue en profondeur. Or, comme Bodgan et Taylor (1984) le soulignent:

«L'essentiel d'une entrevue qualitative en profondeur est d'apprendre ce qui est important dans l'esprit des informateurs: leur signification, perspective et définition, comment ils perçoivent, catégorisent et expérimentent le monde.» (p. 88)

Pour cela, nous avons, dans un premier temps, fait une lecture globale des questionnaires en notant pour chacun des répondants certaines impressions générales ou lignes directrices qui se dégagent de leurs propos respectifs. De telle sorte qu'une signification parvient à se profiler en combinant les notes et les impressions subjectives qui se dégagent de cette première lecture qui permet au chercheur de se sensibiliser à l'ensemble des données (Bogdan, Taylor, 1984).

Nous devons souligner ici que notre processus d'analyse des données s'inscrit à la suite de la tradition des interactionnistes symboliques (*Symbolic interactionist*). Ces derniers prennent appui sur certaines prémisses qui les distinguent des positivistes. Ces postulats résumés par Pruss (1991) sont les suivants :

«En premier lieu, plutôt que d'assumer qu'il prévaut une réalité singulière et objective, les interactionnistes tendent à cerner, une perspective, un cadre de référence ou une vue d'ensemble des gens qu'ils étudient. En second lieu, les interactionnistes, plutôt que d'accepter un modèle de comportement humain décrivant les agirs des individus selon certains facteurs agissants sur eux, s'intéressent plutôt aux modalités avec lesquelles les individus interprètent et donnent une signification aux situations qu'ils vivent.» (p. 123)

De telle sorte que les interactionnistes font appel aux capacités des individus à être auto-réflexifs (*self-reflectivity*). C'est à cette capacité réflexive que nous faisons appel chez les enseignants que nous avons approchés. L'intérêt d'une pratique réflexive (ou réflexion-dans-l'action) vient de ce qu'elle permet de rendre compte de la complexité, de la globalité et des modifications inhérentes à une situation (Schön, 1983, St-Arnaud, 1992). Pruss (1991) mentionne en troisième lieu, que les comportements humains sur lesquels se penchent les

interactionnistes sont fondamentalement interactifs; de ce fait, ils sont développementaux (en constante adaptation et transformation) et le fruit d'une négociation entre les différents éléments inter et intra relationnels.

L'analyse repose sur les perceptions exprimées par les enseignants et, de ce fait, comporte une part de subjectivité. Compte tenu de la thématique des idéaux, il est difficile de prendre appui sur autre chose que les perceptions des répondants. S'il s'agissait d'une thématique telle «*de sentiment de compétence*», par exemple, nous pourrions comparer les perceptions subjectives des enseignants avec des indices mesurables tels le degré d'assimilation des nouveaux concepts ou le niveau d'acquisition de nouvelles compétences de la part de leurs élèves. Cependant, il est légitime de présumer qu'une certaine perception, à titre d'illustration celle de ne pas se sentir reconnu pour la qualité du travail effectué auprès des élèves, qui habiterait un enseignant ait une incidence sur sa représentation professionnelle idéale ou sur son mode de rapport à ses idéaux éducatifs, même si, de fait, selon plusieurs critères objectifs, sa prestation se compare même avantageusement à celle de ses collègues. Aussi, dans la présente recherche, l'objectivité de notre démarche consiste à mettre en évidence certaines correspondances ou écarts entre différentes perceptions inter et intra personnelles relatives aux différents aspects qui participent au mode de rapport de l'enseignant avec ses idéaux éducatifs et sa représentation professionnelle idéale. Nous croyons ainsi parvenir à dégager des constances et à établir des liens entre différentes perceptions des enseignants. À titre d'exemple, nous chercherons à voir si les enseignants qui soutiennent que leurs idéaux ou leur mode de rapport avec ceux-ci se sont transformés ces dernières années, autoévaluent leurs sentiments de compétence différemment de ceux et celles qui ne perçoivent pas de changements à ce niveau. Ainsi, nous chercherons ainsi que le souligne Blumer (1969) à «*percevoir la situation telle qu'elle peut être perçue par les acteurs, en observant ce que les acteurs prennent en considération et comment ils interprètent ce qui est pris en considération*» (p. 56). Par l'analyse qualitative des propos.

nous chercherons à dégager des indications plus spécifiques pour expliciter ou relativiser certains phénomènes observés. De plus, pour poursuivre l'exemple précédent, il y aurait lieu de distinguer parmi les enseignants qui soutiennent que leurs idéaux ne se sont pas modifiés, ceux pour qui leurs aspirations idéales ont trait à l'ajustement constant à la réalité changeante des élèves, de la matière, du milieu, de ceux dont les visées idéales se révèlent moins souples. Ainsi, pour le volet qualitatif de notre analyse, nous avons eu recours à une méthode qui s'apparente à celle d'étude de cas. Cette dernière consiste à apprendre suffisamment du cas pour faire ressortir de la complexité de l'expérience du sujet, certains éléments et trames de fond qui se dégagent de sa dynamique d'une façon suffisamment éloquente et appuyée pour que le lecteur puisse appréhender par expérience vicariante ce qui s'est produit et tirer ses propres conclusions (Stake, 1994).

À ce titre, plusieurs interprétations de notre part sont appuyées par des citations textuelles des répondants. À travers ces témoignages individualisés, nous chercherons à dégager une qualité optimale d'information plus «*généralisable*» à l'ensemble des enseignants relativement à notre sujet de recherche. L'exemplarité vraisemblable de notre échantillon mentionné précédemment n'interdit pas cette possibilité de généralisation. Au contraire, la qualité d'investissement et les nuances de leurs propos nous portent à croire, avec Stake (1994), qu'une bonne compréhension de leur réalité nous amène à une meilleure compréhension et théorisation applicable à une plus grande étendue d'individus. Ainsi que cet auteur le mentionne: «*souvent, il est préférable d'apprendre beaucoup d'un cas atypique que peu de cas magnifiquement typiques*» (p. 244).

Il demeure qu'une telle analyse s'inspirant des interactionnistes symboliques et qui se fonde essentiellement sur les capacités réflexives des individus comporte certains risques. Ainsi, pour Denzin (1992), cette approche (*Symbolic interactionism*) procède d'un «*réalisme empirique naïf*» et d'une conception romantique de l'autre «*parce qu'elle semble peu*

soucieuse de rendre compte de la façon dont les individus en interaction connectent leurs expériences vécues aux représentations culturelles de ces expériences» (p. 74). Cet auteur parle alors d'une approche qu'il désigne comme interactionnisme interprétatif (*Interpretative interactionism*) qui, tout comme le recommande Luke (1994) engage le chercheur d'une façon implicite à être critique de la culture dans laquelle se vit l'expérience du sujet. Allant dans le même sens, Kincheloe et McLaren (1994) considèrent impératif, dans le cadre de recherches qui ont recours à des méthodes qualitatives, de prendre en considération certaines caractéristiques de la culture postmoderne lors de l'analyse des données recueillies chez les sujets. Ces auteurs vont jusqu'à qualifier la condition postmoderne d'hypperréalité :

«Hyperreality, is a term used to describe an information society socially saturated with ever-increasing forms of representation: filmic, photographic, electronic [...] These have had a profound effect on constructing the cultural narratives that shape our identities.» (p. 142)

Du point de vue des interactionnistes interprétatifs, une analyse critique implique la compréhension de la relation entre le particulier et l'ensemble, entre le sujet et les objets de l'analyse. Compte tenu de notre thématique, cette façon de concevoir une analyse critique soucieuse de relativiser et d'objectiver les phénomènes observés se doit d'être prise en considération. Aussi, lors du processus l'analyse, les données recueillies et les relations que l'on parviendra à établir seront examinées à la lueur des différents volets théoriques traitant des transformations socio-historiques, idéologiques et aussi des processus de maturation individuelle et professionnelle des idéaux qui introduisent la présente recherche.

Ainsi que mentionné précédemment, nous avons tenu à développer parallèlement à l'analyse qualitative des propos de nos répondants, une certaine analyse quantitative des données recueillies. Pour cela, nous avons tout d'abord catégorisé les réponses des répondants en

cherchant à dégager certains traits communs des lignes maîtresses exprimées par chacun aux différentes questions posées. Il en est ressorti une compilation synthèse de tous les propos exprimés par l'ensemble des participants à cette étude. (Nous retrouverons plus loin, en annexe IV, cette compilation exhaustive des données recueillies).

Nous avons eu recours à un évaluateur externe, formateur d'enseignants et évaluateur de projets de recherche-action. Son expérience en recherche qualitative et sa connaissance des enseignants le qualifiait comme réviseur du travail de classification effectué. Il a évalué la pertinence des regroupements des réponses proposées, si ces catégorisations de réponses étaient suffisamment étanches et enfin, si la catégorie dans laquelle se trouvait chaque réponse du répondant traduisait bien l'essentiel de ce que cet enseignant spécifique cherchait à nous communiquer à travers sa réponse à une question donnée. Pour cela, nous avons divisé le questionnaire en trois parties: questions 6 à 11, questions 12 à 18, et question 19 à la fin (ainsi que nous pouvons le constater, cela exclut les renseignements généraux et les questions 1 à 5, lesquelles étaient constituées de réponses numériques objectives directement transposées dans la compilation). Puis, l'évaluateur a effectué la cotation des réponses du tiers des répondants à la première partie du questionnaire, d'un autre tiers à la deuxième et enfin, les réponses des autres répondants à la troisième partie. Mentionnons que pour certaines catégories susceptibles de servir ultérieurement de base de comparaison, l'évaluateur a procédé à la classification des réponses de tous les répondants. Ainsi, ce fut le cas pour les catégories : «*Se décrit près (ou loin) de sa représentation de l'enseignant idéal*», «*autocritique explicite (ou indéterminé)*» et «*idéaux centrés sur l'élève, la tâche, les deux ou plutôt philosophiques*». Dans le chapitre suivant, nous décrirons en détails la procédure de classification utilisée pour ces trois catégorisations de façon à ce que le lecteur puisse se représenter clairement la manière par laquelle nous sommes parvenus à y regrouper les propos des répondants.

La plupart des catégorisations ont reçu l'accord de l'évaluateur. Certaines catégorisations ont été remaniées pour rendre compte de la spécificité d'un propos. Ainsi, à la question 11E, une enseignante de français (8 ans d'expérience) qui justifiait en quoi, à ses yeux, ceux qui supervisent et évaluent son enseignement ne poursuivent pas les mêmes visées éducatives qu'elle répondit «*Les idéaux, les courants pédagogiques, etc. sont apportés par les cadres. Nous devons nous y soustraire. La consultation est rare et peu considérée*». Or, cette réponse classée dans la catégorie "*laissés à nous-mêmes*" tranchait en ce sens qu'elle traduisait une disponibilité à être consulté que l'on ne retrouvait pas explicitement dans les propos de ceux qui étaient regroupés dans cette catégorie. Aussi a-t-on aménagé une catégorie à part pour rendre compte de la spécificité de sa réponse.

A défaut d'être suffisamment étanches et circonscrites, après examen, deux catégories furent abandonnées. Ainsi, par exemple, à la question 13 où les répondants nous communiquent leurs représentations initiales de l'enseignant idéal, nous avons tenté de regrouper leurs réponses en trois types de perception: «transcendantes, plutôt fonctionnelles ou mixtes». Il y a eu désaccord sur la classification de 10 réponses (sur 35) à cette catégorisation. Après discussion, nous avons réalisé qu'elle prêtait trop à confusion et, plutôt que de chercher à la remanier, nous avons choisi de l'abandonner.

Certaines grandes catégorisations ont été établies pour mieux départager les répondants. Par exemple, à la question 14 où l'on demandait si la perception de l'enseignant idéal s'était transformée, il était difficile de classer les réponses de certains répondants. Voici ce que nous communique une enseignante de mathématique en réponse à cette question: «Oui, beaucoup. Ce que je voyais de l'enseignant et de son rôle est le lieu où je tire ma gratification. Le reste, du type contraintes d'horaires, de locaux, de budgets (surcharge d'élèves) et contraintes affectives (parents dépassés, manque de valorisation de l'effort et de la discipline) m'envahit de plus en plus.» Nous avons classifié ce propos dans la catégorie

«tâche plus complexe implique d'autres aspects», mais nous aurions pu également classer cette réponse dans la catégorie «manque de coopération des parents et de la direction». Cet exemple illustre l'aspect contraignant d'une catégorisation qui réduit la richesse du propos. C'est pourquoi cette recherche accorde une place prépondérante à l'analyse qualitative des propos intégraux lesquels, compte tenu de la problématique des idéaux, se révèlent souvent plus instructifs que l'analyse quantitative effectuée. Cependant, ces dernières ont tout de même le mérite de nous présenter une vue d'ensemble des réponses obtenues à une question spécifique. Ce qui, à titre indicatif, nous donne comme dans cet exemple, un aperçu de la variété et de la nature des changements qu'ont observé les répondants en regard de leurs aspirations professionnelles idéales. De telles catégorisations nous permettent également de dégager certaines tendances qui, outre la particularité des points de vue de chacun, émergeraient des propos d'une portion importante des répondants. Dans un exemple de classification comme celui que nous venons de voir, nous ne cherchons pas à utiliser ces catégories ultérieurement en vue de les comparer; nous nous contentons de les présenter à titre descriptif et synthétique des propos recueillis par l'ensemble des répondants. Cependant, ces deux catégories «tâche plus complexe implique d'autres aspects» et «manque de coopération des parents et de la direction» se trouvent classées dans une catégorisation plus grande et plus étanche qu'est celle des «transformations plutôt négatives des perceptions initiales de l'enseignant idéal». Cette dernière catégorie, au contraire des précédentes, est susceptible de faire l'objet d'une comparaison lors de l'analyse des données parce que les propos de tous les répondants pouvaient plus clairement se départager entre une perception plutôt négative ou plutôt positive des changements qu'ils avaient observés. Nous n'avons retenu, pour fin de comparaisons, que des catégories qui recevaient un taux d'accord de plus de quatre-vingt-dix pour cent de la part de l'évaluateur.

Outre ce volet méthodologique, l'évaluateur exprima plusieurs commentaires quant au contenu des réponses. Ce qui donna lieu à des échanges fructueux relatifs entre autres au

traitement et à l'analyse des données obtenues.

Une fois ce premier regroupement de réponses validé et complété, nous disposions d'une quantité impressionnante de données. On y retrouvait soixante-trois catégories comprenant chacune de deux à dix éléments. Nous avons cherché à comparer ces données et à établir certaines interrelations entre les différentes variables. Ainsi, à titre d'exemple : parmi les enseignants dont les idéaux sont surtout *«centrés sur l'élève»*, combien sont en début de carrière ? Ou encore, à quel degré moyen ceux qui soutiennent qu'*«il prévaut un écart trop grand entre leurs idéaux et leur pratique pour que leurs idéaux influencent leur enseignement»*, évaluent-ils leur motivation à enseigner comparativement à ceux qui soutiennent que *«les idéaux participent activement à leur enseignement»* ?

Le choix de comparer les variables de ce dernier exemple découlait des concepts théoriques avancés comme ce fut souvent le cas. Le choix de chercher à établir certaines relations procédait aussi du besoin d'explorer le plus de variables possible susceptibles de distinguer des sous-groupes d'enseignants; ce fut le cas avec le sous-groupe *«auto-critique manifeste»*. Enfin, certaines comparaisons de données apparaissaient intéressantes pour obtenir des éléments supplémentaires en vue de mieux expliciter certains phénomènes. Ainsi, par exemple, le haut taux d'épuisement que soutiennent avoir vécu les répondants d'un certain groupe d'âge provient-il de leur âge, de la petitesse de l'échantillon ou d'une autre caractéristique commune tel le niveau d'enseignement ?

Une telle démarche nous a permis d'objectiver notre processus d'analyse. Ainsi, certaines relations très fortes (nous ne saurions les prétendre statistiquement significatives, compte tenu du nombre restreint de sujets) nous ont incité à approfondir notre analyse qualitative des propos des enseignants en ce qui a trait surtout à certains aspects de leurs rapports avec leurs idéaux. Il en est de même pour d'autres variables qui, contre toute attente, semblaient avoir peu d'incidences particulières (par exemple, le peu d'influence de plusieurs variables

en rapport avec le type d'idéal éducatif). De cette démarche exploratoire des relations possibles entre différentes variables sont ressortis des regroupements, des différenciations, lesquels furent mis à contribution pour parvenir à une nouvelle réduction des données. Cette réduction des données n'est pas étrangère à l'analyse, puisque la sélection qu'effectue le chercheur fait déjà ressortir d'une façon sélective certains choix et certaines orientations. Pour Miles et Huberman (1984) «*Data reduction is a form of analysis that sharpens, sorts, focuses, discards and organizes data in such a way that "final" conclusions can be drawn and verified*» (p. 21). Pour Patton (1990), en dégagant ainsi certaines typologies, il peut être intéressant de porter attention à ce qui les distingue et à la façon avec laquelle elles interagissent entre elles. Pour Poisson (1990), cela permet, entre autres, d'établir de nouveaux liens entre les éléments et les catégories: «*Tous les liens qui se dégagent au cours de l'étape du regroupement peuvent être ensuite représentés graphiquement et sous forme de modèles.*» (p. 87)

Il nous a été possible de dégager une certaine modélisation du processus de rapport à l'idéal chez l'enseignant dans le contexte actuel grâce aux relations clés qui, souvent de façon concomitante, se révélaient participer étroitement à certains phénomènes observés. Le chapitre suivant portant sur l'analyse et l'interprétation des résultats permettra au lecteur de participer d'une façon plus tangible à ce processus de catégorisation, de mise en relation des catégories, de l'émergence de certaines thématiques et, finalement, de certaines modélisations et conclusions qui ont découlé de ce processus d'analyse.

Pour le moment, nous aimerions conclure par cette réflexion de Poisson (1990) qui est révélatrice de la nature de nos intérêts pour cette thématique de recherche et des efforts de rigueur d'analyse qui en découlent : «*Un éducateur ne parviendra pas à analyser et à interpréter des informations issues du milieu scolaire qui sont parfois complexes et quasi insaisissables, s'il n'est pas, pour ainsi dire, passionné par les idées et les théories en éducation.*» (p. 89)

CHAPITRE 3 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Combiner la présentation et l'analyse des résultats nous apparaissait la meilleure façon de mettre en évidence l'étroite interactivité entre les diverses variables qui participent à l'établissement du rapport à l'idéal chez les répondants. Aussi, la présentation des résultats ne suivra pas une séquence linéaire où seraient présentées les réponses aux questionnaires les unes à la suite des autres. Nous retrouverons cependant, en annexe IV, la compilation détaillée des réponses et des catégorisations obtenues, lesquelles au besoin seront parfois reproduites dans ce chapitre. Nous avons plutôt cherché à faire en sorte que le lecteur puisse nous accompagner dans le processus de questionnement et d'analyse des mises en relation obtenues. Compte tenu de l'ampleur, de la diversité et des interrelations entre les réponses obtenues, nous avons considéré que cette façon de procéder se révélerait la plus propice à mettre en évidence le caractère phénoménologique de notre objet d'étude.

3.1 Caractéristiques de l'échantillon

Au tableau 1, nous retrouvons les caractéristiques générales de l'ensemble des répondants.

Ce groupe de trente-cinq enseignants de niveau secondaire était composé de 19 femmes (54 %) et de 16 hommes (46 %), soit une répartition qui ne s'écarte pas trop de celle que nous retrouvons dans les écoles secondaires québécoises, soit 46% de femmes et 54% d'hommes. La majorité, soit 26 (74 %), enseigne au régulier. Vingt d'entre eux exercent à un niveau précis; ainsi 6 répondants enseignent en première secondaire, les 15 autres (43 %) interviennent auprès d'élèves de plusieurs niveaux.

TABLEAU 1 - CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES RÉPONDANTS

Niveau d'enseignement: secondaire (de la 1 ^{re} à la 5 ^e)	1 ^{re} secondaire: 6 2 ^e secondaire: 4 3 ^e secondaire: 4 4 ^e secondaire: 4 5 ^e secondaire: 2 Multi niveaux: 15	20 (43 %)
Cheminement particulier (c.p.) ou Classes régulières (r.)	Cheminement particulier: 7 Régulier: 26 Autres: 2	(74 %)
Sexe: Féminin (F); Masculin (M)	Féminin: 19 Masculin: 16	(54 %) (46 %)
Âge:	0-34: 13 35-46: 10 47 et plus: 12	(37 %) (29 %) (34 %)
Années d'expérience:	0 à 9: 13 10 à 25: 10 26 et plus: 12	(37 %) (29 %) (34 %)
Avez-vous votre permanence?	Oui: 25 Non: 10	(71 %) (29 %)
Avez-vous eu un mentor pour vous assister dans vos premiers pas dans la profession?	Oui: 9 Non: 26	(26 %) (74 %)
Dernier diplôme obtenu:	Baccalauréat: 18 Certificat: 7 Brevet d'enseignement: 1 Maîtrise: 9 Autres: 0	(51 %) (20 %) (39 %) (26 %) (0 %)
Champs de formation:	Français: 8 Mathématique: 6 Sc. humaines: 5 Ens. religieux-morale: 3 Arts plastiques: 2 Ens. prof.-techniques: 1 Langues: 2 Adaptation scolaire (orthopédagogie): 6 Éd. physique: 1 Sciences: 1	(23 %) (17 %) (14 %) (9 %) (6 %) (3 %) (6 %) (17 %) (3 %) (3 %)
Champs de formation vs pratique:	Le même: 31 Différent: 4	(89 %) (11 %)

Nous avons réparti les répondants en trois catégories, selon leurs années d'expérience, en vue de déterminer combien d'enseignants en étaient à leurs premières années, à leur mi-carrière et seniors dans l'enseignement: 13 (37 %) ont de 0 à 8 ans d'expérience, tandis que 10 (29 %) et 12 (34 %) comptent respectivement de 9 à 25 ans, et plus de 26 ans de pratique professionnelle. Une telle catégorisation place parmi les plus jeunes des enseignants qui comptent jusqu'à huit (8) années d'expérience. Considérant la petitesse de notre échantillon, nous avons ainsi cherché à départager trois sous-groupes équivalents en nombre.

Toutefois, lorsqu'il était nécessaire, nous ne nous en sommes pas tenu à cette catégorisation générale et nous avons discriminé davantage. Ainsi, en comparant la répartition des années d'expérience avec celle de l'étude exhaustive de Pelletier (1997), nous avons constaté qu'aucun enseignant à sa première année d'expérience n'a répondu à notre questionnaire alors qu'ils représentent 16,6% de l'ensemble du corps professoral de la région montréalaise. Par ailleurs, 7 des répondants (20%) avaient de 1 à 5 ans d'expérience, ce qui se rapproche du 25,5% qu'ils représentent. Par contre, 10 des répondants ont entre 6 et 12 ans de pratique, ce qui représente 29% de notre échantillon alors que seulement 6,1% de l'ensemble des enseignants se retrouvent dans ce groupe. Lors de la première année d'enseignement, le choix de l'acclimatation à la réalité du monde scolaire pourrait justifier leur non participation à notre investigation. Par ailleurs, la surreprésentation des répondants qui cumulent de 6 à 12 ans d'expérience tend à indiquer que cette thématique soit particulièrement interpellante

lors de l'étape de consolidation de la carrière enseignante. Nous avons également établi des tranches d'âge en vue de répartir l'échantillonnage en trois groupes équivalents. Ainsi les plus jeunes (24 à 34 ans) sont au nombre de 13 (37 %), les 36 à 46 ans comptent 10 individus (29 %) et 12 enseignants (34 %) ont plus de 47 ans. Nous avons constaté que la répartition des sexes variait selon l'âge. Ainsi, parmi les 13 enseignants qui ont entre 24 et 34 ans, 9 sont des femmes, soit 69 % de ce sous-groupe, comparativement à 54 % de l'ensemble. À l'opposé, pour le groupe composé de 45 ans et plus, 9 enseignants sur 16 sont des hommes, soit 56 % du sous-groupe, comparativement à 46 % de l'ensemble.

Seulement 9 (26 %) des enseignants disent avoir eu un mentor pour les assister dans leurs débuts dans l'enseignement. On les retrouve surtout chez les plus jeunes: 5 des 9 enseignants ayant de 0 à 9 ans d'expérience disent avoir bénéficié d'un mentor alors qu'un seul ayant plus de 26 ans d'ancienneté soutient la même chose. Il y aurait lieu de se demander cependant si certains ne confondent pas un mentor avec le maître-assigné ou le responsable de probation qui leur est attribué à la fin de leur formation. Nous aurions gagné à être plus spécifiques à cet effet.

Seize (46 %) des enseignants qui ont répondu à ce questionnaire ont obtenu, en plus du baccalauréat de base, au moins un certificat (7 d'entre eux) ou une maîtrise (9 d'entre eux). Ce qui en fait un groupe d'enseignants dont le niveau de qualification s'apparente à celui de l'ensemble du corps professoral de la région montréalaise (Pelletier, 1997).

Trente et un (89 %) enseignants travaillent dans le champ où ils ont été formés. Notre échantillon compte des représentants des divers champs d'enseignement, soit 8 en français, 6 en mathématiques, 6 en adaptation scolaire, 5 en sciences humaines et 10 autres dans des branches diverses. Ainsi des enseignants de différents champs de pratique ainsi que de

différents niveaux d'enseignement du secondaire ont pu faire entendre leur point de vue à travers cette étude.

3.2 La motivation initiale à devenir enseignant

Nous avons demandé aux enseignants ce qui les avait amenés à choisir l'enseignement (voir question 12, p. VI). Vingt et un d'entre eux (60 %) ont donné ce qu'Huberman (1989) désigne des réponses «actives», soit le désir de participer à l'épanouissement de l'élève, de la société: *«Je voulais faire une différence auprès des jeunes. C'était pour moi une façon de m'impliquer dans la société, de faire ma part»* (enseignante, 3 ans d'expérience). On retrouve également dans ces motivations «actives» le désir d'expliquer, de partager, d'aider: *«J'ai l'impression que c'est ce que j'ai toujours voulu faire. J'adore apprendre, alors je me suis dit que je voudrais partager ce goût de l'apprentissage avec les autres»* (enseignante, 2 ans d'expérience). On retrouve ici ce «profil à vocation forte» qui caractérisait les enseignants suisses du C.O. (cycle d'Orientation) observés par Huberman (1989). L'aspect vocationnel des motivations initiales de la majorité des enseignants interrogés tend à se confirmer de par le peu de réponses relatives aux conditions matérielles qui se rattachent à l'emploi, à savoir : la sécurité d'emploi, la possibilité de combiner travail et vie familiale, etc. Seulement 2 enseignants en ont fait mention. Or ces conditions étaient beaucoup plus fréquemment invoquées par le passé comme attrait pour la profession. Est-ce dû à une détérioration significative de ces conditions, à l'exemplarité des enseignants qui ont répondu à ce questionnaire en se sentant interpellés par la thématique de l'idéal, ou encore à une expression du souci de correspondre à une représentation professionnelle désirable ? Quoi qu'il en soit, on constate un haut niveau de motivation initiale de type vocationnel, et une infime minorité semble interpellée par des motivations d'ordre matériel.

Par ailleurs, 9 enseignants (26 %) seraient venus à l'enseignement à la suite d'un concours

de circonstances: *«C'est la dernière carrière à laquelle j'aurais pensé, mais ma première fonction m'ayant amené à travailler avec des jeunes difficiles, à problèmes, je me suis engagé dans un projet éducatif avec des adolescents... La vie a alors suivi son cours»* (enseignante, 21 ans d'expérience). Cette proportion est équivalente à celle obtenue par Huberman (1989) auprès des enseignants du Collège de Genève qui qualifiait une telle motivation initiale attribuable à un concours de circonstances de *«motivation passive»*.

Pour Huberman (1989), *«il prévaut une relation assez forte entre les motivations initiales et le désir, ou non, de choisir à nouveau l'enseignement. Par exemple la réponse «Oui, choisir à nouveau l'enseignement» est donnée par 23 % de ceux qui ont une motivation «passive»* (p. 164). Dans notre échantillon, seulement 2 enseignants sur les 9, pour qui un concours de circonstances les a amenés à adopter le métier, choisiraient à nouveau l'enseignement. Ce qui représente 22 % de ce sous-groupe comparativement à 48 % pour l'ensemble des répondants. Parmi les 7 autres, 4 ne referaient pas ce choix et 3 hésitent, dont 2 d'une façon plutôt négative. Ainsi, l'enseignante de tout à l'heure qui a répondu *«peut-être»* à la question de choisir ou non à nouveau l'enseignement précise: *«Si à l'époque où j'avais choisi, on m'avait offert les mêmes conditions de travail, je crois que non.»* Il semblerait que nos résultats à ce chapitre abondent dans le sens des conclusions auxquelles Huberman est parvenu en ce qui a trait à la relation entre le faible taux de ceux qui choisiraient à nouveau l'enseignement et les motivations initiales *«passives»* à devenir enseignant.

Enfin, dans le cadre de notre recherche sur l'idéal, il est intéressant de souligner que 3 répondantes mentionnent avoir été inspirées dans leur choix de carrière par un enseignant qui fut un modèle pour elles. Ainsi cette femme, même après 26 ans de carrière, semble encore imprégnée par un tel modèle rencontré à l'adolescence: *«Je crois qu'il me reste en tête une enseignante de huitième année que j'adorais. Je voulais lui ressembler.»* Cette contagion est encore plus manifeste chez cette enseignante de 8 ans d'expérience qui a été interpellée

par l'enseignement par *«le plaisir, l'amour du métier de mon "prof" de français en troisième secondaire, la complicité que l'on avait avec elle.»* Il serait hasardeux de dégager des traits caractéristiques qui distingueraient ces enseignantes de l'ensemble de l'échantillon, compte tenu du petit nombre dont nous disposons et du fait que certains ont pu être interpellés par des modèles, sans nécessairement en faire spécifiquement mention lors de l'énumération de ce qui les a motivés à devenir enseignants. À ce sujet, une telle question spécifique serait éventuellement intéressante à investiguer. Cependant, il ressort clairement de ces témoignages combien il peut être constructif pour les jeunes de pouvoir reconnaître en leur enseignant un modèle auquel ils désirent s'identifier, ils aspirent à ressembler. Cela peut même influencer d'une façon déterminante des choix aussi décisifs tel celui de l'orientation de la carrière, et ce, dès les premières années du secondaire. À ce titre, cette enseignante de 11 ans d'expérience est très spécifique: *«À l'âge de 12 ans, j'ai été impressionnée par le prof d'arts et j'ai décidé tout simplement de faire ce qu'elle faisait chaque jour.»* Une question se pose alors: *«Les conditions actuelles permettent-elles à l'enseignant d'être perçu comme un modèle significatif potentiellement identificatoire pour les jeunes»?* Pour le moment, nous pourrions dire que la représentation que se fait l'enseignant de la profession, parfois dès l'adolescence, entre autres à travers les modèles qui l'ont inspiré, participe à l'édification de l'image de l'enseignant idéal.

3.3 Perception de l'enseignant idéal

Les descriptions de l'enseignant idéal initial que nous présente notre groupe sont riches et variées (voir question 13, p. VI). C'est avant tout quelqu'un qui transmet le sens des valeurs, de la vie, pour 8 des répondants. Il est surtout capable de compréhension, de complicité, d'écoute, pour 8 autres. Cinq répondants font ressortir le fait qu'il aime enseigner, voir l'élève apprendre, tandis que pour 2 enseignants, il favorise avant tout la réussite, le développement de l'élève. Cinq ont surtout fait valoir que l'enseignant idéal sait instaurer le respect et

l'harmonie entre lui et sa classe, et 2 autres qu'il s'agit d'un humain à la fois strict et juste. Enfin, 2 enseignants ont priorisé le fait qu'il sait bien transmettre sa matière, fait preuve de compétence, 2 autres qu'il règle les problèmes des jeunes et un dernier a surtout insisté sur le fait qu'il sait motiver, faire progresser l'élève. Nous n'avons pas établi de catégorisation en ce qui a trait à l'enseignant perçu comme modèle, bien que ce thème revenait souvent. Nous avons plutôt catégorisé ce en quoi il était susceptible d'en être un. Nous tenons cependant à souligner que plusieurs répondants se sentaient interpellés explicitement ou implicitement par ce rôle de modèle qui leur est dévolu. Plusieurs enseignants ont décrit des éléments provenant de plusieurs catégories, ce qui rendait parfois exigeante l'identification de la dominante de leurs réponses. À titre d'exemple, cette perception de l'enseignant idéal que nous communiquons un éducateur de 30 ans d'expérience: «*Un être humain, compréhensif, franc et honnête, tolérant, respectueux du cheminement de chaque élève tout en ayant une compétence dans sa matière*». La perception initiale de l'enseignant idéal décrite par la majorité des répondants traduisait des aspirations fort élevées.

On pourrait évoquer le fait qu'il s'agit peut-être d'un point de vue «*naïf*», puisqu'il prévalait à l'aube de la carrière. Pourtant près des trois quarts des enseignants (63 %), qui affirment que cette perception initiale s'est transformée, attribuent au contexte et aux contraintes extérieures la difficulté, si ce n'est l'impossibilité, de correspondre à cette image idéale initiale sans l'invalider pour autant. De plus, parmi les 13 (37 %) qui soutiennent que cette perception idéale est demeurée plutôt semblable (certains d'entre eux spécifiaient "malgré" certaines contraintes spécifiques), 8 estiment même explicitement y correspondre avec quelques ajustements. Ainsi, l'enseignant de 30 ans d'expérience dont nous avons cité la perception idéale précédemment nous confie: «*J'ai toujours essayé d'être cet enseignant que je décris. Je crois que j'ai réussi car je sens les élèves en confiance avec moi par leurs confidences, leur complicité, leur participation.*» Enfin, pour la plupart de nos répondants, cette représentation idéale sert encore de référence pour déterminer les qualités morales,

humaines et professionnelles souhaitables pour endosser leur rôle et s'acquitter de leur tâche. Nous pourrions même affirmer qu'il s'agit là du «*soi idéal de l'enseignant*» tel que défini par Abraham (1972), c'est-à-dire «*le soi tel que l'enseignant voudrait être, conformément à ses valeurs, à ses idéaux et à ses aspirations*».

3.4 Tendances à se décrire près de la perception idéale

Lors de la justification du caractère actuel et toujours opérant de cette perception initiale qui nous permet de l'apparenter au soi idéal, nous avons entrevu des indications relatives au mode de rapport que l'enseignant entretient avec celui-ci. Abraham (1972) et Dupont (1984) ont déjà fait ressortir la tendance des enseignants à ne s'attribuer que des traits désirables et à écarter les traits négatifs, présentant ainsi une image nettement idéalisée où le soi idéal et le soi actuel tendent à se confondre. Nos résultats semblent aller dans le même sens. Ainsi, à la question 17, nous demandions aux enseignants de nous dire quels étaient leurs points forts aux yeux de leurs élèves, de leurs collègues, de la direction, à leurs propres yeux. Nous n'avons pas jugé pertinent de compiler les nombreuses réponses obtenues. Nous avons plutôt cherché à jauger dans quelle mesure cette description correspondait à celle de l'enseignant idéal avancée par le répondant à la question 13 (voir question 17, p. VII). À titre d'exemple représentatif, une enseignante en sciences qui compte six années d'expérience décrit ainsi sa représentation de l'enseignant idéal : «*Un enseignant qui est dynamique, qui sait intéresser les élèves et leur donner le goût de la matière enseignée. Une personne exigeante mais juste envers tous. Une personne humaine et à l'écoute*». Cette enseignante décrit ainsi ses points forts :

«Je suis dynamique, les élèves ont à s'impliquer et à participer dans mes cours, je sais être à l'écoute. Je travaille facilement en équipe avec les collègues et j'ai le sens des responsabilités. La direction considère que je

maîtrise ma matière, que je crois au projet de l'école, que j'ai le sens des responsabilités et de la justice.»

À ses propres yeux, elle fait preuve : *«de justice, de rigueur, de responsabilité, d'amour de sa matière et des adolescents»*. Ainsi, outre cette perception très positive de sa réalité professionnelle, nous retrouvons entre autres les thèmes du dynamisme de l'enseignant, de la capacité d'impliquer les élèves et de les écouter, de la justice, de la rigueur, de l'amour de la matière qui se dégagent de sa description de l'enseignant idéal. Lorsque nous retrouvons une telle correspondance, ou encore une énumération de plusieurs qualités qui rendaient l'idéal possible, nous catégorisons cette personne parmi celles qui se décrivent près de leur représentation professionnelle idéale. En procédant ainsi, nous sommes parvenus à identifier 27 répondants (77%) qui s'attribuaient des qualités, des compétences, qui se rapprochaient beaucoup de la conception de l'enseignant idéal qu'ils avaient avancée. Ce qui représente une assez forte proportion si on compare à celle obtenue à partir du MISPE par Gaudet et al. (1996). Ces chercheuses avaient déterminé que 36,9% des enseignants du secondaire se percevaient conformes à leur représentation professionnelle idéale. Outre le fait que le mode de sélection que nous avons utilisé était davantage susceptible de retenir des sujets sensibles à l'idéalisation, la formule des questions ouvertes utilisée ici favorisait une expression plus personnalisée et étayée du point de vue des répondants, . Ce qui a pu entre autres contribuer à l'importante proportion d'entre eux qui se décrivait sous un tel jour favorable se rapprochant de leurs visées professionnelles idéales. Un des répondants, conscient d'être quelque peu provocateur, ose explicitement reconnaître: *«Je me sens aujourd'hui comme étant un enseignant idéal. Seuls les outils que j'utilise doivent être repensés.»* Cet enseignant qui cumule 9 ans d'expérience ajoute une mise en garde: à juste titre, il prévient le lecteur de ne pas le juger négativement à la suite de cette audacieuse affirmation. Ainsi que nous le verrons, cette dernière, qui peut sembler prétentieuse, rend plutôt explicite une impression, voire un besoin, qui anime plusieurs enseignants.

À la question 18, nous avons également cherché à savoir combien d'enseignants se reconnaissent des faiblesses ou des lacunes dans l'exercice de leur profession. À quelques exceptions près, nous constatons que tous les enseignants se reconnaissent très peu de faiblesses (si ce n'est aucune) en regard de leur pratique. Cependant, dès qu'au moins un élément autocritique se retrouvait dans une réponse à la question 18 du questionnaire (cette question invitait les enseignants à parler des points sur lesquels ils éprouvaient des difficultés aux yeux des élèves, des collègues, de la direction et à leurs propres yeux), nous l'incluons dans la catégorie «*autocritique manifeste*». Par exemple, c'est ainsi que nous avons classifié les commentaires autoévaluatifs des points faibles de cette enseignante de sciences humaines (28 ans d'expérience): «*Je suis trop exigeante, je suis orgueilleuse, j'admets difficilement la critique*». Par contre, lorsque les difficultés exprimées étaient trop générales ou imprécises, nous les regroupions dans la catégorie «*Autocritique indéterminée*». À titre d'exemple, les propos autocritiques de 5 répondants: «*Réexpliquer pour la cinquième fois*»; «*De prendre trop de minutes à faire de la discipline (dans certains groupes)*»; «*À accepter les remarques blessantes de certains élèves*»; «*Trop directive parfois ?*»; «*Accepter l'échec des élèves, un brin paresseux parfois.*» Vingt-six enseignants interrogés (74 %) se retrouvent dans cette dernière catégorie.

Cette tendance des enseignants à écarter tout trait indésirable qui va à l'encontre de leur représentation de l'enseignant idéal avait déjà été mise en évidence par Abraham (1972). Cependant, l'importante proportion de répondants dont l'autocritique était vague ou indéterminée nous étonne. À travers les propos recueillis, nous nous demandons s'il n'y a pas lieu d'y percevoir l'indice d'un certain «*sauvetage narcissique*» salutaire pour préserver une image professionnelle acceptable dans un contexte de transformations sociales où, justement, cette image est mise en péril (Lessard, Tardif, 1996, Pelletier, 1997). En d'autres termes, lorsqu'on se sent invalidé de toutes parts, notre identité professionnelle s'en trouve naturellement fragilisée, et il devient plutôt menaçant alors de reconnaître des faiblesses qui

risquent de venir nourrir l'invalidation dont on est l'objet. Nous avons cherché à valider cette hypothèse, un peu plus loin, à la lueur des données recueillies. Pour le moment, nous constatons que seulement 9 (26 %) des répondants se reconnaissent explicitement certaines faiblesses spécifiques ou disent éprouver des difficultés particulières dans l'exercice complexe de leur profession. Il serait légitime de supposer que ces derniers tendent à se décrire moins près de leur représentation idéale. Or, il n'en est rien: les 9 enseignants qui expriment des éléments autocritiques manifestes en regard de leur pratique tendent tous à se décrire très près de leur soi idéal.

De chercher ainsi à correspondre à de telles visées idéales ne se fait pas sans risque. Abraham (1984) y attribue la source du sentiment de vide et de la fatigue morale ressentis par plusieurs enseignants.

3.5 L'épuisement professionnel

La tendance à idéaliser et la difficulté à se reconnaître des traits qui s'écartent de la représentation de l'enseignant idéal, que nous avons observées chez les répondants, les rendent-ils plus vulnérables que l'ensemble des enseignants au niveau de l'épuisement professionnel ? Vingt et un (21) (60 %) des enseignants interrogés soutiennent éprouver ou avoir déjà éprouvé, à divers degrés, de l'épuisement professionnel (voir question 7, p. III). Cela peut sembler beaucoup mais nous devons considérer qu'il s'agit de perceptions qui s'expriment en degrés divers et qui s'échelonnent dans le temps. Ainsi, ceux et celles qui cotent plus de six (6) sur cette échelle furent considérés comme faisant partie de cette catégorie. Le choix ne repose pas uniquement sur cette estimation chiffrée, mais s'appuie également sur les propos accompagnant la cote octroyée par l'enseignant. Ainsi, les huit (8) (23%) enseignants qui s'estimaient à 1 ou 2 sur cette échelle ne précisaient pas leur point de vue. Les six (6) répondants qui s'évaluaient à 3 ou 4 attribuaient cette évaluation à des

situations circonstanciées, personnelles ou générales. Par contre, les huit (8) (23%) répondants qui évaluaient à 6 ou 7 le degré d'épuisement éprouvé maintenant ou par le passé invoquaient presque tous des considérations multiples en guise de justification. À titre d'exemple, cette enseignante de mathématiques qui cumule 28 années d'expérience et qui évalue à 7 le degré d'épuisement éprouvé il y a quelques années, l'explique ainsi «*Tâche alourdie, perfectionnement extérieur aux heures de classe suite au nouveau programme, clientèle démotivée, conditions difficiles de travail, pas de support de la direction et des parents.*» Elle considère sa carrière peu reconnue et de plus en plus exigeante tout en demeurant satisfaite de son choix (bien qu'elle ne la recommanderait pas à ses enfants). Ainsi que nous pouvons le voir, de tels propos entrecoupent plusieurs critères associés au processus d'épuisement professionnel dont les conflits et l'ambiguïté de rôles, la lourdeur de la tâche, le manque de soutien et de reconnaissance. Cependant, cette enseignante ne témoigne pas être parvenue à un niveau d'épuisement critique tel que généralement exprimé par ceux et celles qui ont coté leur niveau d'épuisement professionnel à 8, 9 et 10. Ces 12 enseignants (34%) évoquent eux aussi plusieurs motifs semblables, mais il est possible de déceler en plus chez plusieurs d'entre eux (même s'ils disent avoir vécu de l'épuisement par le passé), certains indices d'épuisement émotionnel et même de dépersonnalisation. Ainsi, cet enseignant de français qui compte plus de 22 ans de pratique et qui estime à 9 son degré d'épuisement, nous confie :«*Je n'ai plus d'enthousiasme, je me désengage vis-à-vis des élèves, je ne sens plus que mon coeur est à l'école*» . En fait, 8 de ces 12 répondants précisent soit avoir été en congé maladie suite à un diagnostic établi d'épuisement professionnel il y a quelques années (4 d'entre eux), soit avoir vécu un niveau élevé d'épuisement professionnel par le passé (4 autres). Il ne nous reste que 4 (11%) qui soutiennent éprouver un niveau d'épuisement professionnel important en ce moment. Bien que ce pourcentage s'apparente au taux d'épuisement professionnel que l'on rencontre habituellement dans la profession, il ne serait pas pertinent d'établir un tel rapprochement quantitatif. D'une part, les répondants qui cotent 8 sur cette échelle ne sont pas

nécessairement parvenus à un degré tel d'épuisement professionnel qui leur permettrait d'être étiquetés comme tel (aucun des répondants n'était en congé maladie lors de la passation du questionnaire). D'autre part, le fait d'avoir, par le passé, vécu de l'épuisement professionnel ne signifie pas nécessairement que l'on soit à l'abri de cette expérience aujourd'hui. À ce titre, l'enseignant que nous venons de citer mentionne avoir traversé cette pénible expérience il y a quatre (4) ans et pourtant, ses propos traduisent qu'il se retrouve encore dans une position très vulnérable, qu'il parvient, selon lui, à soutenir du fait qu'il est activement engagé dans un processus de réorganisation professionnelle.

Mais la raison principale pour laquelle nous ne pouvons établir une telle comparaison objective tient à ce que l'établissement du taux d'épuisement professionnel nécessite le recours à des instruments de mesure validés, qui évaluent différentes variables qui participent à ce syndrome complexe. Nous ne saurions prétendre parvenir à une mesure comparable à partir d'une seule question. De plus, ce taux lui-même ne constitue pas une référence indéfectible et il est reconnu que le diagnostic établi de l'épuisement professionnel n'est que le point culminant d'un processus qui s'étale sur plusieurs années. Or, il ne nous est pas apparu primordial d'effectuer une telle mesure dans le cadre de cette recherche exploratoire qui s'intéresse aux façons par lesquelles les enseignants expérimentent leur rapport avec leurs visées idéales dans le contexte actuel en prenant appui sur leur perception de plusieurs facteurs (dont l'épuisement professionnel) reconnus comme participant à ce phénomène. Nous souhaitons ainsi dégager des avenues ou des tendances qui émergeront de leurs perceptions, lesquelles pourront éventuellement faire l'objet de mesures objectives plus spécifiques. C'est là la qualité mais aussi la limite de cette recherche.

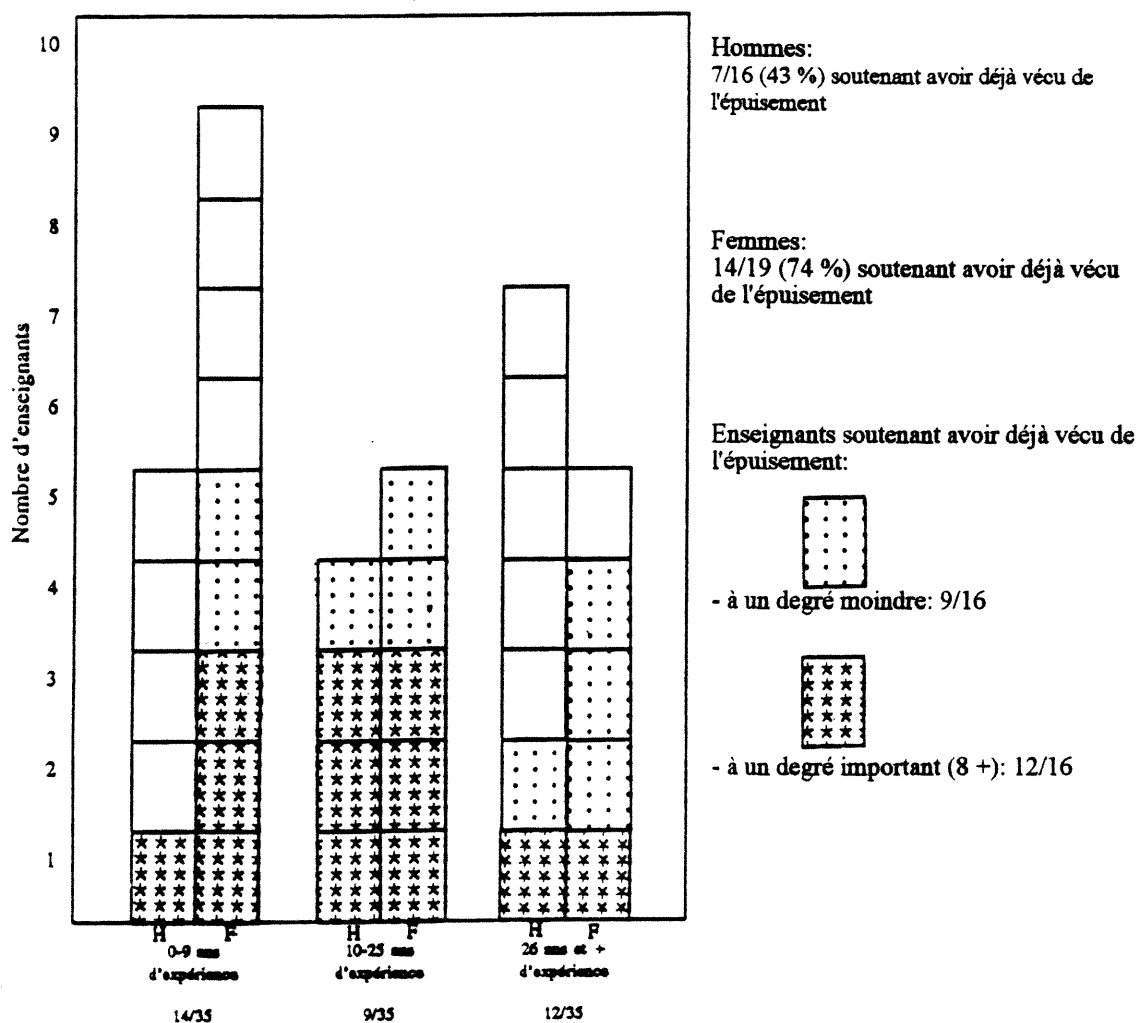
Ceci dit, les informations que l'on retire du propos des répondants, relativement à l'épuisement éprouvé, procurent des indications qui rejoignent les recherches et les théories traitant de ce phénomène. Ainsi, on constate que les 23 enseignants qui disent ne pas avoir

vécu d'épuisement ou avoir expérimenté un degré d'épuisement moindre (cotant 7 ou moins sur cette échelle), évaluent en moyenne à 7 les gratifications personnelles retirées de leur travail. Par contre, les 12 répondants qui soutiennent avoir expérimenté un niveau d'épuisement important (cotant 8 et plus sur cette échelle) évaluent en moyenne à 5,6 les gratifications qu'ils retirent de leur profession. Parmi ceux-ci, les 5 enseignants qui ont coté 9 ou 10 sur l'échelle d'épuisement évaluent en moyenne à 4,8, seulement, leur degré d'appréciation de cette variable. Nous retrouvons là une illustration du sentiment de peu recevoir en retour de l'ampleur de l'investissement professionnel qui caractériserait entre autres ceux qui sont touchés par l'épuisement professionnel. De même, lorsque l'on décortique le contenu des réponses versus l'ensemble du questionnaire de ces 12 enseignants qui s'estiment être ou avoir été sévèrement touchés, nous constatons que 10 d'entre eux déplorent le manque de reconnaissance de l'enseignant, neuf (9) font état de conflits avec la direction ou les orientations priorisées, neuf (9) considèrent que leurs conditions de travail ou leur tâche sont trop lourdes, cinq (5) se disent affligés par le manque de motivation, de préparation des élèves. Quatre (4) de ces répondants évoquent tous ces motifs. Enfin, seulement deux (2) invoquent, outre certains des motifs précédents, des motifs d'ordre personnel. Tant par le taux d'incidence exprimé que par la nature des circonstances invoquées, nous retrouvons ici des données qui s'apparentent à celles que l'on retrouve en général lorsque l'on traite du phénomène de l'épuisement professionnel des enseignants. Aussi, bien qu'il s'agisse de perceptions, elles ne s'éloignent pas trop des constatations effectuées auprès de l'ensemble de leurs confrères et de leurs consœurs à ce chapitre.

Ainsi, au tableau 2, nous retrouvons deux variables qui semblent liées à l'épuisement professionnel: le sexe et les années d'expérience.

TABLEAU 2

**RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS SOUTENANT AVOIR VÉCU DE L'ÉPUISEMENT
PROFESSIONNEL OU NON, SELON L'ÂGE ET LE SEXE**



On y constate un taux d'épuisement perçu beaucoup plus élevé chez les femmes (74 %) que chez les hommes (43 %), respectivement au-dessus et au-dessous du taux d'épuisement exprimé par l'ensemble des répondants (60 %). Le dédoublement des tâches familiales et de celles liées à l'emploi, souvent dévolues aux femmes, expliquerait en partie cet écart. Dans leur rapport portant sur l'analyse du travail des enseignantes, Messing et al. (1996) consacrent un chapitre entier à la conciliation des responsabilités familiales et professionnelles pour en souligner l'importance et l'exigence croissantes. Il y aurait lieu, dans une recherche future, de demander aux répondants s'ils sont également parents et d'investiguer en quoi être mère ou non se répercute sur différents aspects de la carrière enseignante et, entre autres, sur le degré d'épuisement éprouvé.

Une autre constatation troublante émerge du tableau 2 : les 9 enseignants qui ont de 10 à 25 ans d'expérience soutiennent tous avoir déjà éprouvé de l'épuisement professionnel, dont les deux tiers à un degré important. Nous avons cherché à identifier d'une façon plus précise les groupes les plus vulnérables en observant la répartition de ceux qui avaient vécu de l'épuisement, selon le sexe et par tranches d'âge de cinq ans, offrant un découpage plus précis que ne le font les trois blocs des années d'expérience présentés au tableau 2. Ainsi, sur les 9 enseignants de 30 à 34 ans qui comptent entre 5 et 11 ans d'expérience (soit une moyenne de 9 ans), 7 (78 %) ont vécu de l'épuisement, dont toutes les femmes (6/6) que comporte ce sous-groupe. Les raisons principales invoquées par ces enseignantes sont le manque de soutien (3 d'entre elles) et les conditions de travail exigeantes et insécurisantes (les 3 autres).

Un autre sous-groupe semble critique ; celui des 40 à 54 ans, cumulant entre 18 et 33 ans

d'expérience, pour une moyenne de 25 ans de pratique. Sur les 12 enseignants de ce groupe, 11 (92 %) soutiennent avoir vécu de l'épuisement. Le sexe semble ici moins en évidence, puisque 7 femmes et 4 hommes se trouvent dans ce sous-groupe. La lourdeur de la tâche semble être le principal motif invoqué par 7 de ces enseignants. Le manque de valorisation de la profession revient chez plusieurs et constitue même le principal motif de l'épuisement vécu par 2 des répondants de ce groupe. L'usure provenant des années de pratique pourrait être invoquée en guise d'explication, si ce n'était du fait qu'un seul des 6 répondants de 55 ans et plus de notre étude mentionne avoir vécu de l'épuisement. Se peut-il que la désillusion et le désenchantement qui touchent plusieurs des enseignants et des enseignantes du C.O. de 20 à 29 ans d'expérience, dans le profil de carrière dégagé par Huberman (1989), se retrouvent ici pour des motifs similaires, à savoir que, contrairement à leurs aînés, ces enseignants de 40 à 55 ans éprouvent plus de difficulté à parvenir à une phase de stabilisation satisfaisante en raison du contraste entre des débuts faciles et enthousiastes que connurent plusieurs enseignants de cette tranche d'âge et de l'impact des contraintes et restrictions qui ont accompagné les profondes réformes dans le monde de l'éducation ces dernières années? Il serait intéressant d'investiguer cette hypothèse dans une recherche ultérieure. Pour le moment, il ressort de notre échantillon que ces deux sous-groupes que sont les femmes de 30 à 34 ans, cumulant en moyenne 9 ans de carrière, et les enseignants de 40 à 45 ans (hommes et femmes), qui ont en moyenne 25 ans de métier, traduisent un taux particulièrement élevé d'épuisement professionnel.

Enfin, à titre indicatif, compte tenu du nombre restreint de sujets, nous constatons que les 6 enseignants de 1^{re} secondaire soutiennent tous avoir vécu de l'épuisement professionnel.

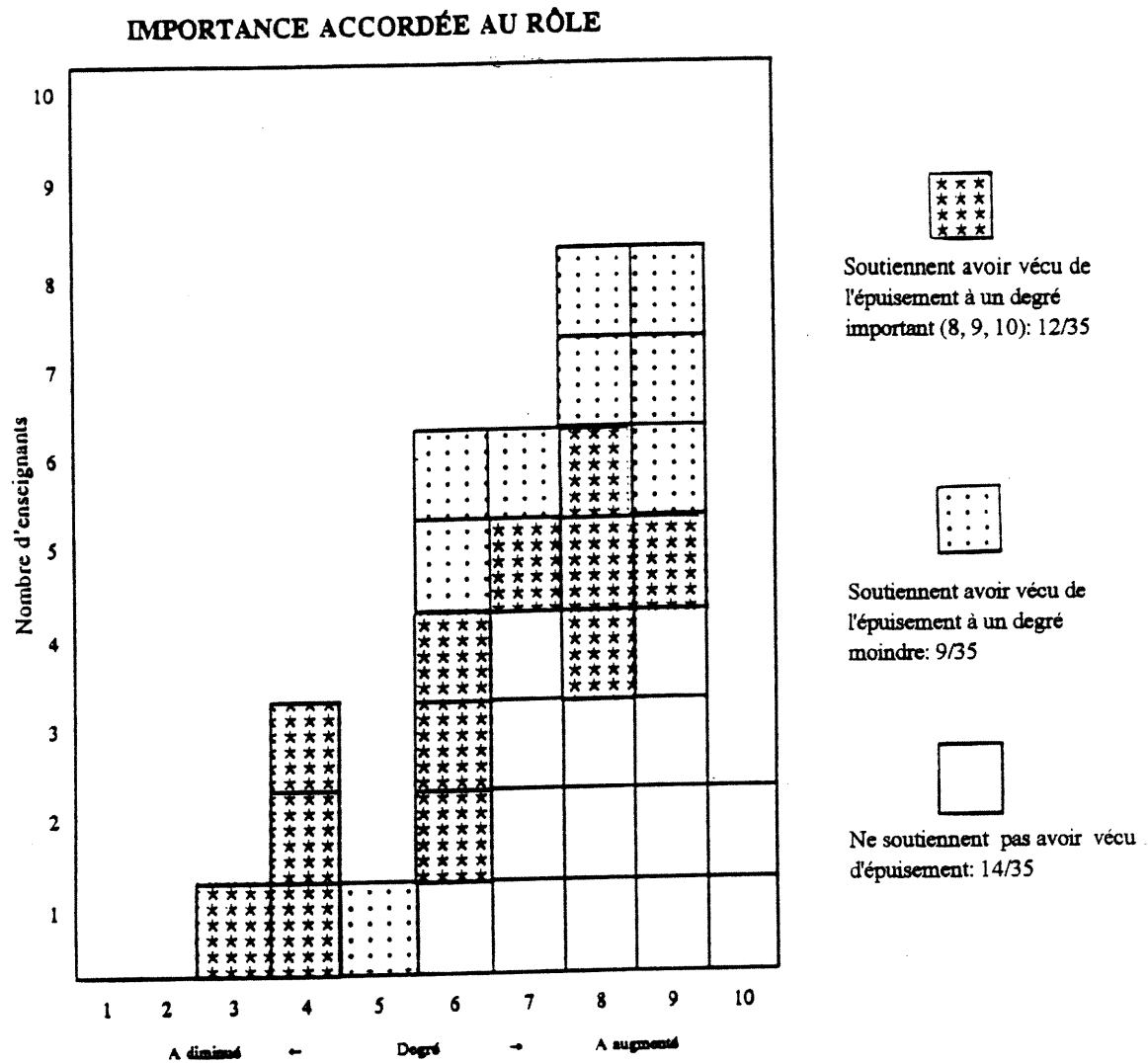
En fait, sur une échelle de 10, ils ont estimé en moyenne à 7,5 le degré d'épuisement vécu. La moyenne des 29 autres enseignants à cette même variable se situe à 5,1, ce qui représente un écart important. Serait-ce attribuable à ce que ce niveau d'enseignement tende à être déprécié comparativement aux autres années du secondaire ou encore doit-on surtout y percevoir une exigence accrue de la part de ces enseignants qui accueillent des élèves qui viennent de quitter le primaire, avec les difficultés d'adaptation que cela peut comporter ? Quoiqu'il en soit, il y aurait lieu dans une éventuelle recherche de porter une attention particulière à ces enseignants de la première année du secondaire qui soutiennent être nettement plus touchés par l'épuisement que ne le sont leurs confrères du secondaire.

3.6 Impact de l'épuisement professionnel

Le fait qu'à l'instar de l'ensemble des enseignants, une proportion significative de nos répondants apparaissent interpellés par le processus de l'épuisement professionnel nous amène à investiguer l'impact de cette expérience sur certains aspects qui touchent la carrière de l'enseignant. De plus, cela nous donnera peut-être des indications relatives aux possibilités de réhabilitation à la suite d'une telle expérience éprouvante (laquelle, rappelons-le, est aussi désignée «*la brûlure de l'idéal*»). Aussi avons-nous cherché à voir l'impact de l'épuisement sur le degré d'importance que les enseignants accordent à leur rôle, tel qu'ils l'ont évalué à la question 5 du questionnaire (voir p. II).

TABLEAU 3

IMPORTANCE ACCORDÉE AU RÔLE D'ENSEIGNANT PAR LES RÉPONDANTS SOUTENANT AVOIR VÉCU OU NON DE L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL



Note: Degré moyen d'importance accordé au rôle d'enseignant: 7,3 par l'ensemble, 6,7 par ceux soutenant avoir vécu de l'épuisement et 8,1 par ceux qui soutiennent ne pas avoir vécu d'épuisement.

Ainsi, nous constatons au tableau 3 que 10 enseignants sur les 11 qui accordent une importance peu élevée ou décroissante à leur rôle (6 et moins sur l'échelle) estiment avoir vécu de l'épuisement, dont 7 à un degré important. Par contre, seulement 4 des 10 enseignants qui ont coté 9 ou 10 à cette variable soutiennent avoir vécu de l'épuisement, dont 1 seul à un degré important. Nous pourrions supposer que ceux qui, vivant ou ayant déjà vécu de l'épuisement, accusent une décroissance de l'importance accordée à leur rôle, traduisent peut-être ainsi une certaine *«désidérialisation»* constructive en regard de leur rôle, conséquente aux prises de conscience qu'ils auraient été amenés à faire lors de la période éprouvante qu'ils auraient traversée. À ce moment-là, la décroissance de l'importance accordée à leur rôle pourrait constituer un indice de réajustement salutaire en regard d'attentes démesurées à la source de l'épuisement. Ainsi, cette enseignante de français (6 ans d'expérience) reconnaît avoir vécu un degré important d'épuisement (8), à la suite d'un manque de soutien des collègues et de la direction à ses débuts dans sa profession, parvient à évaluer aujourd'hui à 8 l'importance qu'elle accorde à son rôle; elle percevait à l'origine l'enseignant idéal comme *«parfait en tout»* et reconnaît maintenant, entre autres grâce aux *«modèles vivants qui m'entourent, ainsi que l'appréciation de mes anciens élèves»*, à *«voir l'enseignant dans une dimension plus humaine»*.

Cependant, une minorité d'enseignants semblent ainsi être parvenus à utiliser la rude confrontation aux limites qui caractérise un épuisement professionnel pour à la fois réajuster leurs attentes démesurées envers eux-mêmes et réhabiliter positivement la valeur qu'ils accordent à leur rôle. Ainsi, cette enseignante précédente qui est parvenue à certains réajustements, à la suite de l'épuisement qu'elle a vécu, perçoit tout de même des lacunes

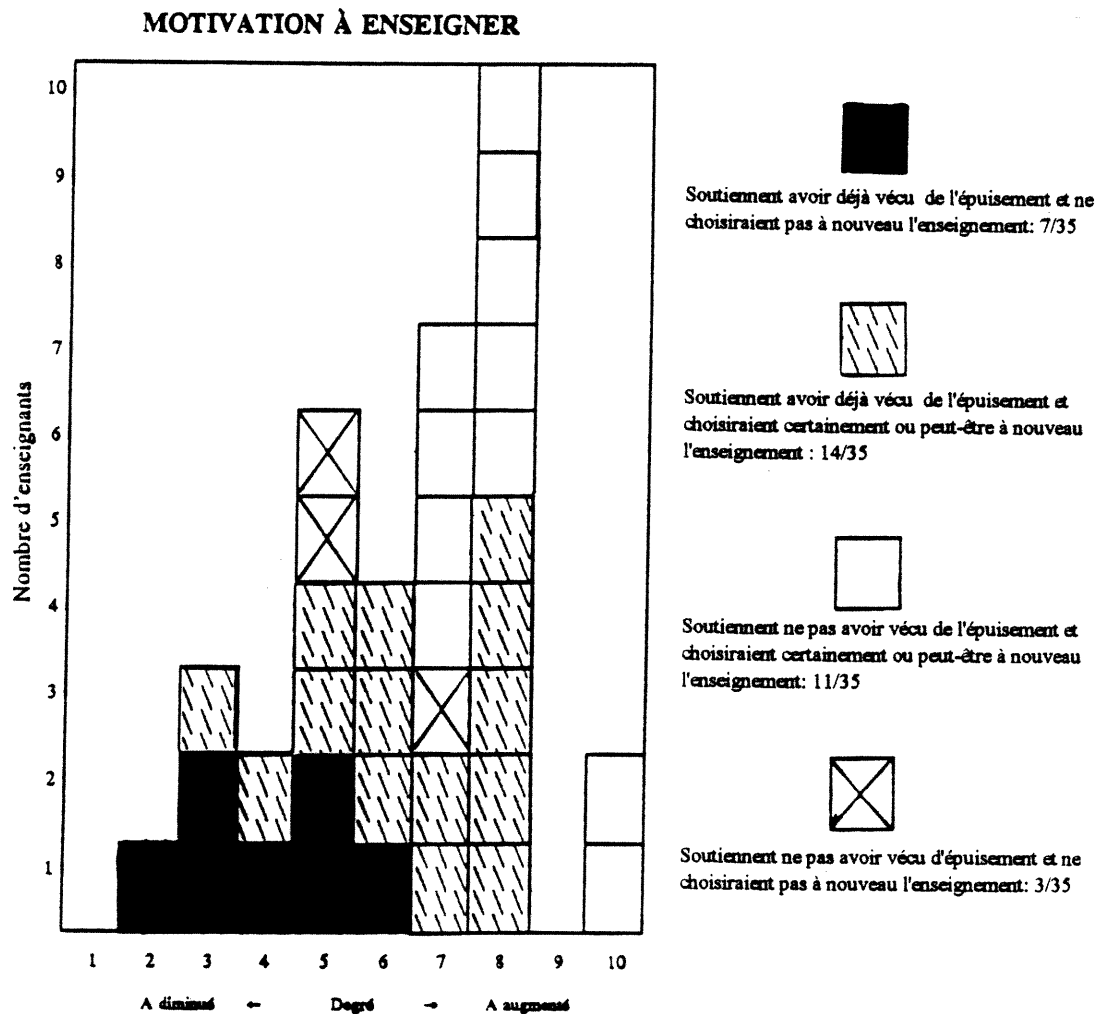
autour d'elle: *«Les parents semblent nous considérer plutôt comme des gardiens de jour que comme des éducateurs [...] Les directions visent évidemment les performances académiques»*. Mais ces constatations ne semblent pas la toucher aussi profondément que d'autres enseignantes ayant déjà vécu de l'épuisement. Ainsi cette enseignante de mathématiques (8 ans d'expérience) qui dit avoir vécu de l'épuisement (à un degré 8), à la suite de l'absence de *«soutien moral de la part de la direction, pas de reconnaissance dans le milieu en général (très individualiste). Parents incohérents, élèves mal classés.»* Elle cote seulement à 4 l'importance qu'elle accorde à son rôle. Elle se sent épuisée, non reconnue, dévalorisée. Pour elle, il y a *«beaucoup (trop) de différence entre ce que nous devons atteindre et ce qui est atteignable...»* Les limites qu'elle observe semblent exclusivement provenir de l'extérieur, et cette enseignante apparaît incapable de négocier avec ces contraintes ou de relativiser ses attentes. Elle se reconnaît *«complètement insatisfaite de voir que d'autres enseignants acceptent un tel degré d'infériorité dans le processus de transmission du savoir»*. Plusieurs de ses collègues ont abandonné et on ne s'étonnera pas qu'elle mentionne aspirer à trouver un autre travail. Son désir de *«transmettre quelque chose de vrai à ses élèves pour faciliter le contact avec eux»* semble être le seul point d'ancrage qui la retienne dans la profession.

Cette autre enseignante de français (8 ans d'expérience), qui rapporte avoir vécu un épuisement sévère (10) il y a cinq ans, évalue à 6 l'importance qu'elle accorde à son rôle. Cette enseignante est enthousiaste lorsqu'elle parle de son travail auprès des jeunes: *«J'adore enseigner, j'adore mes élèves. Ça répond à un besoin de me sentir utile et nécessaire. Les élèves sont nourrissants en soi.»* Mais elle mentionne également que *«le peu*

de considération des patrons et des parents m'affecte [...] Le système (le programme) ne me permet pas d'atteindre mes objectifs en permanence [...] La valeur de l'effort est de plus en plus absente.» Chez cette enseignante, contrairement à la précédente, on note que l'épuisement vécu ne semble pas l'avoir atteinte dans ses idéaux. En fait, elle souligne: *«Je crois que mes idéaux sont principalement responsables du fait que je ne délaisserai pas ma carrière.»* Cependant, cette enseignante, comme la précédente, semble incapable de relativiser ses attentes et considère que les limites proviennent exclusivement de l'extérieur. À ce titre, les démarches réflexives sur la pratique enseignante que constitue ce questionnaire l'amènent à conclure, *«un peu par dépit tout de même»*, à l'obligation d'accepter certaines limites: *«À la suite de ce questionnaire, j'éprouve la même chose qu'il y a cinq ans lorsque j'ai fait un burnout. Je réalise qu'il faut accepter que nous ne pouvons changer qu'un certain nombre de choses et non tout ce que l'on désirait initialement.»* Il peut être intéressant ici de souligner que les 6 enseignants qui, tout comme elle, disent éprouver de l'abattement ou du découragement à la suite de ce questionnaire, soutiennent tous avoir déjà vécu de l'épuisement. Pour résumer, nous pouvons dire que le fait d'avoir déjà vécu de l'épuisement semble avoir une incidence sur la décroissance de l'importance que l'enseignant accorde à son rôle. Chez la majorité de ces enseignants, cette décroissance se révélerait davantage être un indice de démobilisation plutôt que celui d'un rajustement salutaire de leurs attentes démesurées en regard de leur profession. Le tableau suivant, qui présente le degré de motivation à enseigner est très éloquent à cet égard.

TABLEAU 4

**MOTIVATION À ENSEIGNER DES ENSEIGNANTS
SOUTENANT AVOIR VÉCU OU NON DE L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL
ET QUI CHOISIRAIENT À NOUVEAU OU NON L'ENSEIGNEMENT**



On y constate que parmi les 19 (54 %) répondants qui ont exprimé une croissance importante de leur motivation à enseigner (cotant 7 et plus sur cette échelle), 7 soutiennent avoir éprouvé à divers degrés de l'épuisement (6 et plus). Par contre, parmi les 16 (46 %) qui évaluent à 6 et moins leur niveau de motivation à enseigner, presque tous, soit 14 d'entre eux, ont déjà éprouvé de l'épuisement, et on y retrouve les 7 répondants qui ne rechoisiraient pas l'enseignement. Notons également que les 2 autres enseignants qui cotent moins de 6 sur l'échelle de la motivation à enseigner, et qui n'ont pas vécu d'épuisement, ne rechoisiraient pas l'enseignement pour autant. Ces enseignants déplorent se sentir isolés et marginalisés dans leur milieu. Soutenir avoir déjà vécu de l'épuisement professionnel semble être une caractéristique généralisée qui touche les enseignants se disant les moins motivés et ceux qui accordent une importance décroissante à leur rôle et qui soutiennent recevoir le moins de gratification de leur activité professionnelle. Ce constat tend à mettre en évidence l'effet dévastateur des suites de l'épuisement professionnel vécu par plusieurs enseignants et le besoin d'être attentif aux moyens de soutenir ces enseignants «*blessés*» dans leur identité professionnelle et dans leur motivation à enseigner.

Il demeure tout de même une proportion élevée d'enseignants qui expriment un degré de motivation à enseigner plutôt élevé malgré les conditions d'exercice difficiles qui prévalent dans le milieu de l'enseignement, lesquelles sont d'ailleurs largement dénoncées par l'ensemble des répondants. Ce niveau élevé de motivation pour leur travail qui ressort «*malgré tout*» rejoint les constatations qui se dégagent des études de Lessard et Tardif (1996) et de Carpentier-Roy (1991) sur la condition enseignante.

Aussi serait-il intéressant d'identifier certaines conditions favorables au maintien de ce

niveau élevé de motivation pour l'enseignement. Peut-on établir un simple lien de cause à effet entre le faible taux d'épuisement observable dans le sous-groupe des enseignants les plus motivés, de même que chez ceux qui accordent une importance croissante à leur rôle, et le degré d'intérêt pour la profession? Ce serait là être trop réducteur et, compte tenu du grand nombre d'enseignants qui sont susceptibles de vivre une telle crise, cette déduction peu concluante se révélerait plutôt désolante.

Nous émettons plutôt l'hypothèse que ces enseignants parviennent à développer une façon de vivre leur métier qui les prémunit contre l'épuisement ou qui les aide à mieux se sortir d'une période d'épuisement (correspondant à la phase de stabilisation) pour parvenir à trouver un équilibre satisfaisant grâce auquel ils deviennent à même de renouveler leur intérêt et leur motivation pour l'enseignement. En effet, nous avons constaté que le niveau d'épuisement que soutiennent vivre ou avoir vécu ceux qui parviennent à renouveler leur intérêt professionnel demeure tout de même important. Les enseignants qui cotent 8 et plus en ce qui a trait à l'importance accordée au rôle et à 7 et plus leur motivation à enseigner reconnaissent respectivement un taux d'épuisement de l'ordre de 50 % (9 sur 18) et de 37 % (7 sur 19). Autrement dit, l'on retrouve même chez les enseignants les plus intéressés et motivés pour leur profession une proportion importante d'entre eux qui soutiennent éprouver ou avoir déjà éprouvé de l'épuisement professionnel. Pourrait-on l'attribuer à la tendance générale de chercher à correspondre à l'enseignant idéal ? Or, chez les 8 répondants qui ne s'attribuent pas les qualités de l'enseignant idéal, 3 sur 8 (37 % comparativement à 60 % pour l'ensemble) ont vécu de l'épuisement. Cela pourrait indiquer une tendance tout au plus, compte tenu du petit nombre de sujets, mais cela peut aussi suggérer le caractère adaptatif d'une telle distanciation avec l'image idéale. Or un seul de ceux qui se décrivent loin de l'enseignant idéal choisirait certainement à nouveau l'enseignement (soit 12 % comparativement à 48 % du groupe) et 4, soit la moitié, ne

rechoisiraient pas l'enseignement, comparativement à 29 % des répondants. D'ailleurs, les 3 enseignants du tableau 4 qui n'ont pas vécu d'épuisement et qui, cependant, ne rechoisiraient pas l'enseignement, font partie de cette minorité qui tend à ne pas s'attribuer les qualités de l'enseignant idéal. Autrement dit, si l'idéalisation comporte des risques, il semble également qu'elle demeure nécessaire à l'enseignant pour préserver un intérêt pour la carrière puisque la perte d'un niveau suffisant d'idéalisation semble traduire une démobilisation de l'enseignant pour la profession.

Cette constatation à laquelle nous parvenons indique que les observations d'Abraham (1982) et d'Amiel et al. (1984) relatives à ce besoin d'idéalisation des enseignants demeure d'actualité malgré l'effritement idéologique actuel. Or, comment les enseignants peuvent-ils se prémunir des méfaits de l'idéalisation à défaut de laquelle plusieurs se désinvestissent de la profession ? Nous avons cherché à voir si les neuf (9) répondants que nous avons regroupés dans la catégorie «*auto-critique manifeste*», de même que les huit (8) répondants qui se décrivent loin de leur perception de l'enseignant idéal se distinguaient des autres en regard de certaines variables de leur activité professionnelle.

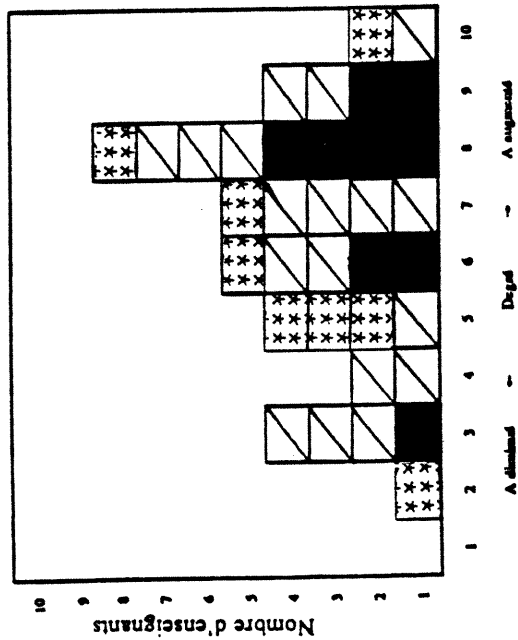
3.7 Impact de l'idéalisation et de l'autocritique explicite

Aux tableaux suivants, nous retrouvons la répartition des répondants catégorisés «*auto-critique manifeste*» ou «*auto-critique indéterminée*», qui tendent à idéaliser ou non leur rôle dans les échelles des gratifications personnelles qu'ils affirment retirer de leur profession (tableau 5), de leur motivation à enseigner (tableau 6) et de l'importance accordée au rôle (tableau 7), lesquelles correspondent respectivement aux questions 4, 1 et 5 du questionnaire.

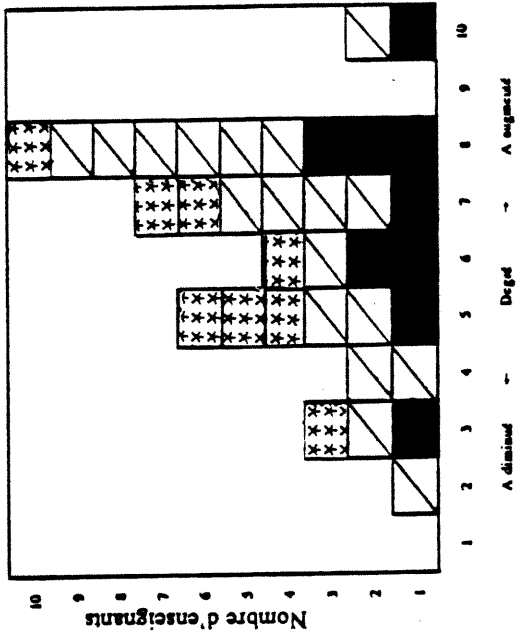
TABLEAUX 5, 6 et 7

**RÉPARTITION DES RÉPONDANTS «AUTOCRITIQUE MANIFESTE» ET «AUTOCRITIQUE INDÉTERMINÉE»
SELON LEUR ESTIMATION DE DIFFÉRENTES VARIABLES DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE**

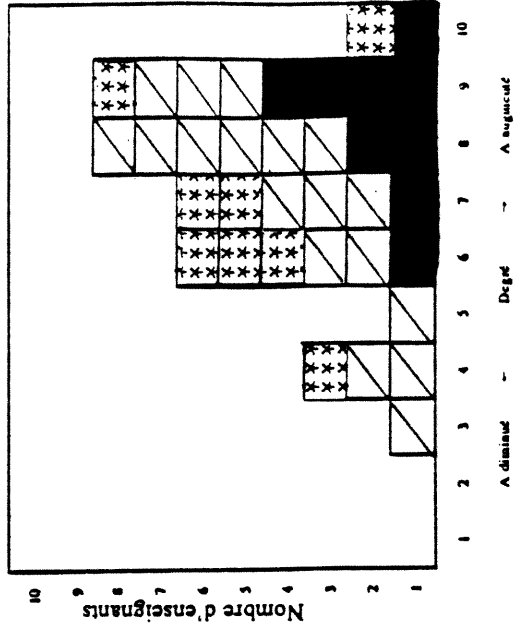
**TABLEAU 5
GRATIFICATIONS PERSONNELLES RETIRÉES**



**TABLEAU 6
MOTIVATION À ENSEIGNER**



**TABLEAU 7
IMPORTANCE ACCORDÉE AU RÔLE**



- Autocritique manifeste et se décrivent près de la perception de l'enseignant idéal: 9/35
- Autocritique indéterminée et se décrivent près de la perception de l'enseignant idéal: 18/35
- Autocritique indéterminée et se décrivent loin de la perception de l'enseignant idéal: 8/35

Note: Degré moyen de l'importance accordée au rôle: 7,3 pour l'ensemble, 8,3 pour autocritique manifeste et 6,9 pour autocritique indéterminée.
Degré moyen des gratifications personnelles retirées de l'enseignement: 6,5 pour l'ensemble, 7,2 pour autocritique manifeste et 6,2 pour autocritique indéterminée.

Sur ces trois tableaux, les répondants de la catégorie «*autocritique indéterminée*» semblent se répartir d'une façon aléatoire, et ce, qu'ils se décrivent ou non près de leur perception professionnelle idéale. Peut-être que le nombre restreint d'individus ne nous permet pas d'observer une différence qui pourrait départager dans ce groupe «*autocritique indéterminée*» ceux qui tendent à se décrire près de leur perception idéale, de ceux qui se décrivent loin de celle-ci. Cette répartition équivalente à tous les degrés d'appréciation exige en fait une analyse plus pointue pour rendre compte des spécificités individuelles.

À titre d'illustration, considérons deux enseignants du groupe «*autocritique indéterminée*» qui se décrivent tous les deux loin de leur représentation professionnelle idéale. Le premier, un homme de 32 ans d'expérience, semble être parvenu au fil des ans à une certaine sérénité en regard de son travail. Il correspond bien à la description de l'étape de carrière des hommes de 30-39 ans d'expérience qu'esquisse Huberman (1989); celle de la «*focalisation et du repli*» où l'enseignant travaille «*dans son coin*», «*fait des expériences pédagogiques tout en étant plutôt critique envers les orientations générales*». Ainsi, cet enseignant, bien qu'il évalue à 8 les gratifications personnelles qu'il retire de son métier, se montre critique envers les réformes gouvernementales d'il y a quinze ans qui ont «*dévalorisé la fonction enseignante dans l'opinion publique*» et dénonçant le fait que «*l'étudiant est devenu le centre de l'univers scolaire, enfant-roi protégé par les parents, l'État, la DPJ*», cet enseignant traduit ainsi son expérience :

«J'ai appris à devenir complètement autonome du point de vue des connaissances à transmettre, de même que dans les mesures disciplinaires [...] Au fil des ans, et à chaque année d'expérience, j'ai toujours tenté de comprendre la société dans laquelle nous étions rendus et je m'adapte aux nouvelles valeurs, soit en les remettant en question ou en les acceptant [...]

J'ai le goût de trouver ce qui est le plus près de la vérité ou de la réalité, tout en sachant que c'est «ma perception»; alors le sens de l'humour me libère de cette prétention.»

Cet enseignant de conclure: *«Il me semble que je suis sur la bonne voie, car je ne sais pas si j'y suis arrivé»*. La distance de cet enseignant avec sa représentation idéale lui permet un recul et une démystification de son rôle. Cette distance se reflète dans l'absence d'éléments autocritiques explicites, lesquels en sont peut-être venus à être intériorisés, compte tenu de sa conscience aiguë du relativisme de ses prises de position et de la nécessité de continuellement chercher à comprendre et à s'adapter aux nouvelles réalités de l'environnement.

Par contre, se décrire loin de la représentation de l'enseignant idéal n'est pas un indice de «sérénité» pour cette enseignante de français (8 ans d'expérience) qui évalue à 2 les gratifications personnelles qu'elle retire de l'enseignement. Bien qu'elle note 9 en ce qui a trait à l'importance qu'elle accorde à son rôle, sa motivation à enseigner est plutôt basse (5). Titulaire d'une classe pour élèves en difficulté d'apprentissage, elle se sent isolée des enseignants au régulier de son école et peu soutenue par la direction *«qui ne peut que difficilement admettre qu'on échoue avec un élève [...]». Le fait qu'on nous demande de réduire les exigences, autant au niveau académique que comportemental, nous laisse un sentiment d'impuissance et, au fil des années, comme les collègues s'y font prendre aussi à force de pressions, de préserver une image de la commission scolaire, on finit par normaliser... les moyennes... les notes...»*. Parmi ses points forts comme enseignante auprès de ses élèves: *«l'amour que j'ai pour eux, la persévérance et la volonté de tout faire pour que les élèves réussissent» [...]*. Dans ses rapports avec ses élèves, ses idéaux prennent une part active : *« Je les encourage à atteindre leurs buts, j'essaie d'être réaliste face à leurs capacités et de croire en eux sans discrimination»*. Cette enseignante affirme

ne pas avoir vécu d'épuisement (3). Cependant, l'isolement et l'incompréhension qu'elle ressent, ses débuts dans des classes difficiles, le fossé qu'elle perçoit entre les préoccupations administratives et pédagogiques, son sentiment que l'école n'est pas priorisée par l'ensemble de la société, la placent dans une situation de grande vulnérabilité. Elle conclut le questionnaire en exprimant : *« beaucoup de frustration et de désolation devant le laxisme de notre système, mais aussi beaucoup d'espoir de voir les choses changer un jour »*. Préoccupée uniquement par ses élèves, elle semble disparaître comme personne. Il lui est difficile de se décrire comme idéale à cause du poids des limites et des incongruités qu'elle perçoit. Comment être autocritique lorsqu'on se retrouve ainsi dans une position de survie, isolée et impuissante? À travers ces deux exemples, nous pouvons voir combien se *« décrire loin de la perception idéale »* et avoir *« une autocritique indéterminée »* pourrait à la limite caractériser aussi bien un enseignant en phase de sérénité qu'un enseignant en détresse.

De même, le fait de se décrire près de la perception idéale peut se révéler une ultime tentative de préserver envers et contre tous une image acceptable du soi professionnel de l'enseignant. Lorsqu'on regarde les tableaux 5, 6 et 7, nous retrouvons une illustration particulièrement éloquente de l'importance du besoin de s'attribuer des qualités de l'enseignant idéal. On y constate en effet que seulement 2 enseignants sur les 14 qui cotent à 8 et plus les gratifications personnelles qu'ils retirent de l'enseignement (tableau 5), qu'un seul des 12 enseignants qui évaluent à 8 et plus le degré de motivation à enseigner (tableau 6) et seulement 2 des 18 enseignants qui estiment à 8 et plus l'importance croissante accordée à leur rôle (tableau 6) se décrivent loin de leur perception idéale. Nous nous devons tout de même de constater qu'environ les deux tiers de ceux qui évaluent à 5 et moins leur degré d'appréciation des variables représentées aux tableaux 5 et 6 (et à 6 et moins au tableau 7) ont également tendance à se décrire près de la perception idéale. En d'autres termes, si l'idéalisation contribue, elle ne peut à elle seule faire en

sorte que l'enseignant retire des gratifications personnelles de sa profession, qu'il éprouve une motivation élevée pour son travail ou qu'il accorde une importance significative à son rôle.

Ici, nous ouvrons une parenthèse pour mentionner que nous reconnaissons que ces autoévaluations sur une échelle de 1 à 10 sont plutôt subjectives et potentiellement sensibles à l'impulsivité du moment de nos répondants. C'est là une qualité mais également une faiblesse potentielle d'une telle façon de récolter des informations. En effet, à titre d'illustration, un enseignant qui compléterait ce questionnaire en soirée à la suite d'une «*prise de bec*» avec sa direction d'école au cours de l'après-midi, pourrait être tenté de coter sa motivation plus bas qu'à son habitude. Malgré tout, dans la presque totalité des témoignages recueillis (ainsi que nous avons pu le voir précédemment en examinant les justifications des degrés exprimés sur l'échelle de l'épuisement), nous avons reconnu une certaine consistance entre ces évaluations chiffrées et les propos avancés. À ce titre, ces évaluations ont le mérite de se révéler des indications tout de même assez fiables qui permettent de refléter quantitativement une réalité subjective autrement difficilement mesurable. Et ce, d'autant plus que certaines données obtenues par la majorité des répondants nous ont étonnés et aidés de ce fait à être moins à la remorque de notre propre subjectivité, et même, nous ont mis sur la piste de vérifications que nous n'aurions peut-être pas estimé pertinent d'effectuer. À titre d'exemple, la constatation à laquelle nous venons de parvenir à l'effet que l'identification au soi idéal soit présente chez presque tous les enseignants les plus motivés et les plus investis dans leur rôle, mais également dans une proportion tout de même importante chez ceux qui le sont moins, nous a contraints à chercher un autre niveau de discrimination. Cela dit, nous aimerions rappeler que nous sommes en train de débattre de processus complexes. Il ne faut tout de même pas perdre de vue que ce délicat équilibre dans lequel interrégissent plusieurs conditions internes et externes qui participent à l'établissement toujours renouvelé de ce «*trop*» ou «*trop peu*»

d'idéalisation chez les enseignants ne peut se réduire à des formules simplistes. Cette mise en garde étant faite, nous pouvons introduire une indication qui nous semble révélatrice.

Ainsi, nous remarquons que les 9 individus du regroupement «*autocritique manifeste*» (lesquels, rappelons-le, tendent tous à se décrire près de la perception idéale), contrairement aux autres, semblent se répartir d'une façon moins aléatoire au niveau des gratifications personnelles retirées de la profession (tableau 5), et tendent à coter à un niveau élevé, d'une façon encore plus marquée en ce qui a trait à l'importance qu'ils accordent à leur rôle (tableau 7). Ce qui nous incline à percevoir «*l'autocritique manifeste*» comme un régulateur susceptible de permettre à l'idéalisation de jouer son rôle moteur, tout en atténuant l'impact potentiellement pénalisant de ce mode de rapport fusionnel avec le soi idéal.

L'autocritique manifeste serait peut-être également susceptible de favoriser une réhabilitation de l'enseignant à la suite d'un épuisement professionnel. À titre d'exemple, cet enseignant de mathématiques et de sciences (5 ans d'expérience) mentionne avoir déjà vécu de l'épuisement à un degré assez important (8), qui cote à 8 sa motivation à enseigner et à 9 l'importance qu'il accorde à son rôle de même qu'aux gratifications personnelles qu'il retire de son travail. Pour lui, «*il n'y a pas d'enseignant idéal*»; ce qui ne l'empêche tout de même pas de se décrire très près de sa perception idéale tout en faisant preuve d'une autocritique manifeste «*un peu trop moraliste à l'occasion, en prendre trop sur mes épaules, déléguer davantage aux autres, faire abstraction des personnes versus la matière, difficulté à concevoir que mes opinions et mes idées n'impliquent pas nécessairement que j'ai raison*». Il choisirait certainement à nouveau l'enseignement avec enthousiasme: «*c'est une route sans fin*». Pour lui, enseigner «*c'est un travail sur soi. Se questionner sur ses aptitudes, comportements, valeurs et faire en sorte que le message académique fasse vibrer le corps et l'esprit, le rationnel et le spirituel*». Un tel témoignage traduit dans l'ensemble celui émis par les enseignants qui font preuve d'autocritique manifeste et qui s'autoévaluent assez fortement sur les tableaux 5, 6 et 7. On

peut y voir coexister des aspirations élevées envers soi-même et un haut niveau d'exigences dans l'acquittement de la tâche, de même qu'une capacité autocritique qui vient temporiser les limites personnelles et contextuelles incontournables qui interdisent la possibilité de correspondre en tous points à des visées aussi élevées. En général, lorsqu'on observe la répartition des enseignants du groupe «*autocritique manifeste*», on tend à les retrouver parmi les enseignants qui ont décerné les cotes les plus élevées sur les différentes échelles présentées. Cette tendance, moins manifeste dans le tableau de la motivation à enseigner (tableau 6), semble se renforcer lorsque l'on considère les gratifications personnelles retirées de l'enseignement (tableau 5), et encore davantage lorsqu'il s'agit de l'accroissement du sentiment d'importance que l'on accorde à son rôle (tableau 7).

Nous tenons à souligner un constat que nous avons fait en ce qui a trait aux gratifications personnelles retirées de l'enseignement : dans l'ensemble, lorsque les répondants considèrent ces dernières ils réfèrent à leur sentiment d'accomplissement professionnel et à la satisfaction que leur procure l'utilisation de moyens pour mener à bien leur tâche auprès des élèves plutôt qu'aux conditions avantageuses pour eux-mêmes personnellement. À un certain niveau, plusieurs gagneraient à s'accorder un peu plus de place comme «*personne*» à travers l'acquittement de leur rôle. Ainsi, cet enseignant de français (29 ans d'expérience), dans sa description de l'enseignant idéal, ne fait même pas mention de l'enseignant mais développe sa réponse essentiellement en fonction des élèves : «*que les élèves écoutent, questionnent, échangent et travaillent dans le respect et l'harmonie*». À un autre niveau, cette tendance à se consacrer à leur tâche auprès de leurs élèves au point de se mettre de côté comme personne participe peut-être à ce que plusieurs des enseignants parmi les plus motivés se sentent blessés par cette opinion parfois véhiculée par les médias selon laquelle, lors de négociations, les enseignants réclamaient des conditions de travail qui leur seraient profitables personnellement au détriment des élèves. Pour appuyer ces dires, cette réflexion provenant de l'enseignant de

mathématiques et de sciences (autocritique manifeste) présenté précédemment: *«On se demande quelquefois si ça vaut la peine de se battre dans un système où l'argent, le prestige et la considération personnelle prennent plus de place que l'élève lui-même»*. En plus d'illustrer un sentiment d'incompréhension qui habite plusieurs des répondants, cet exemple nous indique bien que l'autocritique facilite le renouvellement de l'intérêt à enseigner, sans pour autant mettre à l'abri des nombreuses embûches et contradictions avec lesquelles le monde scolaire se débat.

Nous nous sommes également intéressé à une répondante qui, bien que se retrouvant dans le groupe *«autocritique manifeste»* a coté faiblement sur certaines échelles. Ainsi, cette enseignante de mathématiques qui cumule 10 ans d'expérience évalue seulement à 3 les gratifications personnelles qu'elle retire de sa profession et sa motivation à enseigner (notons qu'elle a cependant coté à 8 l'importance qu'elle accorde à son rôle). Cette répondante qui soutient avoir éprouvé un niveau d'épuisement important (8), semble avoir tendance à se demander beaucoup: *«On dirait que l'enseignant porte la responsabilité de la direction, des parents»*. Elle tend à se retrancher dans sa classe, lieu où elle s'investit beaucoup: *«Le contact avec les élèves est ce qui me stimule. Un visage qui s'illumine après avoir été guidé par un questionnement judicieux, un devoir complet et appliqué, m'énergise»*. Selon ses propres termes, elle est en proie à de l'amertume: *«Le rôle d'enseignant est selon moi important, cependant dévalorisé (conditions de travail en baisse, opinion publique méprisante)»*. Quant aux instances décisionnelles: *«elles ont trop d'intérêts administratifs, politiques et d'image personnelle pour avoir de réelles préoccupations éducatives. On vise la performance parce que l'échec coûte cher... cet élève a 58, si on lui mettait 61?»* Lorsqu'on regarde l'autocritique de cette enseignante, manifestement exigeante pour elle-même, on a l'impression qu'elle cherche à en endosser encore davantage:

«Je pourrais donner plus (exemple de récupération) et demander moins de devoirs, je peux être confrontante et dérangeante, je me sens usée, j'ai de la difficulté à établir des contacts personnels avec mes pairs, mes supérieurs, les psychologues, etc.»

Nous avons ici en cette enseignante un exemple où l'autocritique peut se révéler écrasante. Nous pourrions y reconnaître l'effet accablant des exigences surmoïques, lesquelles, omniprésentes dans les sociétés traditionnelles, prévalent plus rarement aujourd'hui. Il demeure que cette enseignante accorde une importance significative à son rôle. Il se pourrait que sa sensibilisation aiguë à certaines problématiques conflictuelles du monde de l'enseignement qu'elle énonce participe également au peu de gratification qu'elle affirme recevoir de sa profession et à la décroissance de sa motivation à enseigner. De plus, le fait qu'elle estime être plus compétente que par le passé, à un niveau très significatif (9), vient relativiser l'hypothèse voulant qu'elle soit en proie à des exigences surmoïques invalidantes, mais ces dernières apparaissent tout de même manifestement lourdes à travers sa tendance à faire preuve d'un niveau d'intransigeance élevé envers elle-même et la difficulté qu'elle exprime de pouvoir conserver des idéaux sans se «*vider*».

En résumé, nous pourrions dire que l'autocritique explicite envers sa pratique est présente chez un petit nombre seulement des enseignants investigués. La majorité des répondants, dont tous ceux du groupe «*autocritique manifeste*», tendent à se décrire près de leur perception de l'enseignant idéal. D'ailleurs, un certain degré d'idéalisation de leur rôle semble bénéfique à la plupart des enseignants en vue de maintenir un niveau d'intérêt et d'investissement en regard de leur profession; l'absence d'idéalisation observée chez un petit nombre de nos répondants se révélant pour plusieurs d'entre eux un indice de démobilité bien plus qu'un indice d'objectivation de leur rôle. Enfin, la tendance à se percevoir près de sa représentation idéale,

jumelée à la capacité autocritique manifeste de sa pratique, semble caractériser les enseignants qui retirent le plus de gratification personnelle de leur profession, qui parviennent à renouveler leur motivation à enseigner et, surtout, qui accordent le plus d'importance à leur rôle, cotant en moyenne 8,3 à cette variable comparativement à 6,9 pour les enseignants dont l'autocritique est faible ou «*indéterminée*».

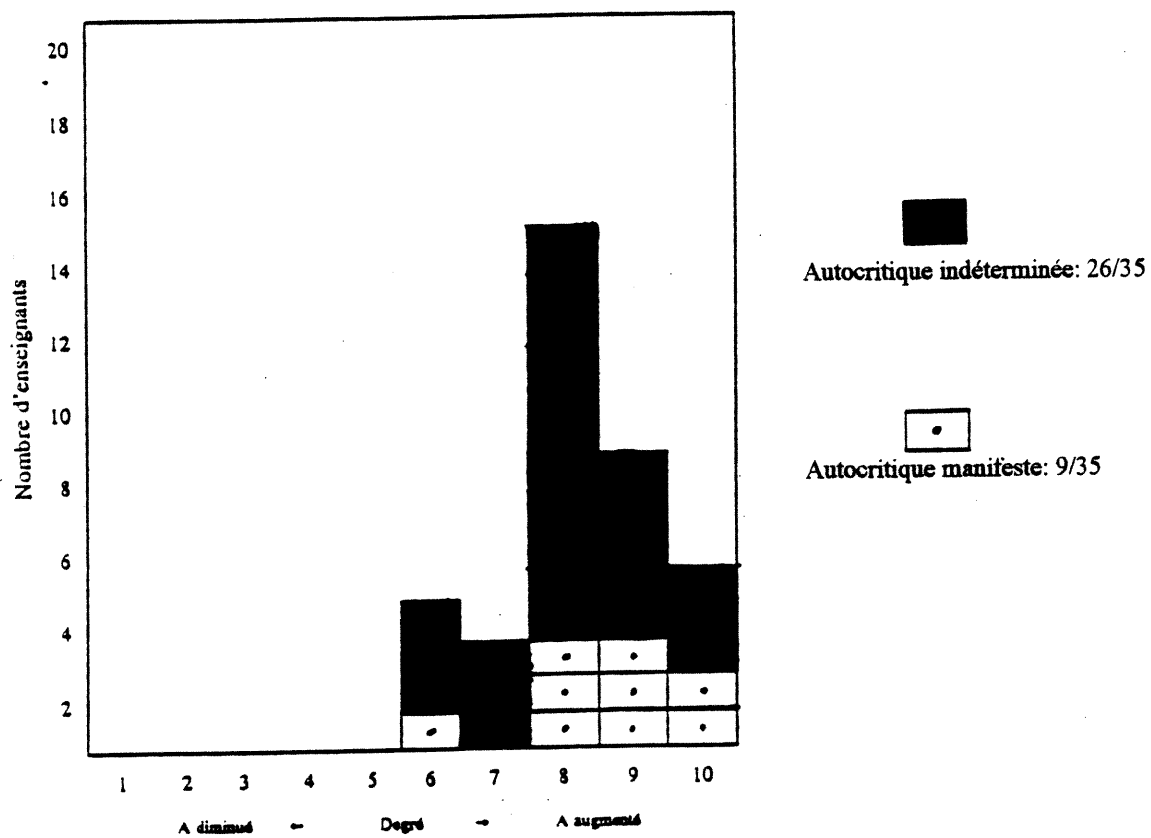
3.8 Conditions favorables à la capacité autocritique

Ainsi que nous venons de le voir, l'autocritique explicite semble un régulateur de la tendance à l'idéalisation nécessaire à l'enseignant. Or, ce constat soulève une interrogation: comment se fait-il que si peu d'enseignants parviennent à faire preuve d'autocritique manifeste à l'égard de leur pratique? Plusieurs avenues peuvent être considérées. Nous pourrions émettre l'hypothèse que ceux qui ont de la difficulté à se reconnaître des points faibles tendent à surestimer leur valeur et leur compétence. Or au tableau 7, qui traite de l'appréciation de l'importance accordée au rôle, nous avons vu que ce n'est pas le cas; on peut même y observer le phénomène contraire, en ce sens que les 5 individus qui cotent 5 et moins, ou encore 15 des 17 individus (89 %) qui ont coté 7 et moins sur cette échelle tendent à ne pas se reconnaître explicitement des points faibles. Si on considère le tableau 8, qui concerne le sentiment de compétence en regard de la profession, correspondant à la question 3 du questionnaire, on observe la même contre-tendance.

TABLEAU 8

RÉPARTITION DES RÉPONDANTS DU GROUPE «*AUTOCRITIQUE MANIFESTE*»
 SUR L'ÉCHELLE D'AUTO APPRÉCIATION
 DE LEUR SENTIMENT DE COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE

SENTIMENT DE COMPÉTENCE



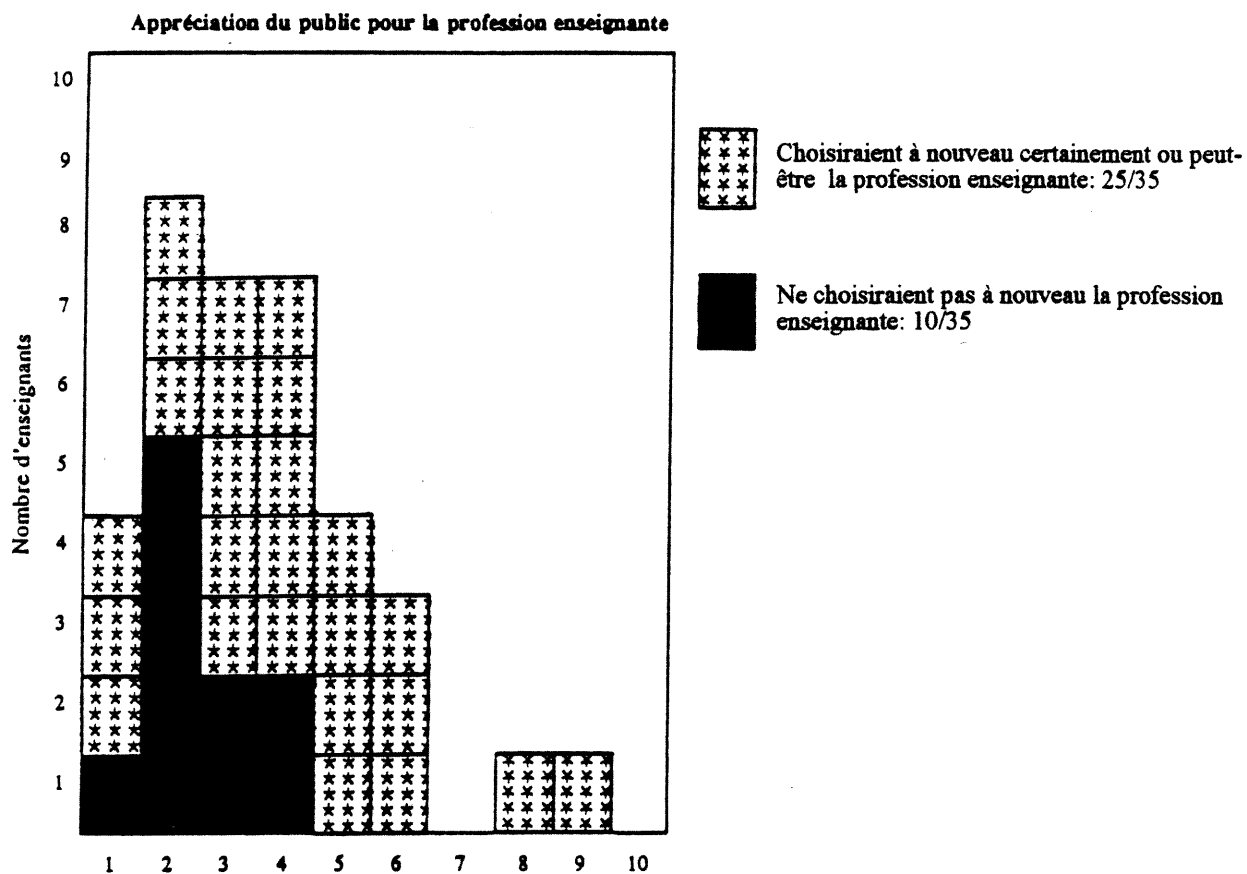
Dans ce tableau, on semble obtenir une illustration graphique éloquente de la tendance des enseignants à se percevoir sous un jour favorable. En effet, aucun enseignant n'a coté 5 ou moins sur cette échelle, et 28 des 35 enseignants (80 %) ont coté 8 et plus! Cela dit, on remarque que les enseignants qui se reconnaissent explicitement des lacunes se retrouvent parmi ceux qui cotent le plus élevé en ce qui a trait à l'augmentation de leur sentiment de compétence professionnelle. À cet égard, 5 des 9 enseignants (56 %) dont les propos étaient explicitement autocritiques se retrouvent à avoir coté 9 ou 10, alors que seulement 8 des 26 répondants (31 %) qui se sont faits plus discrets en regard de leurs points faibles ont coté de façon similaire. De plus, un seul enseignant «*autocritique manifeste*» compte parmi les 7 qui se sont attribués les cotes les plus basses (6 et 7) en ce qui a trait à l'accroissement de leur sentiment de compétence. D'ailleurs, ce jeune enseignant, confronté à enseigner plusieurs matières (il cumule seulement 3 ans d'expérience), justifie assez éloquemment cette cote peu élevée qui le détache nettement de son sous-groupe autocritique manifeste en ce qui a trait à son sentiment de compétence: «*Étant donné le nombre de matières que j'enseigne (chaque année j'en ai une nouvelle), je ne maîtrise pas totalement la matière*». Bref, l'autocritique indéterminée observée chez plusieurs ne semble pas provenir d'une surestimation de leur rôle ou de leur sentiment de compétence ; six d'entre eux se retrouvent parmi les 7 qui s'évaluent le plus faiblement (à 6 ou 7) sur cette dernière échelle, et seulement 31 % d'entre eux s'octroient 9 ou 10 en ce a trait à leur sentiment de compétence. Nous pourrions alors présumer d'une certaine difficulté à se

reconnaître des traits non désirables. Après tout, le contexte actuel, qui privilégie l'excellence à tout prix et le bannissement systématique de l'erreur, ne favorise pas d'emblée une démarche autocritique. Cette dernière risquerait trop facilement d'être assimilée à un aveu d'incompétence. Un tel contexte viendrait plutôt renforcer une tendance des enseignants déjà mise en évidence par Abraham (1972, 1984), qui consiste à s'écarter de tout trait jugé indésirable.

D'autre part, pour qu'une autocritique soit vécue comme constructive plutôt qu'invalidante, il faut que le soi professionnel de l'enseignant soit assez fort. En d'autres termes, il faut que son rôle d'éducateur soit reconnu comme valable par son environnement. Or, notre société est en redéfinition et on impute souvent à l'école et aux enseignants plusieurs des maux qui l'affligent. À titre d'exemple: à qui attribue-t-on la démobilisation des jeunes, l'échec scolaire, l'impression que les jeunes sont de moins en moins bien formés pour faire face à un monde du travail de plus en plus exigeant et restrictif? *«C'est toujours la faute de l'enseignant, c'est lui qui est à blâmer»*, nous confie avec irritation cette enseignante de français qui pratique depuis 21 ans. Cette impression rejoint celle de la majorité des répondants qui estiment que l'appréciation du public pour leur profession est en chute libre.

TABLEAU 9

**RÉPARTITION DES RÉPONDANTS QUI NE CHOISIRAIENT PAS À NOUVEAU L'ENSEIGNEMENT
SELON LEUR ESTIMATION DE L'APPRÉCIATION DU PUBLIC POUR LA PROFESSION
ENSEIGNANTE**



Note : Degré moyen d'appréciation du public : 2,5 pour ceux qui ne choisiraient pas à nouveau l'enseignement et 4 pour ceux qui choisiraient à nouveau certainement ou peut-être l'enseignement.

Nous pouvons en effet constater, au tableau 9, que 26 enseignants (74 %) cotent 4 et moins sur cette échelle et que, parmi ceux-ci, on retrouve les 10 enseignants qui ne choisiraient pas à nouveau l'enseignement telle cette enseignante (21 ans d'expérience) qui évalue à 3 l'appréciation du public pour la profession et qui explique ainsi son désintérêt pour la carrière : *«la non reconnaissance sociale me blesse au plus haut point»*. Lorsque l'on analyse les propos des enseignants, on remarque que tous les répondants qui ont coté 3 ou moins sur cette échelle, soit 19 d'entre eux (54%), se disent affectés par cette reconnaissance mitigée du public pour leur travail, même si certains parviennent mieux que d'autres à passer outre. Par contre, ceux qui cotent 4 ou plus sur cette échelle en parlent très peu si ce n'est pas du tout au long de leur questionnaire. Pelletier (1997) constatait lui aussi que 60,6% des enseignants se déclaraient peu ou très peu satisfaits de la reconnaissance qu'ils perçoivent de l'ensemble de la société. Il est intéressant de noter que cette variable de l'appréciation du public est celle où l'on retrouve massivement les cotes les plus basses (degré d'appréciation moyen de l'ensemble des répondants: 3,5). Messing et al.,(1996) consacraient un chapitre entier de leur étude sur la réalité des enseignants, à l'image publique de leur travail. Leur analyse des parutions dans les grands quotidiens montréalais a dégagé trois perceptions qui étaient véhiculées par les médias: *«Les enseignants et enseignantes sont des professionnels du secteur public qui travaillent peu [...] ils veulent en faire le moins possible [...] ils exagèrent et manifestent un manque d'intérêt pour les élèves»* (p. 42).

Pourtant, un récent sondage CROP-CEQ (mars 1998) classait les enseignants au troisième rang des professions les plus appréciées et indiquait entre autres que 85 % des Québécois francophones se disaient satisfaits du travail des enseignants. Ce haut niveau d'estime de la population à l'égard du travail des enseignants contraste fortement avec la perception négative qui les habite à ce chapitre. Plusieurs facteurs sont susceptibles d'expliquer cet écart. D'une part, non seulement les médias tendent souvent à véhiculer une image négative de l'enseignant, mais ils peuvent parfois contrefaire une opinion générale qui leur serait

favorable. Ainsi, l'article que la «*Presse Canadienne*» a produit en vue de diffusion aux quotidiens québécois pour faire état de ce sondage qui reflétait l'opinion flatteuse de la population pour leur travail (publié entre autres dans *La Presse* du 10 mars 1998), mettait plutôt en évidence un volet secondaire qui ressortait de cette enquête en titrant: «*Les enseignants sont assez payés, selon un sondage*». Et ce, même si, à ce chapitre des salaires, dans ce même sondage, 65 % des Québécois estimaient légitime qu'ils bénéficient d'une augmentation de salaire l'an prochain! Soulignons tout de même que cette tendance n'est pas généralisée. Depuis peu, plusieurs articles sensibilisent aux difficultés croissantes avec lesquelles le monde scolaire est aux prises et aux conditions exigeantes d'exercice de la profession qui en découlent pour les enseignants, dont ceux de Des Rivières (1999) cités précédemment en sont une éloquente illustration.

D'autre part, les enseignants établissent une nette distinction entre la reconnaissance de leur travail par la société en général et par les parents de leurs élèves. Dans l'ensemble, Pelletier (1997) constate que 63,7% des enseignants se révèlent plutôt satisfaits et très satisfaits de la reconnaissance qu'ils reçoivent de la part des parents. De même, au long de notre enquête, si plusieurs enseignants déploraient le manque d'éducation que reçoivent les élèves à la maison, très peu se plaignent spécifiquement du manque de considération des parents pour leur travail. Lorsqu'il en était question, on prenait la peine de préciser «*certaines parents*» et non de généraliser. Cependant, les remarques parfois blessantes de certains parents peuvent ébranler l'estime professionnelle des enseignants. «*De nos jours, l'enseignant est considéré comme un travailleur qui fait un «job» pour recevoir son salaire. Il n'est plus respecté, apprécié. Sa compétence est parfois mise en doute : certains parents, lorsque cela ne fait pas leur affaire, l'envoient promener*» soulignait à cet égard un enseignant de religion et de morale qui compte 28 ans dans la profession. Aussi, outre certains parents abusifs, dans l'ensemble la perception négative de la reconnaissance sociale de leur travail ne proviendrait pas de leurs rapports avec les parents comme tel, ni bien sûr

de la perception plutôt flatteuse du public pour leur profession.

En fait, les enseignants tendraient à confondre la reconnaissance professionnelle et l'appréciation du public pour leur profession. C'est du moins ce que faisait valoir un bulletin d'information que la *Centrale des enseignants du Québec* a fait parvenir à ses membres en mai 1998. De telle sorte que, même si neuf Québécois sur 10 se disent enthousiastes à l'idée que leur enfant «*qui réussit au-dessus de la moyenne à l'école*» leur annonçait qu'il veut devenir enseignant, les manifestations concrètes de cette reconnaissance sont plutôt rares. Non seulement, les critiques fréquentes que l'on adresse à l'école sont-elles perçues comme un blâme à leur égard, mais le peu de reconnaissance professionnelle qui leur est accordé au sein d'un système d'éducation de plus en plus «*bureaucratise*» et la perte d'autonomie pour leur travail participeraient à entretenir cette impression presque généralisée de dépréciation sociale de leur profession qui habite les enseignants (bulletin C.E.Q. 1998). Nous aurons l'occasion, un peu plus loin, de constater que ces facteurs évoqués par la majorité des répondants exercent en effet une influence déterminante sur la signification que les enseignants attribuent ou parviennent à attribuer à leur pratique.

Pour le moment, il est intéressant de constater que, à l'inverse, l'échelle où les enseignants ont attribué massivement les cotes les plus élevées (degré d'appréciation moyen pour l'ensemble des répondants: 8,3) est justement celle ayant trait à leur sentiment de compétence précédemment présenté (tableau 9). La fonction réparatrice (sauvetage narcissique) de cette perception très favorable de leur compétence vient peut-être compenser la perception négative, qu'à leurs yeux, véhiculerait la société à l'égard du professionnalisme de leur travail. Il s'agirait en quelque sorte d'une stratégie de survie, d'un ultime retranchement pour préserver une image du soi professionnel acceptable envers et contre tous. Les enseignants qui parviennent à se révéler explicitement autocritiques en regard de leur pratique tendent

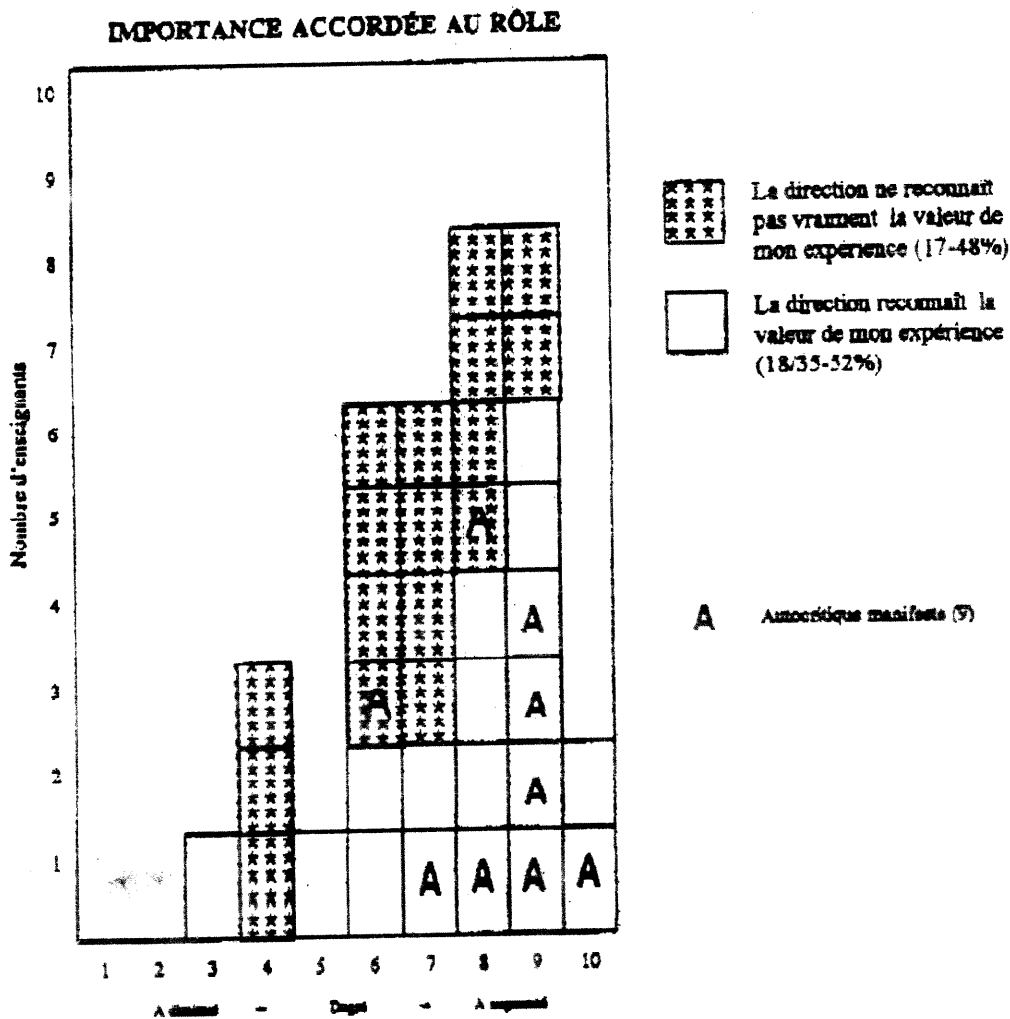
autant que leurs pairs à entretenir une perception négative de l'appréciation du public en regard de leur profession et semblent autant affectés par l'image souvent peu flatteuse des enseignants véhiculée par les médias. Se percevant dépréciés par l'opinion publique et non reconnus comme professionnels, les enseignants sont contraints de soutenir par eux-mêmes une image du soi professionnel acceptable. La protection et la défense de cette image favorable, indispensable à l'accomplissement de leur tâche, rend encore plus périlleux l'exercice de retour critique sur leur pratique lequel, de toute façon, requiert une estime du soi professionnel suffisamment établie pour pouvoir s'effectuer. Si les conditions extérieures à son édification ne semblent pas réunies, les directions scolaires peuvent-elles jouer un rôle à ce niveau ?

En effet, inscrits dans la même réalité scolaire où oeuvrent les enseignants, les directions scolaires et les superviseurs seraient susceptibles de jouer un rôle d'appui, de valorisation de leur activité professionnelle. Or, il semble s'être instauré un fossé entre les préoccupations éducatives véhiculées par les enseignants et les lourdes fonctions administratives qui incombent aux directions d'école. Ainsi, 17 répondants (48%) estiment que ceux qui évaluent et supervisent leur enseignement ne poursuivent pas vraiment les mêmes visées évaluatives qu'eux (voir question 11E, p. V). Aux yeux de plusieurs répondants, il n'est pas facile de concilier les exigences administratives et leurs préoccupations pédagogiques : *«Eux, les visées éducatives ce sont les chiffres, nous c'est avec des humains que nous travaillons»* (enseignante de mathématiques, 8 ans d'expérience). À cette impression des divergences des préoccupations de leur direction d'école et des leurs, soulevées par la plupart de nos répondants, se rajoute celle d'être laissés à eux-mêmes. En effet, 20 d'entre eux (57 %) affirment ne pas recevoir de supervision ou d'évaluation, si ce n'est de façon informelle à

l'occasion, ou lorsqu'il y a plainte (voir question 11 A, p. IV). Dix autres (29 %) reconnaissent être évalués une fois l'an. Ce qui ressort en fait de la majorité de nos répondants, c'est la distance au niveau des préoccupations et le peu de contact avec les directions d'école, comme s'il s'agissait de deux univers étrangers l'un à l'autre... Malgré tout, 18 répondants (52 %) considèrent, à des degrés variés, que ceux qui supervisent et évaluent leurs enseignements attribuent de la valeur à leur expérience de différentes façons (voir question 11B, p. IV) : par l'appui, l'écoute, le partage (6 d'entre eux), en reconnaissant leurs expériences (7 répondants), par des marques d'appréciation explicites (3 répondants), en les soutenant vis-à-vis l'élève (2 d'entre eux). Par contre, 17 répondants (48%) ne perçoivent pas leur expérience reconnue et valorisée par leur direction scolaire. Nous avons inclus dans ce nombre ceux qui disent ne pas savoir en quoi, de même que ceux qui n'ont pas justifié leur réponse : ces derniers ayant octroyé des notes très basses à cette question signifiaient par là qu'ils ne se sentent pas du tout reconnus. Il s'agirait là d'une distance plus que d'une négation de la valeur de leur expérience comme telle. En effet, à la question suivante (voir question 11C, p. V), où on demande si ceux-ci invalident leur expertise, nous obtenons une réponse générale plutôt en désaccord avec cette affirmation et 25 répondants (71%) estiment non pertinent de justifier leur évaluation : c'est, et de loin, la plus forte proportion de non-justification à une cote du questionnaire. Lorsqu'on regarde le tableau 10, on constate que, dans l'ensemble, ceux qui perçoivent leur expérience reconnue par leur direction et leurs superviseurs tendent à se retrouver parmi ceux qui accordent le plus d'importance à leur rôle; ces 18 répondants estiment en moyenne à 7,8 l'importance qu'ils accordent à leur rôle alors que les 17 répondants qui ne perçoivent pas leur expérience reconnue par leur supérieur obtiennent une cote moyenne de 6,7 à cette variable.

TABLEAU 10

IMPORTANCE ACCORDÉE AU RÔLE D'ENSEIGNANT PAR LES RÉPONDANTS QUI ESTIMENT LEUR EXPÉRIENCE RECONNUE PAR LEUR DIRECTION SCOLAIRE



Note: 7 des 9 répondants ayant une «autocritique manifeste» considèrent que leurs directions attribuent de la valeur à leur expérience.

Cependant, même les directions d'école qui reconnaissent la valeur du travail de leur personnel doivent conjuguer avec certaines restrictions. À titre d'exemple, cette enseignante en arts plastiques qui évalue à 3 seulement l'importance qu'elle accorde à son rôle, bien qu'elle se sente appuyée par son directeur, lequel *«prend ma parole lors d'une intervention auprès d'un jeune»*. Elle semble être parvenue à un tel degré de dépréciation du fait qu'elle se retrouve toujours en statut précaire malgré ses 11 ans d'expérience. Cet état de choses serait attribuable aux débouchés restreints qu'offre son champ d'enseignement. Bien que sensible à la réalité de cette enseignante, son directeur ne dispose pas à lui seul des pouvoirs pour remédier à la situation. Aussi celle-ci demeure avec l'impression que l'on mésestime l'importance de sa matière. Démotivée, dévalorisée, on comprendra qu'il lui soit difficile alors de reconnaître de l'importance à son rôle d'enseignante.

Malgré les pouvoirs restreints dont elles disposent, les directions d'écoles peuvent tout de même participer à la valorisation du professionnalisme des enseignants. À titre d'illustration, les propos de cette enseignante d'anglais, à ses premiers pas dans l'enseignement (3 ans d'expérience), mettent en évidence à la fois l'appui qu'elle reçoit de la direction qui, à ses yeux, poursuit les mêmes visées éducatives qu'elle, et la signification qu'elle attache à son rôle : *«Je travaille étroitement avec la direction afin d'aider les élèves en difficulté d'adaptation. Elle me donne carte blanche en ce qui concerne l'organisation des cours, de la matière et la progression académique des élèves»*. Ce type de propos se retrouve en général chez des enseignants qui cotent plus de 8 sur cette échelle de l'importance accordée au rôle. Si elle y a coté 5, c'est qu'elle fait partie des 2 répondantes pour qui la cote 5 signifie que l'importance accordée au rôle est restée la même, en ce sens, comme elle le spécifie, qu'elle *«a toujours été élevée»*. Cette distorsion indique qu'il y aurait lieu, dans une recherche éventuelle, de modifier la formulation de la question pour éviter que ne se produise une telle confusion laquelle, heureusement, ne fut pas trop

pénalisante dans le cadre de la présente étude, puisque la quasi-totalité des répondants qui étaient demeurés aussi fortement motivés depuis le début cotent non pas 5, mais des cotes élevées correspondantes sur les échelles respectives.

Comme nous pouvons le constater à travers le témoignage de cette jeune enseignante, de même qu'au tableau 10, malgré les considérations administratives, la disponibilité réduite et les pouvoirs limités des directions d'école, il demeure que celles qui savent appuyer, reconnaître, valider l'expérience des enseignants, favorisent le sentiment d'importance qu'ils accordent à leur rôle. Une telle confirmation de leurs valeurs provenant de leur supérieur immédiat est susceptible de les dégager de la nécessité de ne puiser qu'en eux-mêmes la valorisation de leur soi professionnel et créerait des conditions facilitantes pour effectuer un retour critique sur leur pratique. En ce sens, notons que parmi les 18 répondants (52 %) qui ont le sentiment d'être reconnus par leurs supérieurs, on retrouve 7 des 9 enseignants qui ont su se reconnaître explicitement des points faibles. De plus, ces derniers tendent à accorder une importance très grande à leur rôle. En effet, 5 d'entre eux s'évaluent à 9 et 10 sur cette échelle. Ainsi nous pourrions dire que le fait de se sentir apprécié par les directions d'école, non seulement aide l'enseignant à reconnaître de l'importance à son rôle, mais semble également favoriser chez lui la possibilité d'être explicitement autocritique en regard de sa pratique.

Ces marques d'appréciation pourraient également colmater en partie le sentiment de non reconnaissance de leur professionnalisme souvent invoqué par plusieurs de nos répondants. En effet, la plupart des enseignants, tout en étant sensibles à l'importance de transmettre des connaissances et soucieux de la réussite académique de leurs élèves, dénoncent d'une façon ou d'une autre les pressions en vue d'afficher une bonne performance aux examens ou une position avantageuse dans les «*palmarès*» scolaires. ou encore le fait que, pour des besoins administratifs, on passe souvent outre à leurs recommandations dans le classement

des élèves. Ainsi, 23 répondants (66 %) estiment que l'accent mis sur le contenu et les résultats entrave leur pratique (voir question 10. p. IV), soit en étant limitatif du point de vue éducatif (14 d'entre eux), soit en mettant la priorité sur des stratégies en vue de bien réussir à l'examen plutôt que d'intéresser les élèves à la matière, de susciter chez eux la motivation d'apprendre (9 répondants). Plusieurs enseignants déplorent le fait de ne pas être véritablement consultés lors de changements préconisés, tel cet enseignant de français qui cumule 9 années de pratique : *«La direction d'école ne demande surtout pas conseil. Ont-ils l'impression que cela les mettrait dans une position de faiblesse ?»* Plusieurs considèrent que les décideurs sont loin du terrain, ou encore irréalistes dans leurs visées. Enfin, la difficulté d'intervention auprès des *«enfants-rois»* semble amplifiée du fait que souvent les parents, et même les directeurs d'école prennent la part de l'élève plutôt que celle de l'enseignant. *«La direction tend parfois à croire davantage la version des élèves et de leurs parents que la mienne»* déplore cette enseignante de sciences humaines (28 années d'expérience).

Ainsi que ces témoignages l'indiquent, ce qui motive les enseignants à se sentir reconnus comme professionnels procède surtout de leur besoin de disposer de la marge de manœuvre et de la crédibilité nécessaires pour mener à bien leur tâche auprès des élèves. Or, comment se reconnaître des lacunes lorsque la légitimité même de nos interventions est ainsi fréquemment mise en doute ou non reconnue ? Et ce, en particulier, ainsi que nous le verrons maintenant, lorsque l'on se retrouve sur la *«ligne de feu»* des conflits et des soubresauts découlant du contexte de mutation des valeurs qui prévaut aujourd'hui.

3.9 L'enseignant et la mutation des valeurs

Les profondes transformations qui secouent actuellement la société en général ébranlent également les fondements des valeurs normatives qui servent de référence à nos conduites

et aux orientations préconisées. Les valeurs constituent également la matière première des idéaux qui nous animent. Bien que l'on reconnaisse de façon générale le phénomène de remise en cause des valeurs, on semble en minimiser l'impact lorsque l'on parle des problèmes de l'école, des correctifs à y apporter. Pour plusieurs enseignants, pourtant, il s'agit là de la source de plusieurs de leurs préoccupations et de leurs inquiétudes (voir question 9, p. III). Ainsi, 27 répondants (77 %) considèrent que ces changements interfèrent de façon significative avec leur pratique : 7 d'entre eux (20 %) parlent de la dégradation du tissu social qui contraint souvent les enseignants à jouer le rôle de parents, si ce n'est de travailleurs sociaux, pour pallier à l'insuffisance de prédispositions d'un nombre croissant d'élèves carencés qui se retrouvent dans leur classe : *«Il faut être philosophe, psychologue, travailleur social, parents, éducateurs, etc., en plus d'enseigner !»* nous confie à ce sujet un répondant qui enseigne l'éducation physique depuis 26 ans. Huit autres (23 %) invoquent surtout la perte de sens des valeurs tels l'effort, le respect, la discipline, entre autres. Cinq (5) répondants (14 %) parlent surtout de l'alourdissement de la tâche, de la rigidification des contenus et, en conséquence, de l'empiétement du temps disponible pour établir une relation avec l'élève, ou encore pour développer un rapport propice aux apprentissages. Les propos de certains répondants étaient abondants à cette question manifestement intelligente pour eux. À titre d'exemple, voyons le point de vue d'un enseignant de français (9 ans d'expérience), cité précédemment, qui perçoit un appauvrissement des valeurs :

«La perte des valeurs dans les familles amènent dans les écoles des jeunes qui sont en crise, sans réel désir et surtout, ce qui m'interpelle le plus, sans rêve. Ils sont dans l'"ici et maintenant" et pour ceux qui sont en difficulté dans le système, c'est la notion de plaisir qui domine. Ceci dit, la pratique éducative, je le vois bien, se transforme au fil des ans puisqu'il faut accorder de plus en plus, sur le temps d'enseignement des matières, du temps pour écouter, comprendre et entendre le jeune dans son questionnement, et ses problèmes

... viennent après les participes passés.»

Comme l'indique ce dernier propos, ces catégories descriptives ne sont pas étanches. Elles s'interpénètrent et influent les unes sur les autres. De plus, les 8 enseignants non recensés (3 affirment s'en tenir à leurs valeurs envers et contre tous, et 5 ne justifient pas leur réponse à cette question) identifient également au long du questionnaire plusieurs des aspects mis en évidence par leurs confrères qui estiment ouvertement être rejoints au cœur de leur pratique par la mutation des valeurs qui caractérise notre société en transition.

Des changements d'attitude et de disponibilité de la part des élèves identifiés précédemment sont invoqués dans le témoignage de l'ensemble de nos répondants. Les valeurs éducatives libertaires de plusieurs parents auraient produit des enfants-rois, indifférents aux autres, irrespectueux, susceptibles, réfractaires à toute limitation de leurs agirs. Le sens de l'effort, la discipline, la persévérance ne semblent plus valorisés. Plusieurs jeunes se retrouvent très tôt aux prises avec des difficultés personnelles importantes qui demandent à être entendues avant même de chercher à leur enseigner. Les jeunes y sont décrits comme plus individualistes et démobilisés que par le passé : *«Les élèves sont de moins en moins intéressés et captivés par les matières scolaires. Je les trouve blasés, il faut toujours leur en mettre plein la vue pour les intéresser»* relate cette enseignante en sciences (6 années d'expérience) qui trouve de plus en plus exigeant d'interpeller le *«dépassement de soi»* et le *«souci du travail bien fait»*. Inscrits dans une réalité très compétitive, plusieurs élèves (tout comme leurs parents et les directions scolaires) recherchent avant tout *«la bonne note»* sans pour autant manifester d'intérêt pour les matières. Ainsi, cet enseignant de mathématiques (18 ans d'expérience) estime qu'il doit combattre une certaine résistance des élèves à apprendre : *«Je dois d'abord travailler avec les jeunes à casser cette préoccupation d'avoir une réponse à tout prix à une question, pour avoir un bon résultat au lieu de la comprendre. On ne leur a pas appris à se donner le temps d'apprendre»*. Cependant, il se demande si cela vaut la peine de persister ainsi

à maintenir de telles préoccupations pédagogiques dans un système qui, à ses yeux, «*se soucie essentiellement du taux de succès aux examens*» et qui, «*priorisant ce que l'élève coûte*», sous-estiment les besoins d'aide à l'enseignement ou la pertinence de la recommandation de classement de plusieurs élèves.

Ces perceptions des enseignants en ce qui a trait à leurs élèves ne sont pas sans fondement. Ainsi, un sondage auprès de 250 000 étudiants de 18 et 19 ans effectué par l'Université de Californie (UCLA) depuis 1968 indique qu'en 1998, «*les étudiants semblent davantage motivés par le bout de papier que le plaisir d'approfondir la matière*». De plus, la majorité des jeunes se désintéressent des causes sociales, davantage préoccupés à faire ce qu'il faut pour se tailler une place et parvenir à une certaine sécurité financière (sondage UCLA 1998, sondage SOM Télé-Québec 1998). On ne saurait leur reprocher de s'inscrire dans l'idéologie de la réalisation de soi (tributaire de sa seule réussite sur le marché) qui prévaut actuellement dans l'ensemble de la société. À ce titre, la plupart des répondants perçoivent leurs élèves «*intelligents*» «*ouverts à plusieurs expériences*» et ils s'inquiètent plus qu'ils ne les blâment de leurs attitudes et de leurs comportements, sensibles au fait qu'ils baignent dans un monde d'images, de sensations, de consommation immédiate, peu propices au renoncement, à l'effort soutenu, à la pensée critique, que nécessitent une démarche d'apprentissage et une considération des autres. L'atomisation et la désolidarisation sociale qui découlent d'une telle perspective individualisante et consumériste en vogue multiplient les exclus et mettent en péril les institutions qui fondent la démocratie partout à travers le monde occidental. Aussi, à l'instar des enseignants, le Conseil supérieur de l'éducation (1997) se reconnaît «*inquiet face à l'avenir*». Il ne s'agit pas de rejeter massivement et sans nuance les valeurs du système productif mais de faire en sorte qu'elles participent au bien-être de la collectivité. Pour ce, le Conseil estime que :

«L'insertion ne pourra être pleinement favorisée et l'exclusion freinée que dans la mesure où l'on mettra au premier plan, comme société, la promotion des valeurs humanistes et humanisantes. Car sans elles, tant dans le développement des qualifications que dans la gestion de ces qualifications sur les lieux de travail, tant dans le système éducatif que dans le système productif, des décisions continueront d'être prises dans le seul souci de rentabilité économique, sans égard pour les personnes qui subissent ces décisions.» (p. 75)

Si les valeurs que cherchent à inculquer les enseignants rejoignent celles qu'à un certain niveau nous estimons essentielles de promouvoir en vue de préserver la démocratie et d'assurer la cohésion de la société de demain, il demeure que, en ce moment, sur le terrain, plusieurs répondants ont le sentiment de se retrouver seuls à les considérer importantes. Pour cet enseignant (18 ans d'expérience) il s'agit d'un «*combat extrême*». Une autre (21 années d'expérience), considérant ses valeurs personnelles, s'interroge «*peut-être que je ne suis plus dans le bon temps ?*»

Les valeurs des enseignants participent à l'édification de leurs idéaux éducatifs. En quoi consistent ces idéaux ? Certains idéaux favoriseraient-ils plus que d'autres l'adaptation des enseignants à l'effritement des valeurs et à la confrontation idéologique actuelle ? Après avoir vu la tendance des enseignants à se décrire près de leur représentation professionnelle idéale, nous allons maintenant nous pencher spécifiquement sur leurs finalités éducatives idéales comme telles.

3.10 Les idéaux éducatifs

Nous avons demandé aux enseignants de décrire en quoi consistaient leurs idéaux éducatifs

(question 19, p. VIII). En général, les descriptions qu'ils ont présentées comprenaient plusieurs volets et étaient plus élaborées que celles de leur représentation de l'enseignant idéal développée précédemment. Nous pourrions dire également que pour plusieurs répondants, l'enseignant idéal est celui qui donne forme à ses idéaux éducatifs au point où ces deux notions relatives au sujet (l'enseignant idéal) et à l'objet (les idéaux éducatifs) se confondent en une seule. Nous attribuons cette confusion à la tendance observée de correspondance avec les visées idéales au point de s'exclure comme personne. Outre l'importance que revêtent les idéaux pour les répondants, nous pourrions attribuer à la préparation préalable que constituaient les questions précédentes les nuances et les considérations multiples qui se retrouvent dans leur perception de leurs idéaux, dont cette enseignante en sciences qui cumule 6 années d'expérience nous livre un exemple éloquent :

«Rendre les élèves responsables, autonomes, soucieux du travail bien fait, curieux. Qu'ils parviennent à vouloir toujours aller plus loin, à vouloir se dépasser et être respectueux d'eux, des autres et de leur environnement. Parvenir à leur communiquer ma passion des sciences, du dépassement et du travail bien fait.»

Cette répondante fait partie du regroupement de 12 enseignants (34 %) pour qui les idéaux éducatifs consistent surtout à développer le potentiel, l'autonomie, le goût d'apprendre de l'élève. Ici encore, cette catégorisation descriptive n'est pas étanche et les préoccupations qui y sont décrites rejoignent également d'autres enseignants. Parmi ceux dont les propos sont très voisins de ce groupe, soulignons ces 5 enseignants (17 %) dont l'idéal consiste à favoriser la réussite de l'élève à l'école et dans sa vie, ou encore ces 5 enseignants surtout soucieux de développer une relation personnalisée, significative avec les jeunes. À titre d'exemple de difficulté à classer les idéaux qui animent les enseignants, voici les idéaux de cet enseignante de français (21 ans d'expérience) que nous avons classée dans

ce dernier groupe, mais dont le contenu comprend des éléments de réponse rejoignant les trois catégories de réponses présentées jusqu'ici :

«Que l'élève réussisse à passer son année tout en trouvant la confiance en celui qui lui enseigne. Que l'élève, grâce aux échanges, au climat créé dans la classe, retrouve dans son enseignement une ressource, une référence. Que l'élève puisse cheminer afin de se découvrir et d'orienter ses choix selon son potentiel; s'il parvient à vivre une relation confortable et gratifiante avec moi, il ira vers d'autres adultes aidants.»

Ainsi, la catégorie indique une dominante que nous trouvons pertinent de mettre en évidence, et non pas une frontière imperméable aux autres catégories présentées. Comme nous le verrons, nous sommes parvenu à une catégorisation plus étanche (ainsi, les idéaux des deux enseignants que nous venons de présenter se retrouvent tous deux dans les idéaux «centrés sur l'élève»). Cela dit, les visées idéales de 4 enseignants (11 %) traduisent surtout l'importance d'être un modèle, de transmettre des valeurs. Trois autres aspirent à offrir une vision positive de la vie, à développer l'estime de soi chez les jeunes. Cinq répondants, pour leur part, se sentent interpellés par l'ouverture au monde, à la nouveauté, au futur. La variété et l'interpénétrabilité des composantes des idéaux énoncés nous ont amené, ainsi que nous l'avons souligné, à établir une autre catégorisation des idéaux. Ainsi, les idéaux «centrés sur l'élève» comprennent ceux où la personne de l'élève est au cœur des visées éducatives de l'enseignant, faisant même abstraction (explicitement du moins) des aspects académiques et scolaires comme tels. En guise d'illustration, voici les idéaux éducatifs de ce répondant, cité précédemment, qui enseigne la religion et la morale depuis 28 ans: *«Faire comprendre à l'enfant l'importance de l'école. Favoriser son autonomie, lui faire prendre conscience de ses possibilités, en un mot, l'aider à bâtir son propre avenir.»* Nous avons également déterminé une catégorie où les idéaux relèvent d'une

«vision». Parfois, certains idéaux que l'on retrouve dans le groupe «*centré sur l'élève*» comportent des aspects «*visionnaires*». Ainsi, cet enseignant en adaptation scolaire (30 ans d'expérience) qui décrit ses idéaux éducatifs: «*Dans un cadre humain compréhensif, permettre aux élèves de s'améliorer, d'apprendre et de devenir des adultes qui feront partie d'une société plus juste, plus humaine, plus capable et responsable*». Cependant, nous avons retenu dans la catégorie «*vision*» les idéaux qui sous-tendaient une «*vision*» particulière qui animait les enseignants et qui débordaient de l'élève ou du volet académique. Exemple: «*Faire en sorte que le jeune puisse développer ce qui le façonne au plus intime de lui-même pour être à sa place dans la société, un être vrai en lien avec Dieu ou Autre!*» (enseignant de morale, 27 ans d'expérience). Nous avons catégorisé ainsi également la description de cet enseignant de français (22 ans d'expérience) qui aspire à : «*bâtir un système scolaire où règne l'autonomie, où les jeunes peuvent faire des choix, où ils sont motivés et intéressés à apprendre*». Nous tenions à distinguer ces enseignants dont les visées se découpaient nettement des réalités et préoccupations directes des élèves ou de la matière pour englober une vision plus large et/ou plus spécifique à leur point de vue.

Nous avons également dégagé les idéaux les plus centrés sur la tâche d'enseigner elle-même. À titre d'exemple : «*Encourager les élèves, les valoriser même quand ils sont faibles en mathématiques. Tout faire pour qu'ils réussissent à la fin de l'année*» (enseignante de mathématiques, 26 ans d'expérience). Enfin, nous avons établi une catégorie où étaient présentes à la fois une préoccupation de l'élève, de son développement et une préoccupation pour l'aspect académique, disciplinaire, se rattachant à la tâche. En guise d'illustration: «*Susciter le goût d'apprendre, de former son esprit, sa personnalité tout en portant attention au programme, car les jeunes ont besoin dans notre société de leurs crédits scolaires*» (enseignante de sciences humaines, 30 ans d'expérience). Cette jeune enseignante en langues (2 ans d'expérience) relate elle aussi, à travers la simplicité

de son propos, cette double préoccupation de l'élève et de la matière: *«Faire aimer le fait d'apprendre aux jeunes, apprendre les langues surtout. Leur ouvrir des horizons, leur faire voir le monde avec des yeux différents».*

À travers cette présentation des diverses catégories, il nous a été possible de donner un aperçu de la variété des idéaux qui animent les enseignants que nous gagnerions peut-être à entendre plus souvent. Nous constatons que les idéaux *«centrés sur l'élève»* reviennent le plus souvent. Dix-sept (49 %) de nos répondants se retrouvent dans cette catégorie. Sept autres (20 %) se retrouvent dans la catégorie *«centrés sur l'élève et sur la tâche»*. Ce qui nous permet de dire que la plupart des visées idéales des répondants reflètent une préoccupation de l'élève. Cinq enseignants (14 %) sont plus spécifiquement *«centrés sur la tâche»*. Enfin, 6 enseignants (17 %) se retrouvent dans la catégorie *«vision»*.

À travers son enquête, réalisée en 1992, Pelletier (1997) a constaté, en ce qui a trait aux grandes finalités des enseignants, que 22,4% d'entre eux accordaient *«plus d'importance à l'acquisition des connaissances»*, catégorie qui s'apparente à celle que nous désignons *«centrée sur la tâche»*. La proportion de 14% obtenue pour cette catégorie se rapproche de celle obtenue si l'on tient compte de notre échantillonnage réduit. Par contre, 59,5% des enseignants du secondaire, recensés en 1992, accordaient une importance égale à la formation de la personnalité et l'acquisition des connaissances, alors que seulement 20% des idéaux exprimés par les répondants étaient *«centrés sur l'élève et sur la tâche»*. Enfin, 49% des répondants se retrouvaient dans la catégorie *«centrée sur l'élève»* qui se rapproche de la catégorie de ceux qui *«accordent plus d'importance à la formation de la personnalité»*, de l'étude de Pelletier, lesquels comptaient seulement pour 12% de l'ensemble. Les finalités éducatives des répondants de la présente enquête apparaissent nettement plus *«centrées sur l'élève»* que celles des enseignants du secondaire en 1992. Cela pourrait être l'indication d'une tendance générale mais cette hypothèse ne résiste pas à la tendance contraire observée depuis

1968 (Pelletier 1997), ni à la multiplication des exigences de savoir de nos sociétés technologiques qui ont incité l'école à privilégier systématiquement les finalités utilitaires et cognitives ces dernières années (ministère de l'Éducation, 1997b), ni au discrédit implicite d'une telle préoccupation de l'élève dans les milieux éducatifs, laquelle est souvent associée au manque de rigueur ou au laxisme.

Pour une part, nous attribuons cet écart au fait que les enseignants de l'étude de 1992 étaient contactés par téléphone et devaient choisir des catégories déjà établies : de ce fait, le désir de conformité aux représentations souhaitées, de même que la «*peur d'être démasqué*» qui caractérise plusieurs enseignants (Abraham 1972, Gaudet et al., 1996) ont pu participer au choix d'une catégorie «*acceptable*» et au rejet d'une catégorie de plus en plus remise en question. D'autre part, lorsque l'on considère l'ensemble des propos des répondants, plusieurs de ceux qui se retrouvent catégorisés «*centrés sur l'élève*», à la question 19, témoignent par ailleurs d'une préoccupation instrumentale et cognitive pour leurs élèves à défaut de laquelle ces derniers risquent de se retrouver fort dépourvus pour affronter les prérogatives actuelles. En fait, la thématique investiguée favorise l'expression personnalisée des points de vue des répondants. Aussi, ces derniers se sont-ils retrouvés à insister sur la réalité organique de leur travail et sur cette nécessité parfois contraignante de prendre en considération les carences sévères avec lesquelles plusieurs jeunes sont aux prises à défaut de quoi ils ne peuvent tout simplement pas leur transmettre la matière. Enfin, il est possible que, contrairement à plusieurs autres variables où notre échantillon se compare à l'ensemble des enseignants, cette proportion nettement plus importante de répondants qui privilégient l'élève dans leur finalité éducative idéale, traduise l'exemplarité de notre échantillon qui s'est particulièrement senti interpellé par notre thématique de recherche.

Nous avons cherché à voir si ces différents types d'idéaux agissaient d'une façon ou d'une autre sur certaines variables, telles le sexe, l'âge, les années d'expérience, etc. Compte

tenu du petit nombre d'individus, il est difficile d'établir de tels liens, et même de parler de tendances comme telles. Cependant, en guise de piste pour des recherches ultérieures, on constate que 6 des 9 enseignants ayant une autocritique manifeste se retrouvent chez ceux dont les visions sont centrées sur l'élève, auxquels on pourrait ajouter celui dont les idéaux sont centrés à la fois sur l'élève et sur la tâche. Est-ce à dire qu'une finalité qui gravite autour de la personne de l'élève interpelle ou favorise davantage le retour critique de l'enseignant sur sa pratique que ne le font des visées faisant appel à une doctrine plus globale ou à la tâche elle-même ?

Parmi les 14 enseignants comptant 9 années d'expérience ou moins, 3 se retrouvent parmi les 5 «centrés sur la tâche» et 4 parmi les 6 dont les idéaux s'inspirent davantage d'une «vision». Pourrions-nous dire qu'avec les années, de tels idéaux se transforment chez les enseignants ou que le contexte actuel tend à favoriser l'émergence de tels types d'idéaux ? Notons tout de même que 7 de ces 14 répondants les plus jeunes se retrouvent également parmi ceux dont les idéaux sont «centrés sur l'élève», de même que 8 des 11 enseignants les plus âgés (26 ans et plus d'expérience). Quatre des 7 enseignants dont les idéaux sont «centrés sur l'élève et la tâche» comptent parmi ceux qui cumulent de 10 à 20 ans d'expérience. Pourquoi si peu de répondants formulent-ils de tels idéaux qui tiennent explicitement compte à la fois de l'élève et de la tâche ? Est-ce que ces deux volets seraient difficilement compatibles et qu'il serait préférable d'opter pour l'un ou l'autre ? Est-ce à dire que l'aspect «tâche» de l'enseignant réfère davantage à la réalité enseignante qu'aux idéaux éducatifs comme tels ? Il demeure que ces 4 enseignants à mi-carrière, dont les idéaux tiennent compte à la fois de l'élève et de la tâche, reconnaissent tous avoir vécu de l'épuisement et que 3 d'entre eux ne rechoisiraient pas l'enseignement. Enfin, le seul aspect où nous sommes parvenu à dégager des données susceptibles d'indiquer une tendance discriminatoire entre ces différentes finalités idéales concerne le taux d'épuisement exprimé.

En effet, seulement 2 des 17 enseignants (12 %) dont les idéaux sont centrés sur l'élève ont mentionné avoir déjà vécu un épuisement à un degré important (8, 9 ou 10 sur l'échelle), comparativement à 2 des 5 (40 %) centrés sur la tâche, 4 des 6 (67 %) dont les idéaux sont «*visionnaires*» et 4 des 7 (57 %) dont les idéaux sont mixtes. De plus, 9 des 17 enseignants (53 %) dont les idéaux sont «*centrés sur l'élève*» soutiennent ne pas avoir vécu d'épuisement, alors que seulement 2 des 7 répondants (28 %) aux idéaux «*mixtes*», 1 seul des 6 enseignants (17 %) aux idéaux «*visionnaires*» et 2 des 5 enseignants (40 %) «*centrés sur la tâche*» affirment en avoir été épargnés. Se peut-il que les enseignants dont les idéaux sont «*centrés sur l'élève*» soient moins enclins à vivre de l'épuisement ou si, également, le fait de ne pas avoir le sentiment d'avoir vécu de l'épuisement inciterait davantage l'enseignant à privilégier l'élève dans ses visées éducatives idéales, plutôt que sa tâche ou une vision plus englobante? Évidemment, on parle ici de tendances, tout au plus. Mentionnons que chaque enseignant, de par son bagage, sa maturité, la spécificité de ses qualités personnelles et de ses traits de personnalité, voire la matière qu'il enseigne, peut exceptionnellement contrer ces tendances générales que nous dégageons, lesquelles sont surtout soucieuses de traduire un portrait global de la situation. Aussi, outre le degré d'épuisement exprimé, nous ne sommes pas parvenu à distinguer des caractéristiques qui départageraient les enseignants qui favorisent ces différents types d'idéaux éducatifs. Quels que soient les types d'idéaux promus par les enseignants, on les retrouve distribués aléatoirement parmi les plus et les moins motivés, parmi ceux qui soutiennent retirer le plus et le moins de gratifications personnelles de l'enseignement, entre autres exemples.

À la limite, si nous faisons abstraction du taux d'épuisement exprimé, nous pourrions avancer que le type d'idéal éducatif influence très peu la dynamique enseignante. Évidemment, dans la mesure où ces idéaux se rapportent à des préoccupations éducatives, et non à des doctrines partisans contraignantes où, entre autres exemples, on chercherait à véhiculer le mépris pour une race ou encore à promouvoir un idéal comme une vérité

absolue au détriment de tout ce qui serait susceptible de la relativiser. De toute façon, comme nous avons pu le voir, les idéaux éducatifs décrits par nos répondants, quel qu'en soit le type, procédaient tous d'une façon ou d'une autre d'une préoccupation du mieux-être de l'élève, de son développement académique, de son autonomie, de sa meilleure instrumentation possible pour faire face aux exigences et à la complexité grandissante du monde actuel et à son insertion dans la société de demain. S'il ne semble pas y avoir d'idéaux éducatifs nettement plus favorables que les autres, le fait d'avoir de tels idéaux semble par contre indispensable aux enseignants, comme nous le verrons maintenant.

3.11 L'importance des idéaux éducatifs

Pour introduire cette section qui traite de l'importance des idéaux, nous laisserons la parole à différents répondants qui traduisent chacun à leur façon le rôle de leurs idéaux dans leur pratique enseignante :

«Mes idéaux éducatifs, c'est ce qui oriente mes actions, motive mes efforts, explique mon investissement.» (enseignante de français, 29 ans d'expérience).

«Je pense que ma quête d'idéaux est la cause de toute l'énergie que je déploie dans et à l'extérieur de mes classes.» (enseignante d'anglais, 2 ans d'expérience)

«Je ne pourrais pas continuer à enseigner longtemps si je ne pouvais le faire en intégrant mes idéaux.» (enseignant en technique, 2 ans d'expérience)

«Quand je me demande si je fais fausse route, quand je suis trop dur ou trop exigeant avec mes élèves, je reviens à mes idéaux.» (enseignant sciences humaines et biologie, 3 ans d'expérience)

«Mes idéaux font que j'ai toujours la flamme, l'amour de mes élèves, l'amour de ce que je fais et de ce que j'enseigne.» (enseignant de sciences religieuses et morale, 30 ans d'expérience)

«Malgré les exigences parfois contraignantes, il faut croire à son idéal pour avoir des résultats. Quand je n'aurai plus d'idéaux, je changerai d'emploi.» (enseignant de mathématiques, 5 ans d'expérience)

«Sans idéaux la "job" deviendrait artificielle ; ce serait "faire du temps".» (Enseignant en adaptation scolaire, 30 ans d'expérience)

Ces témoignages reflètent chacun à leur manière, une perception partagée par 30 répondants (86%) à ce questionnaire, qui considèrent que leurs idéaux éducatifs revêtent une grande importance dans leur pratique quotidienne (question 21 A, p.. VIII). Quatre autres (11 %) ont tout de même mentionné le fait qu'ils oubliaient souvent leurs idéaux: *«Dans le feu de l'action, on les perd parfois, on les oublie»* (enseignante en sciences humaines, 28 ans d'expérience). Si, à travers la série de questions portant sur les idéaux éducatifs, certains en sont venus à moduler leur enthousiasme envers ceux-ci, il demeure que tous les répondants, d'une façon ou d'une autre, et à divers degrés reconnaissent la pertinence des idéaux dans leur pratique enseignante. Il est possible que cette unanimité reflète leur importance pour les enseignants en général, mais elle peut également être attribuable au mode de cueillette de notre échantillon. En effet, on peut présumer que les enseignants qui se sont montrés intéressés à participer à une telle enquête traitant des idéaux éducatifs considéraient d'emblée implicitement l'importance de ceux-ci dans leur pratique. Même s'il en est ainsi, il demeure intéressant de voir en quoi et de quelles manières ces idéaux influent sur leur pratique, et ce, d'autant plus qu'il s'agit de répondants pour qui les idéaux éducatifs revêtent manifestement une signification particulière. Après tout, ainsi que mentionné, 4 enseignants sur 10 au secondaire se percevraient conformes à leur représentation idéale et ceux qui s'en perçoivent éloignés

éprouveraient à divers degrés une insatisfaction en regard de leur profession (Gaudet et al., 1996).

Même si dans leur pratique quotidienne certains admettent parfois les «*perdre de vue*», il demeure que 32 enseignants (91 %) reconnaissent qu'ils influencent leur enseignement de différentes façons (question 22A, p. IX). Ainsi, les idéaux permettraient surtout de maintenir l'intérêt, de mieux outiller les élèves pour 7 de nos répondants, de s'améliorer, de s'adapter à de nouvelles exigences pour 5 autres. Pour leur part, 3 enseignants soutiennent qu'ils favorisent l'autocritique, la remise en question de leur enseignement, alors que pour 4 autres, ils sont à la base de leur intervention. Les idéaux sont essentiels pour préserver la motivation à enseigner de 5 de nos répondants, à privilégier l'élève sur le programme pour 2 autres, et enfin 4 répondants reconnaissent que leurs idéaux participent à la qualité de préparation de leurs cours et au bon fonctionnement de leur classe.

Aucun des répondants ne considère que ses idéaux éducatifs entravent son enseignement, ni même ses rapports aux élèves (question 22 B, p. X). Sur ce dernier point, 33 enseignants (94 %) les considèrent plutôt fort utiles. C'est d'ailleurs sur ce point que les répondants se sont montrés les plus unanimes. Leurs idéaux influenceraient surtout la qualité de relation et de communication avec leurs élèves pour 10 d'entre eux, leur donnerait le sentiment d'apporter aux jeunes pour 7 autres, et pour 5 enseignants, leurs idéaux favoriseraient l'écoute des élèves et le respect de leurs différences. À travers leurs idéaux, 3 enseignants parviendraient à être plus compréhensifs à l'égard de leurs élèves et 2 autres à les responsabiliser, tandis qu'ils stimuleraient 4 des répondants à maintenir un niveau d'exigences élevé et 2 autres à développer des stratégies variées en vue de s'adapter à leurs élèves. Aussi, tant au niveau de leur enseignement qu'à travers leurs rapports avec leurs élèves, l'ensemble des répondants reconnaissent ouvertement le rôle moteur des

idéaux dans leur pratique enseignante.

Il semble en être autrement en ce qui concerne leurs rapports avec les collègues (question 22 C, p.. X). Seulement 16 enseignants (46 %) considèrent que leurs idéaux favorisent les rapports avec leurs pairs. Pour 8 répondants, ils permettent les échanges, le partage, le soutien entre eux, telle cette enseignante en adaptation scolaire (21 ans d'expérience) : *«Mes idéaux suscitent des discussions de fond (entre collègues) sur ce que devrait être l'école»*. Cinq répondants y perçoivent un moyen de collaborer davantage et mieux avec leurs confrères et consoeurs et enfin, 3 parviennent, grâce à leurs idéaux, à respecter leurs vis-à-vis et à être solidaires avec eux telle cette enseignante de français (6 ans d'expérience) pour qui ses idéaux favorisent *«l'acceptation de ses collègues, l'acceptation et le respect des différences entre nous»*.

Par contre, pour 16 répondants (46 %) les idéaux se révéleraient à divers degrés plutôt handicapants dans leurs rapports à leurs collègues, telle cette enseignante en adaptation scolaire (28 ans d'expérience) qui déplore le manque de solidarité: *«J'ai du mal à accepter que certains collègues ne fassent pas preuve d'esprit d'équipe et ne se plient pas aux décisions présentées en assemblée générale, surtout lorsque ces décisions ont un caractère éducatif, et même rééducatif.»* Cet enseignant de 27 ans d'expérience, pour sa part, a l'impression que ses *«collègues en général ont peu ou pas d'idéaux»*. Ainsi, 9 répondants attribuent à leurs idéaux le fait de se sentir parfois isolés, peu solidaires des autres, et 5 y perçoivent une source de confrontation et de remise en question des pratiques de leurs pairs. On pourrait ajouter à ce groupe les 2 enseignants pour qui les idéaux les incitent à sélectionner les collègues d'une façon plutôt radicale. Ce constat vient appuyer celui de Valentin (1997) qui s'inquiétait de ce que les mises en commun des valeurs et des finalités des enseignants qui constituent leurs *«mondes respectifs»* suscitent souvent des confrontations et des oppositions plutôt que l'ouverture et la conciliation de ces points de

vue divergents. Cela peut provenir de cette perception traduite par cette enseignante de français (8 ans d'expérience) que *«l'enseignement est un métier individuel, chacun passe ses propres idéaux [...] C'est pour cette raison que je ne crois pas influencer mes collègues»*. Or, cette enseignante fait partie des 10 qui soutiennent ne pas avoir été victimes de pressions significatives susceptibles de remettre en question leur façon de se percevoir comme enseignants; 7 d'entre eux considèrent leurs idéaux comme peu propices à entrer en contact avec leurs collègues. Par contre, les 3 répondants qui se sentent remis en cause dans leur façon de se percevoir comme enseignantes par la démobilitation des élèves, et 7 des 8 enseignants qui se sentent particulièrement ébranlés à ce niveau par le manque de reconnaissance de leur professionnalisme, perçoivent leurs idéaux comme facilitant les échanges et les partages avec les collègues. *«Il ne faut pas espérer changer le monde tout seul»* nous confie une enseignante de mathématique de ce dernier groupe (10 ans d'expérience). Pour sa part, cette enseignante de langues (2 ans d'expérience) estime que ses idéaux *«favorisent la concertation, le travail en équipe et l'échange d'idées. C'est ce qui est le plus motivant en enseignement selon moi»*. Dans le cadre du développement de *«compétences transversales»*, on souhaite, entre autres, également que les enseignants développent *«l'intérêt et la capacité de collaborer activement les uns avec les autres»* (Conseil supérieur de l'éducation, 1997). Cependant, reconnaissant ce besoin de rompre l'isolement de l'enseignant, Hargreaves (1994) rappelle qu'il nécessite certaines conditions de mise place pour susciter l'adhésion souhaitée de même qu'une souplesse d'application suffisante pour ne pas trop empiéter sur l'espace de solitude par lequel plusieurs parviennent à se ressourcer (p. 181). Cela nous apparaît une considération importante compte tenu de l'importante portion des répondants qui soutiennent que, dans les conditions actuelles, leurs idéaux les isolent ou les opposent à leurs pairs.

De même, dans la mesure où l'on souhaite promouvoir les valeurs démocratiques à l'école, on compte sur les responsables d'établissements pour assumer un leadership dans ce domaine

et offrir un soutien adéquat à leur personnel (Conseil supérieur de l'éducation, 1997, p. 94). Or, une telle collaboration souhaitée ne semble pas acquise si l'on se rapporte au point de vue de plusieurs répondants. En effet, seulement 13 enseignants (37 %) ont le sentiment que leurs idéaux favorisent leurs rapports avec les directions d'école (question 22D, p. X). Pour 6 d'entre eux, cela procure des échanges plus humains, permet de trouver ensemble des solutions. Selon 4 répondants, leurs idéaux leur serviraient à être reconnus comme professionnels aux yeux de leur superviseur. Enfin, les idéaux faciliteraient l'adaptation et le respect du point de vue des directions d'école pour 3 de nos répondants. *«Mon directeur d'école apprécie d'entendre comment je fonctionne pour tel type d'élève difficile et puis quand je le rencontre, c'est pour parler de pédagogie»* nous confie cet enseignant de français en cheminement particulier qui enseigne depuis 9 ans. Ces 13 répondants qui soutiennent que leurs idéaux facilitent leur rapport avec la direction ne se particularisent ni par la matière, ni par le sexe mais il peut être intéressant de mentionner que seulement 2 ont entre 10 et 25 ans d'expérience soit environ 15% d'entre eux alors qu'ils représentent 29% des répondants. À l'inverse, sur les 10 répondants (29%) qui n'ont pas leur permanence, on retrouve 6 des 13 enseignants (46%) dont les idéaux facilitent les rapports avec leur direction d'école telle cette enseignante qui compte 11 ans de métier et qui tient à préciser: *«Je suis de statut précaire, alors j'ai intérêt à ce que mes rapports avec la direction soient bons»*. Cette tendance observée est-elle attribuable à notre trop petit échantillon ou devrait-on y reconnaître l'indice d'une nécessité stratégique ou celui d'une prédisposition initiale plutôt positive des plus jeunes face à leur direction, entre autres possibilités ? Soulignons que cet aspect du rapport de ceux qui en sont à leur début dans l'enseignement avec les directions d'écoles gagnerait à être davantage investigué compte tenu de l'étroite collaboration et collégialité que l'on souhaite développer à l'avenir entre les enseignants et leurs supérieurs.

Par contre, pour 17 (51 %) de nos répondants, leurs idéaux les opposent et les isolent en

regard de leur direction d'école. L'incompatibilité, et même le rapport de forces entre les idéaux éducatifs et les visées administratives, dont nous avons parlé précédemment dans le cadre de la présente recherche, se manifestent même encore plus clairement ici. Ainsi, 11 répondants affirment que leurs idéaux les isolent de leur direction ou suscitent des conflits avec elles, 4 autres considèrent leurs idéaux non pertinents dans leurs rapports avec la direction d'école, cette dernière étant perçue comme se souciant essentiellement de la performance et de la rentabilité financière. Enfin, les idéaux de 3 autres répondants servent surtout à remettre en question leurs supérieurs.

Plusieurs répondants dont les idéaux les isolent ou les opposent à leurs supérieurs ne blâment pas directement la direction elle-même mais la technocratisation croissante du système dont elle est le mandataire *«On surcharge trop le travail des directeurs. On administre trop et on néglige les rapports humains dans une école»* nous relate à ce sujet un enseignant (12 ans d'expérience). En 1991, Carpentier-Roy constatait que de manière générale *«les enseignants se sentent non respectés, non valorisés, voire infantilisés par les gestionnaires des commissions scolaires et par la direction d'école»*. Une minorité des répondants exprimait un tel sentiment d'écrasement : plusieurs traduisaient plutôt un sentiment d'étrangeté en regard des préoccupations des directions scolaires, dont cette obsession du taux de succès à tout prix *«pour afficher une bonne image»* et parce que *«l'échec coûte cher»*. À titre d'illustration, nous retrouvons en annexe V un exemple éloquent de ce sentiment d'incompréhension qui habite plusieurs enseignants en regard de leur réalité professionnelle. Il s'agit d'une lettre qu'un directeur adjoint a fait parvenir à chacun des enseignants de l'école secondaire, par laquelle il les convie à améliorer leur *«rendement»* relativement au taux de succès de leurs élèves. Cette malheureuse initiative, qui se voulait incitative, laisse à entendre que la majorité des professionnels de l'éducation ne serait pas d'emblée affligée par le taux élevé d'échec des élèves et que les enseignants en seraient les principaux responsables. Pourtant, comme le relève cette enseignante en arts et communication (23

années d'expérience) : *«On a tous à coeur la réussite de nos élèves malgré l'augmentation des contraintes budgétaires».*

De telles pratiques de gestion, où le bureaucratique prédomine sur le pédagogique, sont fréquemment invoquées comme des sources de tension dans les rapports avec la direction d'école. *«Les membres de la direction oublient la plupart du temps leurs idéaux d'enseignants. Donc, les relations deviennent souvent un rapport de force et de pouvoir»* relate à ce sujet une enseignante de français (21 ans d'expérience). Évidemment, de par les contraintes qui leur sont imposées, la marge de manœuvre dont disposent les directions est souvent bien mince. Cependant, ainsi que le faisait déjà remarquer le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport annuel 1995:

«Amorcer ou implanter des changements à des fins strictement économiques peut faire beaucoup de tort à l'éducation. On s'attend à ce qu'elles (les instances décisionnelles locales) soient constamment capables de situer leurs décisions, leurs actions et leurs interventions dans la foulée de la mission éducative.» (p. 42)

L'établissement d'une nouvelle mission éducative clairement définie à laquelle les directions d'école pourraient se référer facilitera-t-il des prises en considération de leurs interventions qui sauront interpeller davantage les finalités pédagogiques des enseignants ? Selon nos résultats, une telle connivence souhaitée entre les finalités des directions scolaires et des enseignants apparaît fort bénéfique. En effet, parmi les 13 répondants qui considèrent que leurs idéaux facilitent leur rapport avec leur direction scolaire, on retrouve 9 des 12 enseignants qui ont coté 3 ou moins sur l'échelle de l'épuisement professionnel. En fait, ils estiment à 2,9 seulement le degré moyen d'épuisement éprouvé tandis que le degré d'appréciation moyen sur cette échelle du reste des répondants se situe à 8,3 ! Ils soutiennent

également avoir été victimes de moins de pression qui remettent en cause leur enseignement (question 8, p. III), évaluant à 4 le degré moyen éprouvé à cette variable alors que le reste du groupe l'estime plutôt à 5,5. Deux enseignants de ce groupe, qui considèrent que leurs idéaux facilitent leur rapport avec leur direction d'école mais qui estiment tout de même avoir été victimes de pression qui remettent en cause leur façon de se percevoir professionnellement, l'attribuent respectivement à la démobilisation des élèves et à la précarité du statut et non à la direction d'école comme cela est souvent le cas lorsque les autres répondants cotent de façon aussi élevée sur cette échelle. Ce bas niveau d'épuisement exprimé peut provenir du fait que plusieurs jeunes se retrouvent dans ce sous-groupe, mais demeure tout de même une piste qui mériterait une étude plus approfondie.

Cependant, nous devons reconnaître qu'une minorité de répondants parviennent ainsi à percevoir leurs idéaux comme facilitant leurs rapports avec leur direction scolaire. La perception de distance, voir d'étrangeté de leurs finalités éducatives ou de leurs modalités d'application avec celles de leur direction, qui habite un enseignant sur deux, indique le besoin de clarification et de réajustement préalables à l'établissement d'une véritable collaboration entre ces acteurs du monde scolaire. Sans quoi, leurs tentatives de rapprochement risquent de se solder par l'escalade de rapport de force, de méfiance et de résistance réciproques. Par contre, la prise en considération des idéaux qui animent les enseignants serait susceptible de stimuler leur adhésion à un projet éducatif car, leurs idéaux participent activement à la satisfaction qu'ils retirent de leur activité professionnelle.

Les idéaux éducatifs et la carrière enseignante

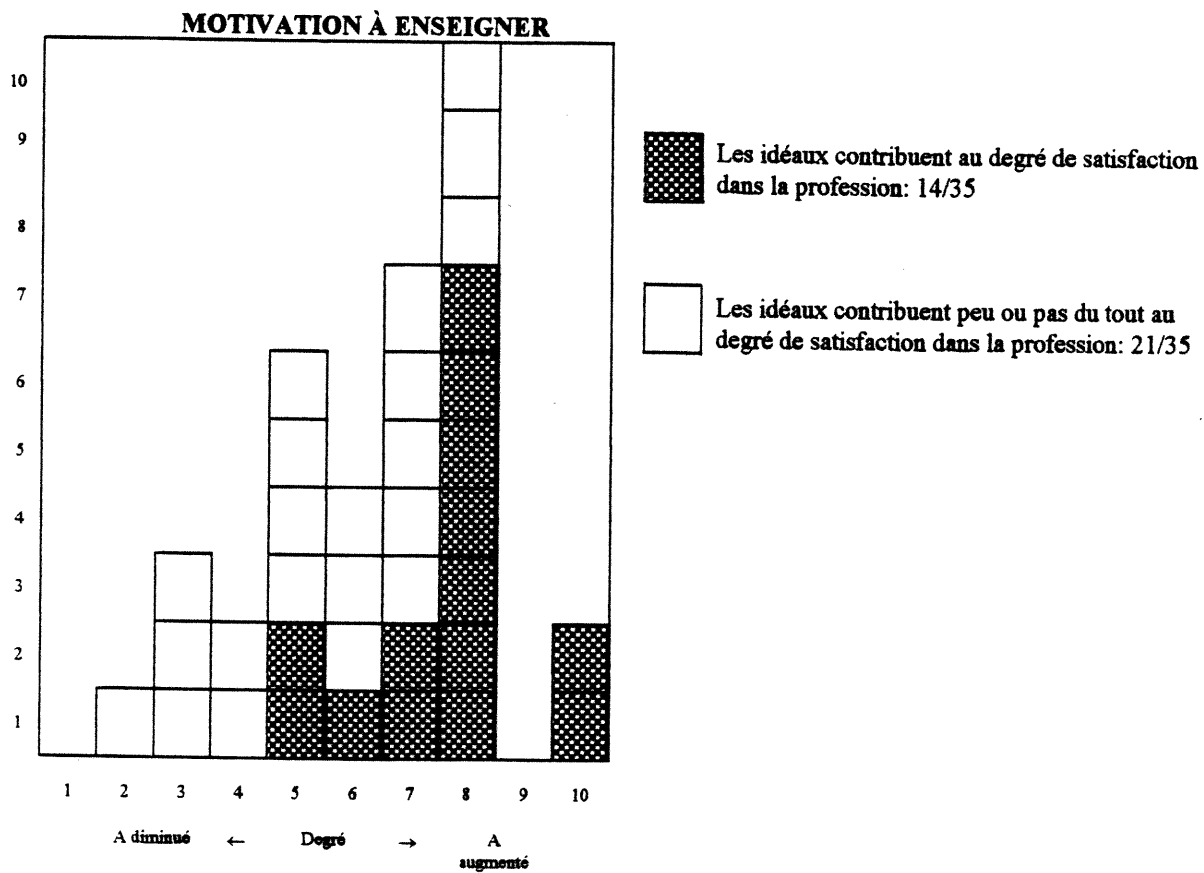
Nous avons demandé aux répondants si leurs idéaux éducatifs contribuaient au degré de satisfaction qu'ils éprouvaient en regard de leur profession (question 21 B, p. IX). Quatorze enseignants (40 %) nous signifient l'importance des idéaux à cet égard. Pour 8 d'entre eux,

le degré de satisfaction professionnelle qu'ils retirent est étroitement lié au degré d'atteinte de leurs idéaux. Pour 3 autres, les idéaux les aident à se reconnaître comme professionnels et 3 répondants soutiennent que sans les idéaux, ce serait absurde. Par ailleurs, pour 19 des enseignants (49 %), l'écart est trop grand, trop pénible à vivre entre leurs idéaux et leur réalité pour y percevoir une source de satisfaction professionnelle. Allant un peu dans le même sens, les 2 autres enseignants soutiennent retirer de la satisfaction des objectifs à court terme qu'ils se fixent plutôt que de leurs idéaux comme tels. Cette proportion importante des enseignants pour qui les idéaux ne participent pas au degré de satisfaction retiré de leur profession témoigne-t-elle d'un «réalisme» susceptible de faciliter leur adaptation au contexte actuel ?

Nous constatons que 21 enseignants pour qui les idéaux contribuent peu ou pas du tout à leur degré de satisfaction dans la profession cotent à 6,2 en moyenne les gratifications personnelles qu'ils retirent de la profession, alors que ceux pour qui les idéaux contribuent à leur satisfaction professionnelle cotent en moyenne 6,9 sur cette échelle. Ainsi, ces deux groupes se distinguent peu en ce qui a trait à leur degré moyen d'appréciation des gratifications retirées de leur profession. Par contre, ceux qui estiment que leurs idéaux contribuent activement à leur satisfaction professionnelle évaluent en moyenne leur degré de motivation à enseigner à 7,6 tandis que leurs vis-à-vis l'estiment en moyenne à seulement 5,5. Il s'agit là d'un écart notable. Encore une fois, nous constatons à travers les commentaires des répondants que cette satisfaction professionnelle des enseignants tient beaucoup plus de l'acquiescement de leur rôle que des bénéfices personnels qu'ils peuvent retirer de leur profession. Au tableau 11, nous présentons la répartition de ces deux groupes d'enseignants sur l'échelle de la motivation à enseigner. On y constate que 9 des 12 enseignants qui évaluent à plus de 8 leur degré de motivation à enseigner estiment que leurs idéaux contribuent activement au degré de satisfaction qu'ils retirent de la profession.

TABLEAU 11

RÉPARTITION SUR L'ÉCHELLE DE LA MOTIVATION À ENSEIGNER
DE CEUX QUI ESTIMENT QUE LEURS IDÉAUX CONTRIBUENT
À LA SATISFACTION RETIRÉE DE LA PROFESSION



La majorité des 21 répondants qui estiment que leurs idéaux contribuent peu ou pas à leur degré de satisfaction professionnelle ne traduisent pas tant par là un désintérêt envers leurs idéaux éducatifs qu'une incapacité à pouvoir leur donner la place qu'ils souhaiteraient dans leur pratique. À ce titre, mentionnons qu'au tableau 11, les 6 enseignants se percevant les moins motivés (4 et moins) soutiennent tous avoir déjà vécu de l'épuisement à un degré important (8, 9 et 10) et ne parviennent pas à percevoir leurs idéaux comme participant à leur satisfaction professionnelle. De même, les 3 enseignants qui, bien que ne considérant pas avoir déjà vécu de l'épuisement, ne choisiraient pas pour autant à nouveau l'enseignement, considèrent leurs idéaux trop éloignés des valeurs et des priorités véhiculées par le contexte dans lequel ils interviennent pour les percevoir comme des sources de satisfaction professionnelle. L'écart notable observé entre ceux pour qui les idéaux participent ou non à leur degré de satisfaction professionnelle est encore plus important en ce qui concerne la poursuite de la carrière (question 21 C, p. IX).

Les idéaux contribuent activement à la poursuite de leur carrière pour 19 (54 %) de nos répondants. À une exception près, tous ceux pour qui les idéaux participent à leur satisfaction professionnelle les perçoivent également utiles, voire essentiels, à la poursuite de leur carrière. Cependant, 6 enseignants pour qui les idéaux ne parvenaient pas à jouer un rôle au niveau de leur satisfaction professionnelle les perçoivent tout de même utiles en vue de se maintenir dans la profession. Ainsi, cette enseignante en sciences humaines (28 ans d'expérience), qui selon ses dires «*n'a pas les moyens de délaisser la carrière*», puise à travers ses idéaux la force de se maintenir dans l'enseignement : «*Il faut éviter de mettre les idéaux de côté; se les rappeler et travailler en regard de ceux-ci. Travailler à réorganiser le travail de façon à ce que nos idéaux soient réalisables*». Ce témoignage laisse à entendre que ce serait «*par défaut*» que les enseignants en viendraient à être contraints de délaisser leurs idéaux, et non par indifférence. Cette dernière enseignante fait partie du groupe de 6 répondants pour qui leurs idéaux permettent à tout le moins de se maintenir dans la carrière à défaut de contribuer activement à la poursuite de celle-ci. On

constate que parmi les motifs invoqués par ce groupe, il y a le fait que l'on se sente seul et non soutenu dans ses idéaux, que l'on doit s'en tenir à faire de la discipline et de la rééducation avant même de penser à enseigner.

Par ailleurs, 10 enseignants invoquent surtout leur conviction que leurs idéaux sont trop en opposition avec les valeurs véhiculées pour pouvoir les considérer utiles à leur désir de poursuite de leur carrière. Une telle conviction place plusieurs de ces enseignants dans une position périlleuse, au point où, «*s'ils le pouvaient*», ils délaisseraient l'enseignement. À défaut de pouvoir le faire, il peut leur être difficile de résister à la tentation de mettre leurs idéaux de côté; question de leur rendre supportable la situation de double contrainte dans laquelle ils ont le sentiment de se retrouver. À titre d'exemple des conflits et des déchirements que vivent ces professeurs, voici le témoignage de cette enseignante de français qui cumule 21 ans d'expérience, présentée précédemment, pour qui l'arrimage de ses idéaux avec le contexte est pour le moins exigeant à réaliser. Ainsi, outre les «*rapports de force*» qui résulteraient souvent, selon elle, des confrontations entre les finalités administratives des directions d'écoles et les finalités pédagogiques des enseignants, elle constate

«le manque d'intérêt, d'ouverture des élèves pour le français et leurs nombreuses carences font que l'on doit reléguer au second plan la partie culturelle, d'actualité qui devrait faire partie de l'enseignement de la langue [...] les parents des enfants qui dérangent, sont arrogants ou autres, prennent souvent leur part à cent pour cent».

ce qui lui donne l'impression «*d'être plus une gestionnaire d'humains qu'une pédagogue*». Ses idéaux, elle y pense «*quand cela va mal, les jours où je m'ennuie, où je trouve cela pénible*». Pour elle, «*si l'on attend d'avoir atteint son idéal, on risque d'avoir une dépression*». Pourtant, «*il y a toujours un espoir, une flamme, sinon je lâcherais; il ne faut pas attendre d'être désabusé pour lâcher*». C'est essentiellement dans sa relation avec les

élèves qu'elle parvient de façon satisfaisante à donner forme à ses idéaux, *«mais à moyen terme et à long terme»*, précise-t-elle,

«... si j'en fais le bilan, j'ai pu atteindre une partie de mes idéaux. J'ai compris cependant, que ce n'est pas à moi de porter le fardeau de tout cela. Quant à moi, je pense m'être ajustée, repositionnée, mais on ne peut tisser le lin sans fil de lin».

Cette enseignante qui hésiterait à choisir à nouveau l'enseignement, parce que *«trop de contraintes viennent entraver le plaisir d'enseigner»*, évalue à 5 son degré de motivation à enseigner et seulement à 3 les satisfactions personnelles qu'elle retire de son métier. Manifestement, cette personne s'investit dans son travail, essaie de s'ajuster de son mieux au contexte. Cependant, l'usure, la démobilisation la gagnent et elle ne parvient plus à voir dans ses idéaux un moteur susceptible de l'aider à poursuivre sa carrière. Les 10 enseignants qui, comme elle, perçoivent leurs idéaux trop en opposition avec les valeurs véhiculées pour pouvoir les percevoir comme contribuant à la poursuite de leur carrière, se retrouvent répartis sur l'échelle de la motivation à enseigner au tableau 12.

On y constate que ceux qui estiment à 4 et moins leur motivation à enseigner perçoivent tous une opposition trop grande entre leurs idéaux et les valeurs environnantes. À l'inverse, 10 des 12 enseignants qui cotent leur degré de motivation à 8 et plus considèrent que leurs idéaux contribuent activement à la poursuite de leur carrière. Au tableau 13, nous présentons l'appréciation moyenne que se donne ce groupe par rapport à différents aspects de sa pratique en comparaison avec la cote moyenne que s'attribuent les 10 enseignants qui perçoivent leurs idéaux trop en opposition avec les valeurs véhiculées pour participer activement à leur désir de poursuivre leur carrière, et les 6 enseignants pour qui leurs idéaux leur permettent à tout le moins de se maintenir dans la profession.

TABLEAU 12

RÉPARTITION, SUR L'ÉCHELLE DE LA MOTIVATION À ENSEIGNER, DES RÉPONDANTS
DONT LES IDÉAUX CONTRIBUENT ACTIVEMENT
À LA POURSUITE DE LEUR CARRIÈRE

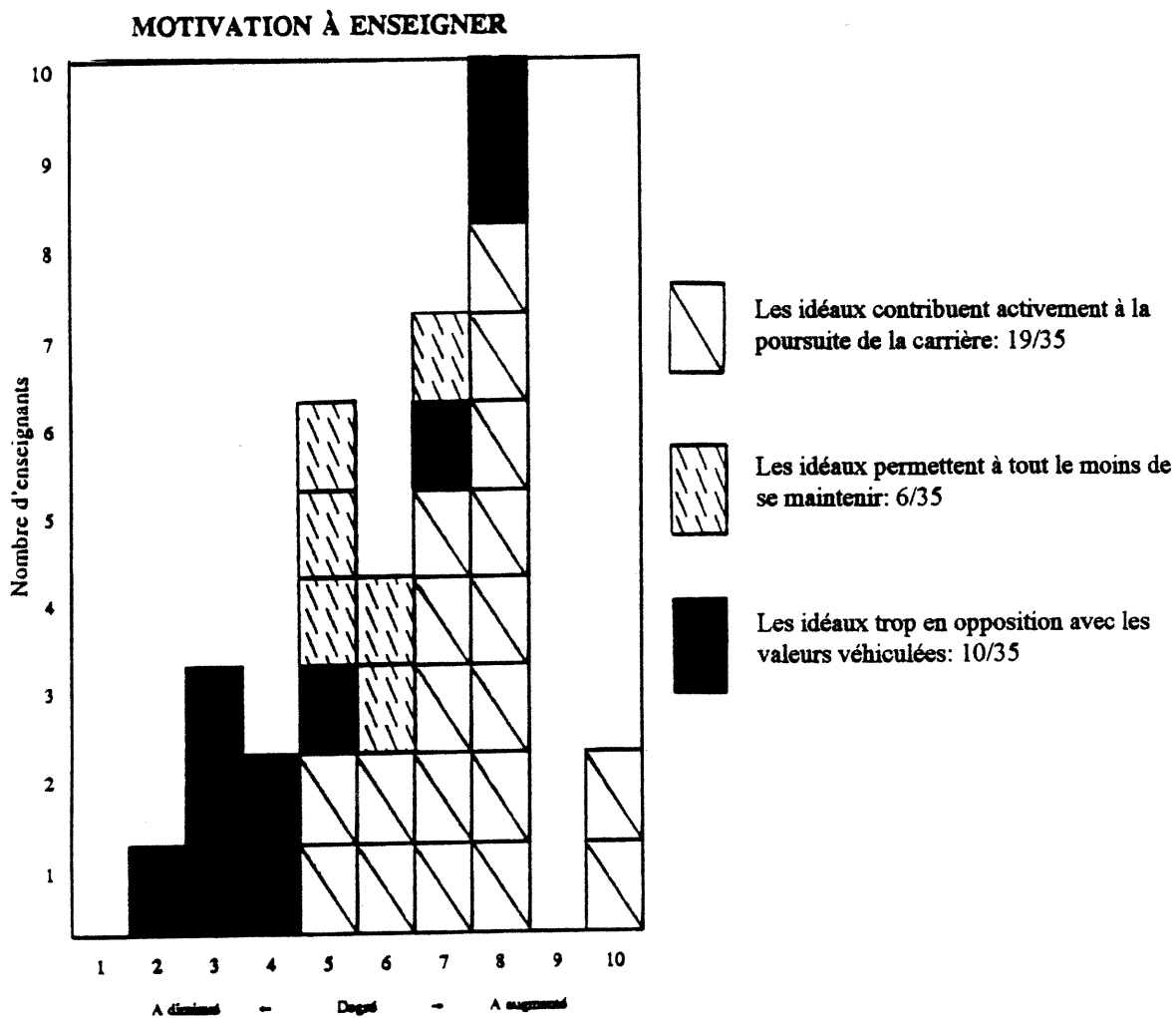
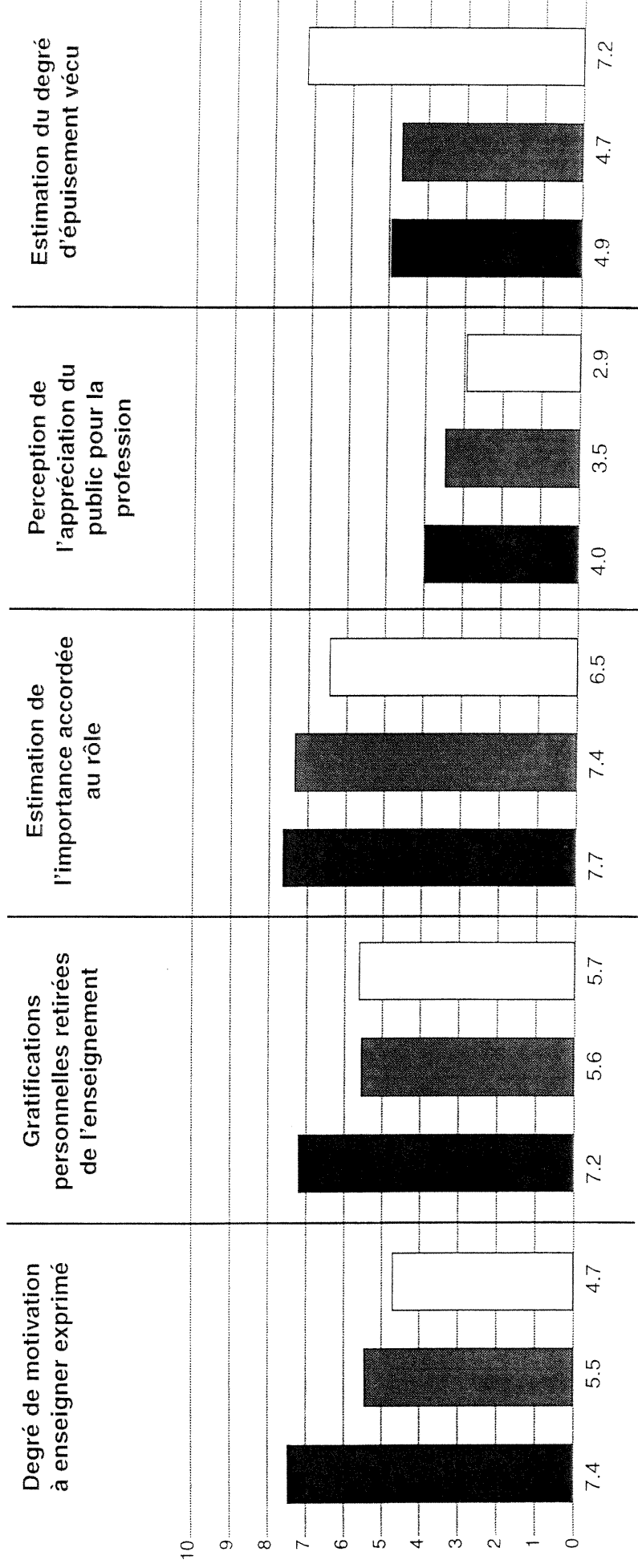


Tableau 13

Tableau comparatif des niveaux de contribution des idéaux à la poursuite de la carrière enseignante avec la cote moyenne obtenue par les répondants sur leurs appréciations de cinq aspects de leur réalité professionnelle.



Légende:

■ : Enseignants qui estiment que leurs idéaux contribuent activement à la poursuite de leur carrière

▨ : Enseignants qui estiment que leurs idéaux leur permettent à tout le moins de se maintenir dans la profession

□ : Enseignants qui estiment que leurs idéaux sont trop en opposition ou trop distants pour participer à les maintenir dans la profession

Les écarts obtenus entre les degrés d'appréciation moyens à ces différentes variables mettent en évidence le rôle moteur des idéaux dans la pratique des enseignants. Les enseignants qui les considèrent comme participant activement à la poursuite de leur activité professionnelle s'estiment en moyenne plus motivés par leur travail, moins dépréciés comme professionnel dans l'opinion du public, ont tendance à accorder plus d'importance à leur rôle, affirment recevoir davantage de gratifications personnelles de leur travail et reconnaissent avoir expérimenté un niveau d'épuisement moindre que ceux qui considèrent que leurs idéaux sont trop en opposition ou trop distants pour participer au fait qu'ils demeurent dans la profession.

Nous pourrions également avancer que, dans les conditions telles que reflétées par nos répondants, plusieurs enseignants perçoivent leurs idéaux sérieusement menacés. Or, la perte de ceux-ci fragilise les enseignants et met en péril non seulement leur rendement professionnel, mais également leur santé personnelle. Il n'est pas étonnant que, dans l'étude réalisée par Dionne-Proulx et Pépin (1995), précédemment cités, portant sur les causes d'invalidité permanente des bénéficiaires des régimes des rentes du Québec, la profession enseignante était, parmi les professions libérales, celle qui comptait le plus grand nombre d'individus, et que les enseignants représentent 37,5 % de ce groupe de bénéficiaires âgés de moins de 45 ans, comparativement à 12,5 % pour toutes les professions libérales et 10 % pour l'ensemble des rentes actuelles. Parmi les facteurs de détresse invoqués par les auteurs, on retrouve *«une participation insuffisante aux processus décisionnels, le manque de considération, de reconnaissance et de feed-back»*.

Nous reconnaissons, avec les auteurs, qu'il s'agit là d'une étude de «morbidité» portant sur le recensement des cas d'invalidité permanente reconnus: «la pointe de l'iceberg» en quelque sorte. Or, ce sont les données disponibles actuellement. Il est en effet très difficile d'obtenir le recensement précis du nombre d'enseignants en congé maladie pour cause d'épuisement professionnel. D'autant plus que cette dernière désignation est fort contestée. Ce qui fait que l'on tend à attribuer les congés prolongés aux aspects somatiques découlant de l'épuisement plutôt qu'à l'épuisement professionnel comme tel.

Outre l'analyse qualitative des propos des répondants, les résultats obtenus tendent à confirmer le risque de démobilitation professionnelle des enseignants qui ne parviennent pas suffisamment à donner forme à leurs idéaux dans leurs pratiques décrit par Abraham (1972). Aussi bien au niveau de la poursuite de la carrière que dans leurs rapports avec leurs pairs ou avec leurs directions scolaires, les répondants qui parviennent à percevoir leurs idéaux comme moteur de leur activité professionnelle se retrouvent parmi ceux qui se perçoivent les plus motivés et les moins atteints par l'épuisement professionnel. Il y aurait lieu d'entendre et de reconnaître les idéaux des enseignants plutôt que de chercher à leur en imposer d'autres, fussent-ils plus valables selon des critères étendus qui englobent des considérations socio-historiques, éthiques et théoriques désormais incontournables. Autrement, les enseignants risquent de n'y percevoir qu'une invalidation de leurs propres finalités éducatives, lesquelles s'élaborent entre autres à partir de la réalité organique de leur classe à laquelle ils se mesurent quotidiennement. Comment alors développer ensemble des consensus quant aux façons de donner forme aux finalités souhaitées, lesquelles ne sont tout de même pas étrangères aux

préoccupations qui sous-tendent les aspirations idéales de la majorité des répondants ? Après tout «*Chez les gens motivés, l'idéal est évoqué et habite largement le champ de conscience*», soutient de La Garanderie (1991), pédagogue qui accorde une place déterminante aux «*projets de sens*» dans l'activité pédagogique.

Nous reconnaissons tout de même qu'il n'est pas facile de donner de la place aux idéaux lorsque les enseignants eux-mêmes ne semblent pas extérieurement les trouver interpellants. En effet, d'emblée presque tous les enseignants à qui nous avons fait part de notre sujet de recherche ont spontanément manifesté beaucoup d'intérêt pour cette thématique. Cependant, chez plusieurs, nous avons perçu une certaine gêne provenant de cet écart entre l'intérêt suscité par le thème des idéaux éducatifs et le peu de place qu'ils reconnaissent leur accorder dans leurs échanges avec leurs collègues. Est-ce attribuable à ce que DeGaulejac (1996) désigne «*l'autodépréciation de la honte*» résultant du sentiment d'échec intériorisé de ne pas pouvoir correspondre à ces visées idéales ? Cette autodépréciation serait d'autant plus néfaste du fait que chacun la porterait en soi, en silence, terrifié à l'idée qu'elle puisse être mise à jour (Carpentier-Roy, 1991). À la lueur des témoignages, nous aurions tendance à croire qu'un tel mécanisme serait à la source de cette «*pudeur*» que semblent entretenir les enseignants en regard de leurs idéaux.

Aussi, dans un premier temps, parler des idéaux est susceptible d'être associé, pour certains enseignants, à la mise à jour d'un constat d'échec ou d'impuissance. C'est ainsi que près du quart de nos répondants, à la suite de ce questionnaire (question 25, p. XI),

disent éprouver de l'abattement, du découragement. Certains dénoncent des conditions de plus en plus exigeantes qui les placent dans une position de survie qui ne laisse pas de place aux idéaux. D'autres traduisent avec amertume une certaine désillusion en regard des possibilités de se rapprocher de leurs aspirations idéales, et craignent que les réformes qui s'annoncent ne creusent encore davantage le fossé qui prévaut déjà entre leur pratique enseignante et leurs idéaux éducatifs. Enfin, certains disent éprouver une certaine nostalgie en regard de cette importante source d'inspiration à laquelle on ne fait pratiquement jamais référence dans les échanges avec les directions d'école, les parents, et même entre collègues. Si, pour ces enseignants, dans un premier temps ce retour sur leurs idéaux suscite de tels sentiments négatifs, cela ne suggère pas qu'il leur aurait été préférable de s'abstenir d'y porter attention. Nous devrions plutôt être sensibles aux messages qu'ils nous adressent et leur apporter le soutien nécessaire pour contrer le sentiment d'impuissance et d'invalidation avec lequel ils se débattent.

Par ailleurs, cette simple occasion de prêter attention à leurs idéaux éducatifs et la démarche réflexive en regard de ceux-ci, à laquelle les ont conviés la présente enquête, se sont révélées comme une opportunité de ressourcement, de stimulation, de valorisation de leur pratique éducative, pour 22 répondants (63%). Par leur bilan positif à la suite de ce retour sur leur pratique et leurs idéaux éducatifs, ils témoignent de la pertinence de rendre explicites les idéaux qui les animent et de partager les modes de rapport qu'ils entretiennent avec ceux-ci.

Aussi, il apparaît que non seulement les agents de changement ou les directions d'écoles bénéficieraient à considérer les idéaux qui animent les enseignants, mais ces derniers gagneraient eux-mêmes en ne sous-estimant pas le rôle moteur de leurs idéaux dans leur pratique. Participant étroitement à plusieurs aspects de leur activité professionnelle, les idéaux apparaissent l'ultime rempart qui leur permet, «*envers et contre tous*», de donner un sens à leur tâche de plus en plus exigeante et de se maintenir impliqués en regard de leur profession. Cette affirmation implique cependant de reconnaître le caractère maturatif des idéaux éducatifs et la souplesse du mode de rapport qu'il serait souhaitable de parvenir à développer avec ceux-ci.

3.13 Les idéaux se transforment

Ainsi que nous l'avons vu dans le contexte théorique de cette recherche, les transformations socio-historiques qui nous touchent présentement agissent sur nos valeurs et nos priorités, au point de remettre en cause les grands idéaux universellement reconnus comme tels qui, il y a quelques années à peine, servaient de références normatives sur lesquelles nous pouvions collectivement prendre appui. Les multiples secousses qui en découlent interpellent le monde scolaire et les idéaux éducatifs qui le sous-tendent. Aussi avons-nous cherché à savoir si les idéaux éducatifs de nos répondants s'étaient transformés au cours des dernières années (question 20, p. VIII). Pour 18 répondants (51 %), il semble que oui. Cinq (14 %) d'entre eux affirment avoir dû ajuster leurs idéaux, telle cette enseignante de mathématiques (28 ans d'expérience) qui, comme plusieurs de nos

répondants, a dû remanier ses idéaux en vue de composer avec de nombreuses carences attitudinales et comportementales des élèves de la classe. Aussi, amener les élèves à être moins individualistes, plus respectueux les uns envers les autres, à mieux se structurer, à être plus attentifs, occupe maintenant une place prioritaire dans ses idéaux éducatifs. Pour leur part, 3 répondants insistent sur l'aspect moins autoritaire et plus humain de leurs idéaux actuels, et 2 répondants (6 %) disent être parvenus à modifier leurs idéaux grâce aux cours de perfectionnement suivis. Enfin, les 8 (23 %) autres enseignants de ce groupe, bien qu'ils soutiennent que leurs idéaux soient demeurés les mêmes, reconnaissent avoir eu à modifier leur façon d'être en rapport avec ceux-ci en vue de s'adapter. Pour certains d'entre eux, leurs idéaux leur procureraient même la flexibilité pour favoriser leur adaptation. Ces 18 enseignants qui soutiennent avoir eu à réviser leurs idéaux ou à trouver de nouveaux moyens pour s'en rapprocher pourraient, dans l'ensemble, se retrouver dans les propos de cette enseignante de sciences humaines (30 années d'expérience) qui, après avoir travaillé à la conception de matériel scolaire, reconnaît avoir développé une :

«conscience plus grande de la responsabilité qu'ont les enseignants sur la société»: «J'apprécie encore davantage mes idéaux éducatifs. Il faut tenir compte de la société dans laquelle on vit, c'est aussi une question de respect en tant qu'agent de changement de ne pas se couper du contexte.»

Quatre jeunes enseignants (11 %) se reconnaissent trop nouveaux dans la profession pour avoir perçu des changements au niveau de leurs idéaux éducatifs. Ce qui se comprend

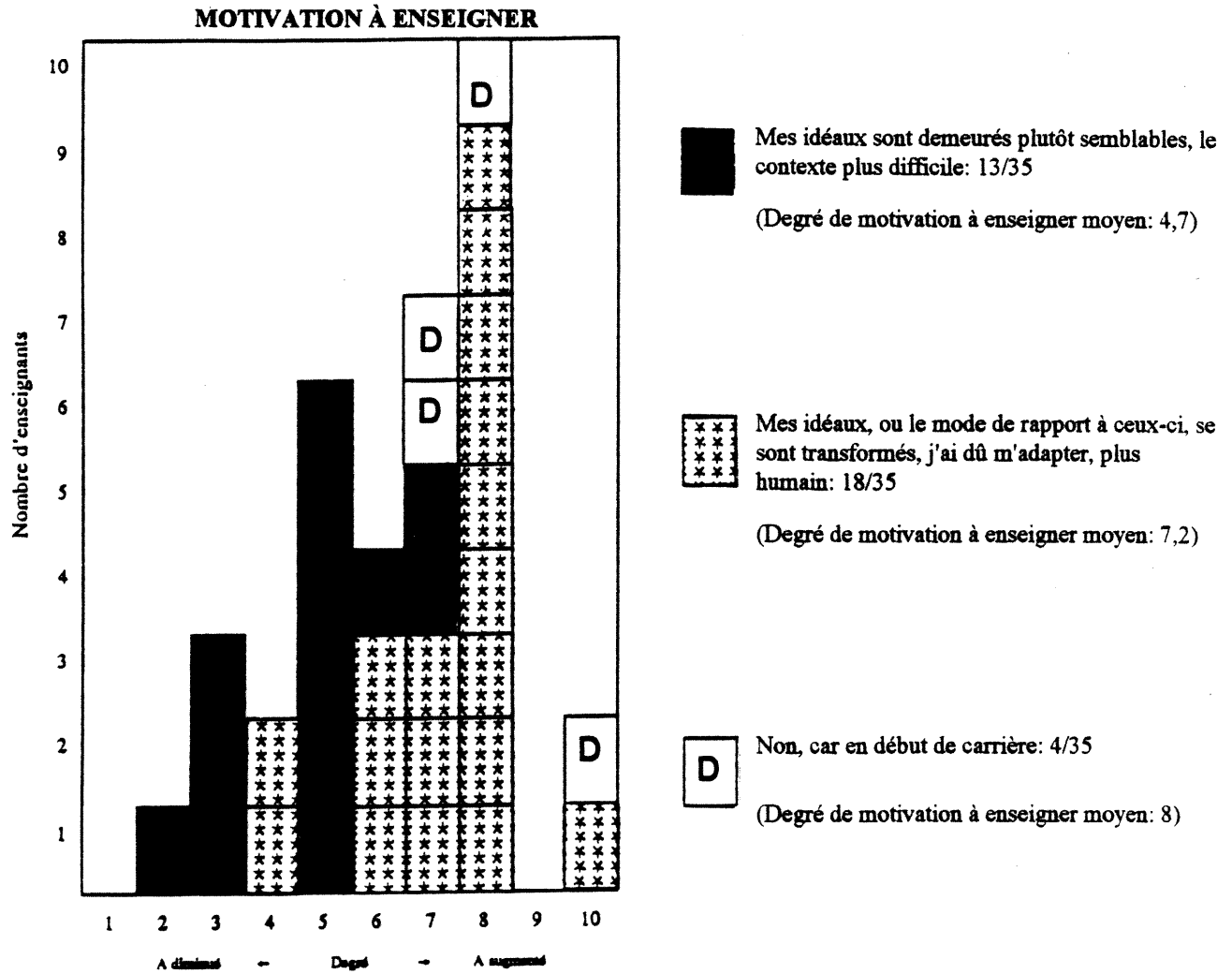
bien. Pour ces jeunes, leurs idéaux constituent un point de référence fixe, un phare pour maintenir le cap à travers les nombreux réajustements qu'ils sont appelés à effectuer pour s'adapter à la complexité de leur nouvelle tâche. Il serait prématuré à cette étape initiale de leur carrière de les transformer, tant qu'ils ne seront pas parvenus à développer une identité professionnelle suffisamment solide pour pouvoir le faire. Instinctivement, ils tenteront plutôt d'éviter ceux qui seraient susceptibles de menacer leurs idéaux, ainsi que nous le communique ce jeune répondant (3 ans d'expérience) qui enseigne plusieurs matières: *«Quand j'entends certains "vieux" professeurs se plaindre de tout et de rien, pour ne pas me laisser influencer négativement, je reviens à mes idéaux»*. Si, à cette étape, leurs idéaux sont trop durement remis en cause, incapables de les réaménager, ils les laisseraient tout simplement tomber pour se rabattre sur la tâche elle-même et perdraient également l'enthousiasme pour le métier. C'est ainsi qu'une jeune répondante explique que ses idéaux sont demeurés inchangés au cours de ses six premières années dans l'enseignement des sciences, du fait qu'elle a *«encore le feu sacré»*. En fait, en ce qui a trait à leurs idéaux, leurs perceptions des nouvelles orientations et des changements qui se profilent en éducation inquiètent en particulier les plus jeunes enseignants : *«Ça me dérange beaucoup»*, nous confie l'une d'elles (4 ans d'expérience en adaptation scolaire). : *«Ça me fait peur, ma quête d'idéaux s'avère de plus en plus difficile»*, nous confie cette autre (2 ans d'expérience, langues). Et cela n'est pas étonnant : l'identité professionnelle des enseignants, déjà mise à rude épreuve par le contexte actuel, est d'autant plus fragile chez ces nouveaux venus, de par la précarité de leur situation, du fait qu'ils doivent souvent donner des cours dans plusieurs matières et qu'ils héritent en général des groupes

les plus difficiles. Or, Huberman (1989) a fait voir en quoi une entrée en carrière réussie prédispose favorablement un enseignant dans la poursuite ultérieure de sa profession. Plusieurs des répondants moins expérimentés ont mentionné se sentir isolés et manquer de soutien. Par contre, 2 autres parviennent, grâce à leur mentor, à être encouragés et soutenus en regard de leurs aspirations professionnelles. Outre l'aménagement de conditions facilitantes, le jumelage avec un enseignant d'expérience qui a su préserver une certaine flamme en regard de sa profession, semble se révéler un moyen de favoriser la consolidation de l'identité professionnelle des jeunes enseignants (Bey, Holmes, 1992). Sans une identité professionnelle suffisamment établie, il devient difficile de développer un rapport adaptatif (nous pourrions dire maturatif) envers nos idéaux. Pourtant, dans le contexte de transformations profondes que nous traversons, il apparaît plus que jamais nécessaire pour les enseignants de réaménager leurs idéaux ou d'assouplir leur mode de rapport avec ceux-ci.

Ainsi, au tableau 14 nous voyons la répartition des enseignants dont les idéaux ou le mode de rapport à ceux-ci se sont transformés ou sont demeurés plutôt semblables, sur l'échelle de la motivation à enseigner. Nous pouvons constater que le degré moyen de motivation à enseigner exprimé par le sous-groupe des enseignants qui soutiennent que leurs idéaux sont demeurés plutôt semblables s'établit à 4.7. Ce niveau de motivation exprimé est nettement inférieur à celui que s'attribuent ceux qui reconnaissent que leurs idéaux ou leur mode de rapport à ceux-ci se sont transformés au cours de la dernière année, lesquels cotent plutôt à 7,2 en moyenne sur cette échelle de la motivation à enseigner.

TABLEAU 14

**MOTIVATION À ENSEIGNER EXPRIMÉE PAR LES RÉPONDANTS DONT LES IDÉAUX
OU LE MODE DE RAPPORT À CEUX-CI SE SONT TRANSFORMÉS**



Sur ce tableau, on retrouve également les enseignants en début de carrière dont les idéaux n'ont pas encore changé. On constate que ces derniers traduisent un niveau de motivation plutôt élevé (qu'il serait intéressant de préserver). Si on fait exception de ceux-ci, on constate que les 10 enseignants qui évaluent à 8 ou 10 leur degré de motivation à enseigner affirment tous avoir transformé soit leurs idéaux, soit leurs façons de chercher à leur donner forme. À l'inverse, 10 des 12 enseignants dont le degré de motivation est de 5 ou moins font partie des 13 dont les idéaux sont restés sensiblement les mêmes.

Ces résultats éloquentes quantitativement, malgré la taille réduite de l'échantillon, indiquent clairement l'importance, pour un enseignant qui n'en est plus à ses premières armes dans le métier, d'être à même de transformer son rapport à ses idéaux, ou ses idéaux eux-mêmes, en vue de renouveler sa motivation pour la profession. L'analyse qualitative des propos de ces enseignants abonde dans le même sens, mais fait également ressortir que la majorité des enseignants expérimentés dont les idéaux ne se sont pas transformés, se retrouvent en fait objectivement ou subjectivement incapables de le faire.

Ainsi, ces 13 enseignants (37%), qui soutiennent que leurs idéaux ou leur mode de rapport à ceux-ci sont demeurés plutôt semblables, déplorent l'écart trop grand qui prévaut entre les idéaux éducatifs et les conditions de travail, le climat, les ressources, les priorités actuelles. Malgré eux, ils en viennent à les perdre souvent de vue, un peu comme si leurs idéaux éducatifs devenaient étrangers à la fonction qu'ils devaient accomplir. Plusieurs de ces répondants déplorent surtout le peu de place qui leur est dévolue pour s'acquitter justement de leur rôle d'enseignant, lequel vient en dernier une fois qu'ils se sont vus contraints de remplir les rôles de «*parents*», de «*policiers*», de «*travailleurs sociaux*». Et ce, sans oublier l'incessante recherche de stratégies «*accrocheuses*» pour parvenir à renouveler l'attention défaillante d'une proportion croissante d'élèves désintéressés, à qui l'effort rebute. Plusieurs enseignants ont parlé du symptôme de «*l'enfant-roi*» qui semble

prendre des proportions épidémiques: «*C'est assez difficile à vivre parce que nous n'avons plus d'emprise sur eux*», nous dit à ce sujet un enseignant de français (9 ans d'expérience). Bref, des carences d'attention, de disponibilité, d'intérêt, d'efforts de la part d'un nombre croissant d'élèves relatées également par Pelletier (1997), auxquelles s'ajoutent des conditions structurelles, organisationnelles et économiques restrictives, ne procurent pas à plusieurs enseignants les conditions minimales requises à partir desquelles leurs idéaux éducatifs seraient susceptibles d'être sollicités à l'intérieur de leur classe. Trop détachés de leur réalité quotidienne, leurs idéaux ne peuvent se transformer au contact de leur pratique. Ils en viennent à revêtir la forme de «*nobles principes souhaitables*», mais somme toute peu réalistes, derrière lesquels l'enseignant se réfugie en guise de «*baume*» face à l'ingratitude de sa tâche. Se replier ainsi sur ses idéaux devient ainsi une stratégie de survie pour parvenir à les préserver du contact avec une réalité trop décevante. Cependant, une telle stratégie de repli contribue paradoxalement à ce que nos idéaux ne parviennent plus à s'acquitter de leur rôle moteur de la pratique. Il en découle une certaine démobilisation de l'enseignant et une «*perte de sens*», de son activité professionnelle, qui l'affecte, même au niveau de la représentation idéale de son rôle.

En effet, on constate que 10 des 12 enseignants qui estiment que leur soi idéal s'est négativement transformé au cours des années considèrent que leurs idéaux sont demeurés sensiblement les mêmes. La motivation moyenne à enseigner exprimée par ce groupe se situe à 4,8. À l'inverse, les 8 enseignants (nous excluons ici les 2 jeunes de ce groupe) qui soutiennent que leur soi idéal s'est positivement transformé, et estiment en moyenne leur motivation à enseigner à 8, considèrent tous que leurs idéaux ou leur mode de rapport à ceux-ci se sont transformés au cours des ans. Si nous faisons exception des enseignants les plus jeunes et des enseignants en fin de carrière qui sont parvenus à cette phase dite de «*sagesse*» décrite par Huberman (1989), il semble essentiel que les enseignants parviennent à développer une relation vivante avec leurs idéaux, en lien étroit avec leur pratique,

laquelle leur permet non seulement d'adapter leurs idéaux et leur mode de rapport à ceux-ci, mais favorise également la transformation positive de leur soi idéal. Un enseignant qui ne parvient pas suffisamment à actualiser ses idéaux (lesquels, soulignons-le, sont en général fort louables) met en péril ce soi idéal professionnel, lequel, comme nous l'avons vu, participe étroitement à plusieurs aspects de l'activité enseignante, dont la motivation à enseigner et le désir de poursuivre la carrière.

Or, les répondants dont les idéaux sont demeurés plutôt semblables s'inscrivent sensiblement dans la même réalité scolaire que ceux qui parviennent à développer un rapport plus adaptatif à ceux-ci. Comment ces derniers parviennent-ils à aménager un tel rapport, plus souple, avec leurs visées idéales ? Pour ce, considérons les propos d'un enseignant de mathématiques (5 ans d'expérience) qui soutient que ses idéaux éducatifs se sont transformés à travers *«le développement de projets de classe coopérative»* et *«le travail en collaboration avec des collègues qui partagent les mêmes affinités»*. On constate que ses démarches s'inscrivent en étroite correspondance avec les idéaux éducatifs qu'il formule ainsi *«Développer l'autonomie et la responsabilisation des élèves face à leurs apprentissages, favoriser l'éclosion de l'être social, favoriser les réflexes coopératifs»*. Cet enseignant estime à 8 sa motivation à enseigner et à 7 l'importance qu'il accorde à son rôle. Il considère ne pas avoir vécu d'épuisement, ni de remise en question en regard de sa profession. Il se perçoit plutôt apprécié par sa direction d'école et il soutient aimer et bien posséder la matière qu'il enseigne. Bref, on ne retrouve pas chez lui la coexistence de circonstances contraignantes, relevées par plusieurs répondants, qui reconnaissent ne pas parvenir à renouveler leur rapport à leurs visées idéales. Cependant, il ne trouve pas facile l'omniprésence des comportements individuels des élèves, les relations avec des collègues qui divergent d'opinion au sujet des pratiques d'enseignement, l'incapacité de la direction d'école de donner son aval à de nouveaux projets faute de budget. C'est pourquoi, cet enseignant évalue à 10 l'impact de la transformation des valeurs sociales sur

sa pratique éducative. *«L'accent est mis de plus en plus sur la performance, sur l'importance de calquer les pratiques et les enseignements sur les besoins du marché»*. Il reconnaît que cet ensemble de circonstances *«l'enrage souvent» «J'ai le sentiment que mon devoir est d'aller à contre courant en ces temps de coupures où mes collègues sont démobilisés»*. À la fin du questionnaire, cet enseignant, qui considère que la tâche est de plus en plus lourde, constate que ses idéaux le tiennent en vie *«Quand je n'aurai plus d'idéaux, je changerai d'emploi»*. Comme nous pouvons le voir à travers cet exemple, les enseignants qui parviennent à développer un rapport adaptatif à leurs idéaux ne sont pas pour autant à l'abri des contraintes concrètes qui affectent présentement le monde de l'éducation.

Si, à ce contexte général que tous reconnaissent exigeant, se greffent certaines circonstances particulières, la difficulté de parvenir à maintenir une souplesse de rapport avec les visées éducatives idéales semblent s'accroître rapidement. À titre d'illustration, le simple fait d'enseigner une matière que l'on tend à mésestimer actuellement, (ainsi que le traduisent ouvertement les répondants en arts plastiques et en sciences morales), accentue le sentiment d'étrangeté des visées idéales et compromet la possibilité d'adaptation de ces dernières à la pratique enseignante. En vue de décrire le processus de délaissement d'un rapport souple avec les visées idéales, nous nous sommes intéressés à ces 2 enseignants qui comptent parmi les 18 qui parviennent à transformer leur rapport avec leurs idéaux éducatifs et qui, malgré tout, se détachent nettement de leur groupe au tableau 14, évaluant à seulement 4 leur motivation à enseigner. Nous constatons qu'ils ont plusieurs points communs: tous deux rapportent avoir déjà vécu de l'épuisement sévère (9 et 10), tous deux sont en mi-carrière, en adaptation scolaire. Ils se sentent isolés des autres enseignants de par leur champ de spécialisation et ont la nette impression que leurs superviseurs se désintéressent complètement de leurs préoccupations pédagogiques. Pour ces deux enseignants, il semble que leurs idéaux soient le seul lien qui les rattache encore

à l'enseignement: *«Je ne suis motivée que par mon idéal [...] Je suis très exigeante afin d'être congruente avec mes idéaux [...] ce sont eux qui me guident.»* (enseignante, 21 ans d'expérience.) *«Mes idéaux sont d'une «importance capitale».* Chaque jour, *«je cherche inconditionnellement à donner vie à ces idéaux».* (enseignant, 18 ans d'expérience).

Le témoignage de ces enseignants indique cependant qu'il y aurait une limite à s'impliquer et à s'investir ainsi en regard de ses idéaux, surtout lorsque ces derniers semblent toujours s'inscrire à contre-courant des valeurs véhiculées et des orientations préconisées. Ainsi, il ne faut pas s'étonner que ces deux enseignants se reconnaissent peu motivés, malgré les efforts d'adaptation renouvelés à leurs idéaux éducatifs et qu'ils concluent le questionnaire en soulevant des doutes en regard de leur métier: *«Je me remets en question assez souvent. Parfois, j'ai le goût de tout lâcher. Ça finit par revenir. Mais honnêtement, je n'éprouve plus le bonheur d'être enseignant dû à ces incongruités»* (enseignant, 18 ans d'expérience). L'enseignante, pour sa part, se retranche dans sa classe et se demande si elle n'est pas dépassée, à 41 ans: *«Mes valeurs personnelles sont-elles encore ce que la société veut?»*. Nous croyons que ces enseignants sont au seuil d'un point de rupture et s'apprêtent, malgré eux, à rigidifier leur rapport à leurs idéaux éducatifs. En effet, entretenir un lien flexible avec ses idéaux éducatifs nécessite une solide identité professionnelle pour être réalisable. De plus, les enseignants, de par la complexité de leur tâche et de leur rôle-clé auprès des jeunes, se retrouvent au cœur des bouleversements qui touchent notre monde en transition. Ce qui se répercute d'une façon concomitante sur différents volets de leurs activités professionnelles à travers l'alourdissement de leur tâche (quantitativement et qualitativement), la non-reconnaissance de leur professionnalisme, le manque d'intérêt et de préparation des élèves, les contraintes économiques et administratives, le peu de soutien de la direction, le manque de contact avec leurs pairs, entre autres aspects fréquemment invoqués par nos répondants.

Pris un à un, ces différents aspects s'expliquent, leur impact peut être atténué, des réaménagements acceptables demeurent possibles. Mais leur conjugaison est d'autant plus écrasante que tous ces aspects, chacun à sa manière, viennent souvent implicitement et pratiquement, soit ignorer, soit invalider d'une façon systématique les idéaux qui animent les enseignants.

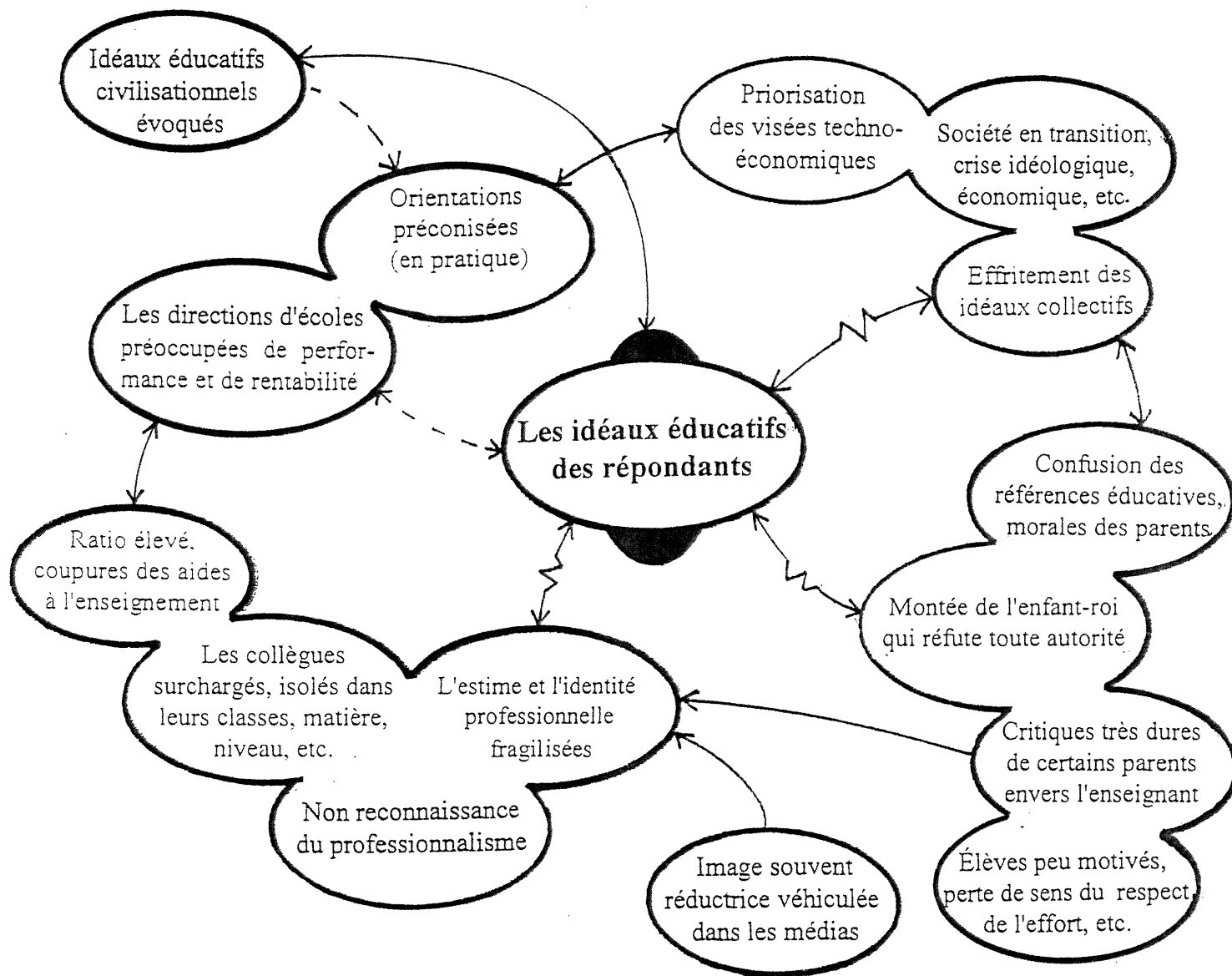
3.14 Profil de la situation actuelle des idéaux éducatifs des répondants

Nous avons cherché à représenter d'une façon schématique les différents facteurs étroitement interreliés qui participent à la difficulté d'aménager les idéaux éducatifs à la pratique enseignante tels qu'ils ont été énoncés par l'ensemble des répondants. Ainsi, au centre du tableau 15, nous retrouvons les idéaux éducatifs des répondants qui, bien que privilégiant des perspectives différentes, rejoignent leurs préoccupations éducatives et sont perçues comme interpellants pour eux à travers leur relation avec l'élève et leur enseignement. Si on se reporte en haut, à gauche, on retrouve les grands idéaux éducatifs évoqués par les instances décisionnelles qui prennent en considération les enjeux "civilisationnels" actuels, avec lesquels plusieurs répondants soutiennent être en accord en théorie tout en déplorant que ceux qui cherchent à les implanter sont souvent loin du terrain. En fait, plusieurs répondants estiment que, dans la pratique, les directions d'écoles surchargées privilégient le volet administratif au détriment du volet pédagogique de leur fonction. À ce titre, les perceptions des répondants rejoignent celles des enseignants de l'étude de Pelletier (1997) qui soulignait :

«Des politiques parfois peu pertinentes, des programmes trop standardisés, des méthodes inadéquates et des excès bureaucratiques sont, pour les sujets de cette enquête, les premiers problèmes identifiés, Et, si ces éléments sont déclarés problématiques, c'est d'abord parce qu'ils sont identifiés comme des contraintes importantes dans l'exercice d'un acte professionnel que l'on veut de qualité pour les élèves» (p. 17)

TABLEAU 15

TABLEAU SYNOPTIQUE DE DIFFÉRENTS FACTEURS QUI
RESTREIGNENT LES POSSIBILITÉS D'ARRIMAGES DES IDÉAUX
ÉDUCATIFS DES RÉPONDANTS À LEUR PRATIQUE ENSEIGNANTE



Légende : Étroitement en relation : ———→
 Faiblement en relation : - - - - -→
 Relation souvent conflictuelle : - - - - -→

De même, plusieurs répondants signalaient qu'en pratique les priorités de leur direction d'école étaient conflictuelles ou étrangères à leurs visées éducatives idéales. Ces derniers, confrontés à des exigences bureaucratiques croissantes, disposent d'une marge de manoeuvre bien réduite surtout en ces temps de restrictions économiques qui demandent à tous de faire plus avec moins, ce qui a une incidence directe sur les conditions d'exercice de la profession.

En effet, si on se réfère au tableau 15, en bas à gauche, dans le regroupement ayant trait à leur pratique professionnelle, nous retrouvons schématisés des aspects souvent invoqués par les répondants de l'enquête ; le ratio élevé d'élèves quantitativement mais également qualitativement puisqu'une proportion croissante d'élèves éprouvent des difficultés importantes (Brouillette, Lebrun, 1997, Pelletier, 1997) et les ressources plus rares pour leur venir en aide. Cette surcharge de travail isole les collègues dans leur classe, leur matière, leur niveau, etc., phénomène qui participe à ce que Hargreaves (1994) désigne la «*balcanisation du monde scolaire*». Carpentier-Roy (1991) considérait d'ailleurs que l'organisation du travail des enseignants les contraignait à un isolement qui contribue à ce qu'ils ne parviennent pas à se faire reconnaître comme professionnels. Enfin, cette non reconnaissance de leur professionnalisme est revenue fréquemment dans les propos des répondants, lesquels traduisaient une préoccupation qu'ils partagent avec l'ensemble de leurs collègues (Lessard, 1994, 1996, Pelletier, 1997, Hargreaves, 1994, Centrale de l'enseignement du Québec, 1998). Cette remise en cause de leur professionnalisme se traduit entre autres par le sentiment de ne pas être véritablement consultés, ou encore par l'imposition de mesures qui réduiraient leur marge d'autonomie ainsi que le relate cet enseignant d'histoire qui cumule 6 ans de métier : «*Lorsqu'on m'a obligé à enseigner le nouveau programme d'histoire, je devenais un technicien alors qu'avant on m'avait laissé le plein pouvoir sur les cours d'initiation à l'histoire, matière, exercices, évaluation des apprentissages.*» Plusieurs répondants se disent d'autant blessés par cette non reconnaissance de leur professionnalisme qu'ils ont par ailleurs l'impression que tout repose sur leurs épaules et qu'en bout de ligne «*ils n'en font jamais assez*».

Ne se percevant pas reconnus dans l'exercice d'une tâche de plus en plus exigeante, l'estime et l'identité professionnelle de plusieurs se retrouvent fragilisées au point où il devient difficile pour la majorité des répondants d'accepter de reconnaître leur soi réel, et de pouvoir être explicitement autocritique de leur pratique. De telles conditions d'isolement et de fragilisation de l'estime professionnelle favorise la rigidification des rapports avec leurs visées idéales plutôt que l'établissement d'une relation plus souple et adaptative avec ces dernières.

En haut à droite du tableau 15, nous mentionnons l'effritement des idéaux collectifs qui auparavant constituaient des références normatives sur lesquelles pouvaient prendre appui les enseignants pour donner forme à leurs idéaux. Ce manque de références communes interpellent les parents qui ne savent plus au nom de quel principe ou règle de vie légitimer leurs interventions auprès des enfants. Si bien, que l'on assiste à la montée de «*l'enfant-roi*» qui ne tolère aucune contrainte et réfute l'autorité de l'enseignant, parfois même avec l'appui de ses parents et des directions scolaires : «*Nous devrions suggérer aux parents de prendre part à nos démarches éducatives, à nos idéaux... Il est difficile d'éduquer un jeune lorsque certains parents n'embarquent pas*» propose à ce sujet l'un de nos répondants qui cumule 12 ans de métier. À défaut de pouvoir percevoir comme légitime l'autorité dont on investit l'enseignant, il sera difficile pour les jeunes de reconnaître chez ces adultes mésestimés des figures identificatoires acceptables. Pour contrebalancer ce puissant attrait qu'exercent sur eux les figures fictives et toutes puissantes qui les environnent de toute part, nous devons pouvoir offrir des modèles humains qui, bien que perfectibles, n'en sont pas moins dignes d'être reconnus, valorisés et légitimés en regard de leurs interventions. À cet effet, Savater (1998) souligne que sans cette reconnaissance de la valeur de ce que l'on cherche à lui transmettre et de celui qui la lui communique, il devient alors difficile aux élèves d'apprendre une règle de grammaire, de faire des devoirs, de se plier à certaines conventions dans la vie

en société. Comment alors peut-il également développer la discipline nécessaire pour parvenir à être autonome, contrer la séduisante recherche de solutions immédiates, accepter les incontournables délais et tolérer les frustrations qui accompagnent toute démarche de projets d'apprentissage ?

En fait, plusieurs répondants déplorent que la discipline et le besoin d'inculquer des valeurs de base pour la vie doivent occuper une place aussi considérable dans leur travail, reléguant souvent les volets éducatifs et pédagogiques au second plan. Lorsqu'en plus, les interventions en ce sens auprès des élèves les exposent à des blâmes ou des critiques condamnantes de la part de certains parents, leur estime professionnelle se retrouve ébranlée et alors, on se demande si ça vaut la peine de chercher à donner forme à de tels idéaux.

Enfin, l'image des enseignants véhiculée dans les médias ne rend pas toujours justice à la lourdeur et à la complexité de leur tâche auprès des jeunes. Ce qui donne l'impression à plusieurs d'être peu appréciés par l'opinion publique et ce, malgré le fait que cette dernière soit objectivement plutôt favorable aux enseignants. Dans la mesure où les médias parviennent à mieux illustrer les défis auxquels ils doivent se confronter et à ne pas tomber dans la facilité d'attribuer exclusivement à l'école les contradictions et les carences qui affligent nos sociétés en redéfinition, les enseignants seront davantage susceptibles de se sentir reconnus et appuyés dans leurs efforts pour donner forme à leurs idéaux.

Ainsi que nous pouvons le voir à travers cette schématisation, le contexte socio-historique, la crise économique, la lourdeur technocratique, les conditions de travail exigeantes, les difficultés croissantes et les carences qui touchent les élèves, les blâmes de certains parents et l'image souvent réductrice de leur profession véhiculée dans les médias constituent autant

d'éléments interreliés qui, en bout de ligne, compromettent leurs possibilités de développer une relation vivante avec leurs idéaux éducatifs.

En fait, plusieurs répondants perçoivent leurs idéaux menacés par nombre d'aspects que nous venons d'énumérer, certains insistant davantage sur un volet qui les touche de plus près. Au tableau 16, nous avons schématisé la stratégie de repli à laquelle recourent certains répondants pour tenter de préserver «*envers et contre tous*» leurs idéaux éducatifs, en particulier ceux et celles qui estiment que leurs idéaux les opposent ou les isolent des collègues et de leur direction d'école. Leurs idéaux ne sont considérés qu'à travers leur relation à leurs élèves une fois la porte de la classe fermée. Ne se percevant pas supportés, ils tendent à être défensifs en regard de leurs idéaux et en fait, nous avons retracé des indices d'inflexibilité dans les propos de plusieurs de ces répondants. Un peu comme si leur retranchement à l'intérieur de leur prise de position respective leur permettait d'assurer une certaine cohésion interne qui colmate celle qu'il ne parviennent plus à trouver auprès de leurs pairs, de leur direction scolaire, de certains parents et parfois même auprès de certains élèves. Le caractère adaptatif du rapport avec leurs aspirations idéales risque d'être compromis de par le besoin croissant de préserver et soutenir une image conforme à leur représentation professionnelle idéale pour compenser une estime du soi professionnel de plus en plus fragilisée par l'isolement et le manque de reconnaissance. Or, si en réaction à ce qu'ils perçoivent comme de l'indifférence ou même une invalidation de leurs aspirations professionnelles idéales, plusieurs enseignants en viennent à développer un tel rapport inflexible avec leurs idéaux en vue de les préserver, il ne faut pas se surprendre que leurs idéaux les confrontent ou les isolent plus qu'ils ne favorisent la conciliation avec ceux qui ne partagent pas leurs visées participant ainsi à l'atomisation croissante du milieu scolaire. Si plusieurs enseignants en viennent ainsi à s'inscrire dans un tel cycle de rigidification de leurs

rapports avec leurs valeurs et leurs aspirations idéales, nous pensons avec Perrenoud (1992) que lors de mise en commun de leurs points de vue respectifs :

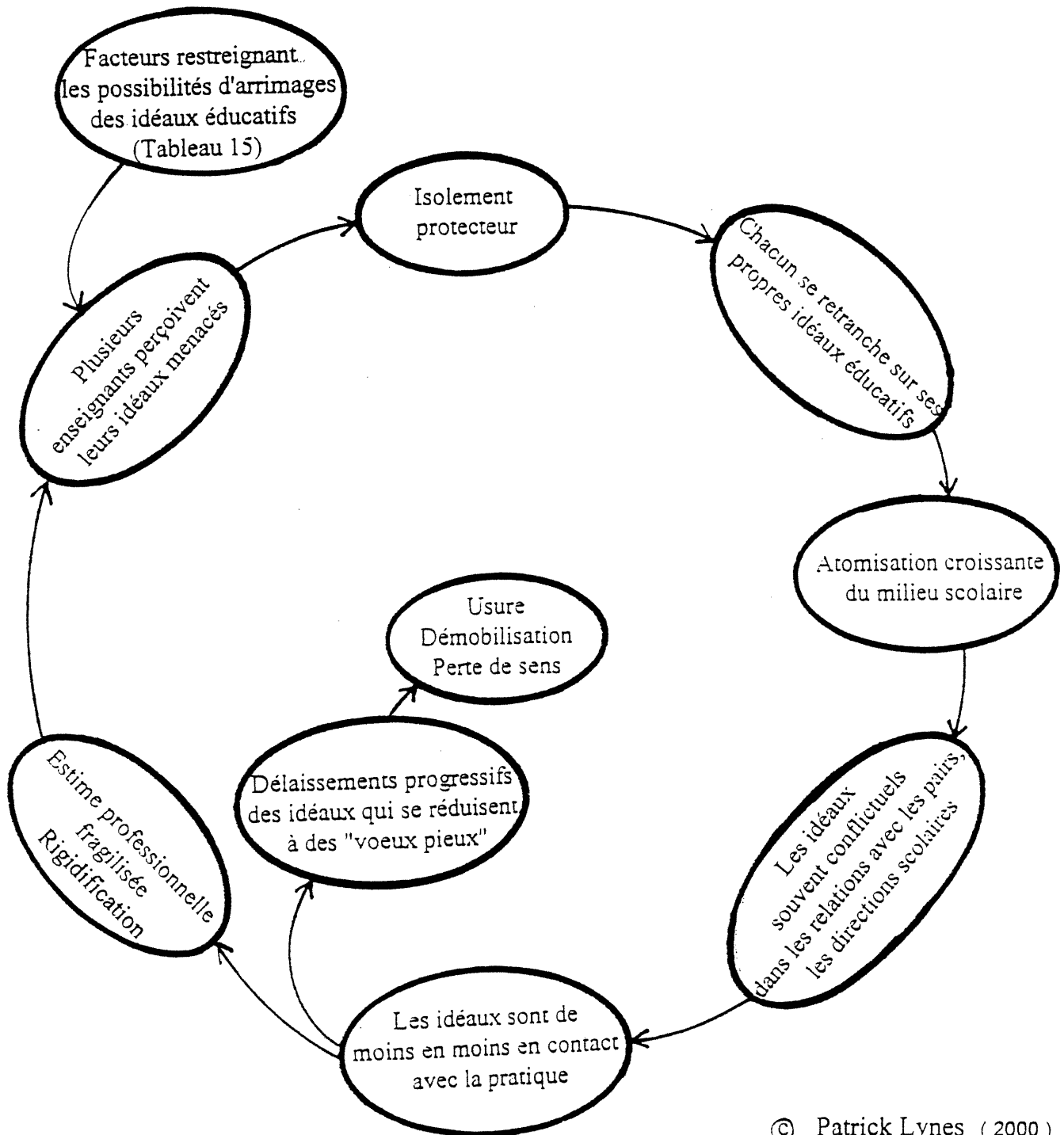
«Les enseignants adopteront des attitudes défensives et individualistes ... l'élaboration d'un projet d'établissement, le fonctionnement d'une équipe pédagogique ou la participation à une activité négociée leur paraîtront des pièges, des aventures dont ils ne peuvent, croient-ils, que sortir perdants.»

L'enseignant qui persiste à entretenir ainsi une telle inflexibilité de rapport avec ses idéaux parviendra difficilement à les percevoir comme participant activement à la poursuite de sa carrière.

Peu à peu, ses idéaux se réduiront à de "*nobles principes souhaitables*" mais, somme toute, peu réalistes du fait qu'ils interpellent des considérations de plus en plus étrangères à sa pratique quotidienne. Rendu à ce stade, l'aspect «*vocationnel*» de la profession s'effrite au profit de la simple «*description de tâches*» et des «*objectifs à atteindre*». Ce qui participe à ce que plusieurs enseignants aient le sentiment que leur métier s'apparente de plus en plus à celui de simple exécutant, et ce qui favorise le développement d'une «*pédagogie de la matière à passer*», à laquelle faisait référence le Conseil supérieur de l'éducation en 1995.

TABLEAU 16

LE RETRANCHEMENT PROTECTEUR SUR SES PROPRES IDÉAUX ÉDUCATIFS :
STRATÉGIE QUI PARTICIPE À LEUR DÉLAISSEMENT



Même chez les répondants qui semblent parvenus à ce point de distanciation envers leurs idéaux, il subsiste encore une flamme, un espoir. Est-ce là un miroir de la réalité de l'ensemble des enseignants, ou est-ce plutôt attribuable à l'exemplarité de notre échantillon? En effet, l'étape suivante consisterait à ne plus se soucier des idéaux qui, après tout, deviennent de peu d'utilité et à se contenter d'exécuter l'essentiel du travail, à ne pas soulever de vagues et à recourir à des «*astuces éprouvées*» pour que les élèves affichent un taux de réussite acceptable aux examens, sans se préoccuper de la qualité d'intégration de la matière. Cette désinvolture, cette attitude de détachement, voire de cynisme en regard de la profession ne se retrouvent chez aucun des enseignants investigués, mais certains y font allusion lorsqu'ils se réfèrent à de nombreux collègues.

Pour une part, nous comprenons qu'un enseignant qui perçoit ses idéaux assiégés de toute part tend à les délaisser. Il est plutôt exigeant de maintenir un rapport avec de telles visées éducatives idéales dans un contexte qui nous en signifie parfois sévèrement la limite. Pourtant, même les répondants qui soutiennent avoir vécu un niveau d'épuisement professionnel important par le passé, n'ont pas délaissé leurs idéaux pour autant, mais ont plutôt modifié leur rapport à ceux-ci pour rendre compte à la fois de leurs limites à correspondre à tous points à de telles aspirations, et aux contraintes environnantes. «*Chaque individu est unique, a son propre bagage, nous ne pouvons être idéal pour chaque individu*» (enseignante en adaptation scolaire, 7 ans d'expérience). «*Nous ne sommes que des êtres humains*» (enseignante de français, 21 ans d'expérience). En fait, à la lueur des témoignages obtenus et de l'analyse qualitative des cheminements des répondants en regard de leurs idéaux, nous avons tendance à conclure avec Abraham (1972) qu'en l'absence de telles visées qui transcendent son expérience immédiate, l'enseignant ne peut que se démotiver en regard de sa profession ; «*Les idéaux, c'est l'essence même de l'enseignement. On ne peut enseigner*

sans idéaux, sinon on est une machine» soutient à cet égard un enseignant d'éducation physique qui cumule 26 années d'expérience, en guise de conclusion au questionnaire.

Certes, plusieurs contraintes ont été exprimées par les répondants, ce qui à ce titre ne les distinguent pas de l'ensemble des enseignants qui posent essentiellement le même regard et font part des mêmes inquiétudes face à leur profession (Carpentier-Roy, 1991, Lessard, 1994, 1996, Messing et al., 1996, Pelletier, 1997). et, avec ces auteurs, nous constatons que malgré un ensemble de conditions peu propices, les répondants partagent avec leurs pairs cette même détermination à préserver et renouveler l'intérêt pour un métier de plus en plus exigeant et ce, surtout à travers leurs relations avec leurs élèves qui, en bout de ligne, sont la raison d'être des efforts qu'il consacrent à leur tâche. À ce titre, cette enseignante de mathématiques (28 ans d'expérience) exprime un point de vue susceptible de rallier celui de plusieurs de ses collègues : *«L'enseignement est un très beau métier. C'est plus difficile de nos jours, c'est si peu reconnu. C'est une carrière qui ébranle physiquement et émotionnellement.»*

DISCUSSION

Cette enquête sur les rapports qu'entretiennent les enseignants avec leurs visées idéales a cherché à combiner plusieurs registres d'analyse que les chercheurs traitent généralement d'une façon spécifique. Ainsi, nous avons cherché à considérer l'aspect socio-historique ou macrosociologique qui modélise la nature des idéaux et influence même nos façons d'être en relation avec ceux-ci. Nous avons également considéré la perspective microsociologique à travers les témoignages des répondants en regard de leurs aspirations idéales et de leur façon de parvenir à les faire participer à leur réalité enseignante actuelle. Il nous apparaissait nécessaire de procéder ainsi en ce qui a trait à notre thématique des idéaux, lesquels se transforment à la fois chez les individus et dans la société, ces deux niveaux s'interinfluençant d'une façon déterminante. Cependant, en pratique, l'ampleur de ce défi qui nous a contraint à certains choix méthodologiques. Entre autres, cette recherche s'appuie surtout sur les perceptions des répondants. En un sens, c'est incontournable parce que les idéaux sont des abstractions qui appartiennent au monde des représentations. De par leur caractère fluctuant, insaisissable, où se conjuguent des facteurs développementaux personnels, professionnels, sociologiques, les idéaux permettent difficilement de procéder à des vérifications objectives des perceptions exprimées. Ceci étant dit, nous avons tout de même cherché à établir certaines comparaisons entre les perceptions des répondants et les constatations objectives auxquelles sont parvenues d'autres études auprès des enseignants. C'est ainsi que les répondants, au niveau de leurs caractéristiques sociodémographiques, ne se distinguent pas vraiment par l'âge, le sexe, la matière enseignée ou le niveau d'enseignement de l'ensemble de leurs confrères, et que leurs perceptions relatives au niveau d'épuisement vécu, à l'alourdissement de la tâche, à l'accroissement des difficultés éprouvées par leurs élèves, au sentiment de non reconnaissance de leur professionnalisme, entre autres exemples, correspondent aux observations relevées par des études plus étendues effectuées auprès de ces professionnels de l'éducation.

À cette étape-ci de notre démarche, nous avons plutôt cherché à établir des comparaisons intra et interpersonnelles entre les propos exprimés pour tenter de dégager des liens objectifs entre certaines perceptions des répondants. C'est ainsi, par exemple, qu'au tableau 10 de cette recherche, nous avons constaté que les enseignants qui parvenaient à être explicitement autocritiques de leur pratique tendaient à accorder plus d'importance à leur rôle et à percevoir leur expérience reconnue et valorisée par leur direction d'école. Il s'agit d'une indication intéressante qui gagnerait cependant à être davantage investiguée. Ainsi, la capacité autocritique pourrait à elle seule faire l'objet d'une recherche plus approfondie pour départager ce qui pourrait être circonstanciel d'une tendance de fond de l'enseignant. De même, le «*sentiment de compétence*» à lui seul pourrait être investigué en prenant en considération de nombreux critères qui participent à la compétence professionnelle d'un enseignant et comprendre des indices mesurables qui viendraient confirmer ou relativiser cette perception favorable de sa compétence. Enfin, la perception de son supérieur en regard de son expérience et de sa compétence, qu'entretient l'enseignant, pourrait être comparée au point de vue de la direction de son école à ce sujet. Nous convenons que de telles vérifications objectives sont pertinentes et seraient sans doute intéressantes à effectuer. Cependant, à travers ce seul exemple, nous avons facilement trois sujets de recherche distincts.

D'autre part, une étude objective et une analyse systématique des perceptions des enseignants s'avèrent instructives en elles-mêmes. À titre d'exemple, les répondants (tout comme l'ensemble des enseignants) perçoivent plutôt négativement l'opinion du public pour leur profession et c'est même là un facteur de démobilisation et d'autodépréciation professionnelle pour plusieurs d'entre eux. Pourtant, objectivement, cette perception est fautive puisque des enquêtes récentes ont plutôt indiqué qu'ils comptaient parmi les professionnels les plus estimés du public. Nous avons là un exemple où une opinion, même si elle n'est pas fondée,

génère certains phénomènes objectivement observables. Et ce en particulier dans notre univers de plus en plus médiatisé, où l'image et les représentations occupent une place considérable au point où le virtuel tient parfois lieu de références identitaires (Kincheloe Mc Laren, 1994). De même, c'est à partir d'une perception de non confiance erronée, qui s'est contagié rapidement à toute la clientèle, qu'une banque de Floride, fort bien gérée, s'est vue acculée à la faillite et ce en dépit du fait qu'objectivement les dépôts de ses épargnants étaient en sécurité (Pant, 1996).

Enfin, cette approche groupale de l'analyse des perceptions des répondants nous a contraint à réduire la richesse d'information que l'on aurait pu recueillir du récit de vie de quelques-uns auprès de qui on aurait effectué une série de rencontres pour approfondir et nuancer les jalons de leur expérience en regard des idéaux éducatifs. De plus, ne serait-ce que de par son nombre restreint de sujets, nous ne saurions prétendre à la généralisation applicable à tous. Ainsi, nous ne pouvons affirmer que les idéaux éducatifs importent pour tous les enseignants. D'autant plus que la méthode d'échantillonnage ne nous a pas permis de sélectionner des sujets qui considéreraient les idéaux impertinents dans leur pratique enseignante. Nous avons des indications relatives au fait que certains de ceux-ci vivent une situation professionnelle fort éprouvante. Il n'est pas exclu que certains autres plus pragmatiques, parviennent à offrir un rendement plutôt satisfaisant sans éprouver le besoin de se référer à de telles visées idéales ou d'idéaliser leur rôle. En fait, lorsque l'on considère ce qui nous apparaît comme l'hypervalorisation des rationalités instrumentales qui prévaut actuellement, nous estimons plausible que certains enseignants parviennent (ne serait-ce qu'un certain temps) à exercer leur profession sans avoir à se soucier de telles considérations. À la limite, ce que nous pourrions objectivement affirmer c'est que dans les propos des enseignants qui considèrent suffisamment les idéaux éducatifs pour accepter de se prêter à une recherche sur cette thématique, nous retrouvons plusieurs similitudes avec les faits vécus et les points de vue exprimés par

l'ensemble des enseignants. À ce titre, bien que l'on puisse présumer que les idéaux soient interpellants pour eux, les répondants, à l'instar de leurs pairs, exprimaient plusieurs préoccupations concrètes liées à l'exercice de leur travail. Parmi ces enseignants, ceux qui estiment parvenir à donner forme à leurs idéaux en les percevant comme contribuant activement à leur carrière, se retrouvent parmi ceux qui se perçoivent les plus motivés, les moins affectés par l'opinion du public, les moins atteints par l'épuisement professionnel, les plus à même de transformer leurs idéaux ou leur mode de rapport à ceux-ci, etc. Nous pourrions aussi affirmer que dans l'ensemble, ces répondants, à divers degrés, perçoivent présentement leurs idéaux menacés, ce qui pour plusieurs compromettrait leur capacité de s'acquitter de leur tâche auprès de leurs élèves. Bien sûr, il ne s'agit que de perceptions, mais outre celle de l'opinion publique, la plupart reflètent des constatations objectives de la réalité enseignante actuelle. Tous n'ont peut-être pas la même sensibilité à l'égard de leurs idéaux, mais les études d'Abraham (1972, 1984), et plus près de nous, DeGaudet et al. (1996) nous indiquent que cette thématique semble fort interpellante pour une portion importante de ceux-ci.

Ceci étant dit, il serait intéressant dans une recherche ultérieure de remodeler le questionnaire en proposant des choix de réponses que l'on dresserait à partir de la catégorisation des réponses ouvertes des répondants de la présente enquête. La passation serait alors simplifiée et cela permettrait de rejoindre un plus grand nombre de répondants, si possible l'ensemble de certaines écoles investiguées. Ainsi, nous pourrions également recueillir des informations auprès de ceux qui considèrent que leurs idéaux importent peu dans leur pratique enseignante. Ces derniers n'auraient pas à répondre à certaines sections mais plutôt à d'autres comprenant des questions du type : «à quoi attribuez-vous le fait que les idéaux importent peu dans l'exercice de votre profession ?» «Qu'est-ce qui importe surtout pour vous dans vos rapports avec vos élèves, avec la direction, avec vos pairs, etc. ?»

De plus, ce questionnaire gagnerait à être jumelé à certaines mesures objectives telles celles de l'épuisement professionnel de Maslach, par exemple, qui a l'avantage d'offrir des indices mesurables de facteurs distincts liés à ce syndrome soit la dépersonnalisation, l'épuisement émotionnel et la baisse de l'accomplissement professionnel. D'autres types d'évaluations seraient également intéressantes à obtenir telles celles de leurs pairs, de leur direction scolaire, de leurs élèves sur leur implication au travail, la qualité de leurs interventions, etc. Il pourrait être pertinent de comparer le niveau de développement cognitif et d'assimilation de connaissances des élèves dont l'enseignant considère que ses idéaux participent activement à son travail auprès d'eux, et d'élèves ayant un profil similaire, dont le maître estime les idéaux plutôt étrangers à sa tâche, toutes choses étant égales par ailleurs (contrôle des variables). Cependant, de telles bases de comparaison objectives et subjectives obligerait à passer outre la confidentialité des répondants. Ce qui risque de susciter beaucoup de résistance de la part des enseignants qui se sentent déjà utilisés et menacés d'être pris en défaut par les chercheurs ou experts externes (Troman, 1996). Enfin, bien qu'elle serait difficilement réalisable méthodologiquement, la mesure qui nous apparaîtrait la plus révélatrice à effectuer auprès des élèves, serait celle de l'accroissement du désir d'apprendre et de l'intérêt pour l'école de ceux dont les maîtres considèrent ou non la pertinence des idéaux dans leur pratique enseignante.

Par ailleurs, cette enquête a fait ressortir certaines tendances qui méritent une investigation plus approfondie. Nous pensons entre autres aux conditions internes et environnementales de réhabilitation suite à un épuisement professionnel des enseignants, à l'impact déterminant que peuvent avoir les directions d'écoles qui savent reconnaître et valoriser les aspirations éducatives des enseignants au niveau de la consolidation de leur identité professionnelle et même de l'émergence de leurs capacités autocritiques. Il apparaît également que ceux qui interviennent dans des classes pour élèves en difficulté et ceux qui enseignent la première

année de l'ordre d'enseignement secondaire vivraient des conditions particulièrement exigeantes que l'on pourrait évaluer et considérer d'une façon plus spécifique.

Cette recherche, effectuée à partir des perceptions des répondants, a permis de constater que les idéaux demeurent significatifs pour plusieurs enseignants malgré la crise idéologique que traversent nos sociétés contemporaines. Ces enseignants perçoivent leurs idéaux menacés et ils ont parfois l'impression à être les seuls à chercher à leur donner forme. Aussi, tout en reconnaissant en théorie la valeur des visées que l'on cherche à promouvoir, plusieurs déplorent que les décideurs soient trop loin du terrain et méconnaissent l'ampleur des défis qu'ils doivent affronter chaque jour. Bien sûr, les besoins de formation spécialisée de notre univers technologisé, la féroce concurrence qu'entraîne la mondialisation des échanges, le désintérêt des institutions qui fondent la démocratie, la complexité et la pluralité qui menacent la cohésion sociale sont autant d'éléments qui rendent incontournables l'imposition centralisée de mesures qui dépassent les conditions particulières à chaque classe d'école. Cependant, les aspirations idéales des répondants, surtout ceux qui parviennent à les adapter et à y puiser une source renouvelée de motivation pour leur travail, s'élaborent en partie autour de la réalité organique de leur classe. C'est-à-dire qu'elles prennent en considération les besoins des élèves, leurs particularités individuelles, les contraintes économiques, relationnelles et même affectives qui les touchent. En fait, les répondants craignent que les considérations socio-économiques actuelles ne servent de prétexte à une normalisation accrue de leur pratique qui, réduisant ainsi encore davantage la marge de manoeuvre et d'autonomie déjà restreinte, grâce à laquelle ils parviennent à donner forme à leurs idéaux, les relégueraient ainsi au simple statut de technicien de l'enseignement. Abraham (1982) indique que les réformateurs risquent de rencontrer beaucoup de résistance et de démobilisation s'ils ignorent ou invalident les représentations idéales des enseignants. Il ne s'agit pas de prendre refuge dans une nostalgique conception traditionnelle désormais dépassée de l'éducation. De toute

façon, ainsi qu'ils en témoignaient aux États généraux sur l'éducation (1995), les enseignants sont conscients du besoin de changement du monde scolaire qu'impose notre société en mutation.

En accord avec le paradigme de la postmodernité voulant qu'il n'existe pas de «*meilleur modèle*», ni de certitude singulière, Hargreaves, (1994) propose une alternative qui pourrait concilier plutôt que d'opposer les impératifs macrosociologiques et la réalité organique du travail des enseignants. Ainsi, au lieu de chercher à imposer des mandats auxquels les enseignants doivent se plier, quel que soit leur contexte de travail, cette chercheuse propose d'identifier, d'évaluer et de décrire différents modèles restructurants qu'ils pourraient choisir, appliquer et adapter en fonction de leur propre cadre d'intervention.

Les répondants nous le rappellent, tous les élèves ne sont pas identiques. De même, tous les enseignants ne procèdent pas de la même manière. Chaque effort d'aménagement en vue d'assouplir les conditions d'exercice de la profession ou d'accorder une marge de manoeuvre accrue à l'enseignant, est susceptible d'être perçu comme une marque de reconnaissance du professionnalisme de leurs interventions, d'offrir des conditions qui facilitent l'arrimage de leurs idéaux dans leur pratique éducative et le développement d'une relation vivante (maturative) avec ceux-ci.

CONCLUSION

Cette recherche portant sur les enseignants et leurs rapports avec leurs idéaux éducatifs nous a conduit à investiguer aussi bien les rapports intimes qu'entretiennent les enseignants avec leur profession que les contextes structurels, environnementaux et sociologiques dans lesquels ils évoluent. Si bien qu'une telle étude, qui touche aussi bien la personne de l'enseignant que son rôle dans la société, constitue en quelque sorte une radioscopie de la réalité enseignante.

Nous avons d'abord été impressionné par la diversité des descriptions des idéaux des répondants et de leurs perceptions de l'enseignant idéal. En général, elles comprenaient de multiples facettes de la tâche enseignante et privilégiaient l'élève et son développement aussi bien personnel que scolaire. Malgré la complexité et l'exigence de ces visées, la majorité d'entre eux tendent à se décrire près de leur représentation de l'enseignant idéal. Cette tendance à l'idéalisation de leur rôle se révèle un indice de mobilisation et d'intérêt pour la profession, réactualisant cette conclusion d'Amiel et al.(1984) qui soutenait que les enseignants éprouvent le besoin de se sentir investis d'une mission (mission éducative et transmission du savoir) pour s'acquitter de leur rôle. Une concomitance de facteurs vient quotidiennement freiner la possibilité de se maintenir systématiquement à la hauteur d'une telle représentation idéale de son rôle. Parmi ceux-ci, la remise en question de l'autorité, l'effritement du tissu social, l'alourdissement des difficultés auxquelles les jeunes sont confrontés, les exigences contradictoires qui caractérisent la tâche, les transformations des valeurs qui touchent la société, les contraintes budgétaires et administratives, pour n'en citer que quelques-uns. Si l'effet conjugué de ces différents facteurs empêche les enseignants de parvenir à un tel degré d'idéalisation qui biaiserait leur relation à l'élève, en contrepartie, il génère des conditions qui viennent entraver leurs possibilités de développer un rapport souple et adaptatif avec leurs idéaux éducatifs. Et ce au point où la majorité des répondants, à

divers degrés, perçoivent leurs idéaux menacés. Certains, dans le feu de l'action, reconnaissent même les oublier et les mettre de côté. De telle sorte qu'aujourd'hui, l'élève est susceptible de se retrouver en présence de maîtres pauvrement en contact avec les aspects sublimatoires de leur tâche, de par la difficulté croissante d'arrimage de leurs idéaux avec leur pratique. Ce qui le confinerait à une vision essentiellement instrumentale et fonctionnelle de l'existence, dénuée d'horizon de signification.

En effet, les idéaux interpellent ce qu'il y a de plus élevé et également ce qu'il y a de plus humain en nous. Nos répondants se révélaient sensibles au rôle primordial que remplissent les idéaux dans leur pratique. En effet, une forte proportion d'entre eux soutiennent que leurs idéaux éducatifs influencent favorablement leur enseignement (91%) et leurs rapports avec leurs élèves (94%). Nous pourrions utiliser une analogie pour bien signifier la pertinence des idéaux, même dans l'accomplissement de tâches beaucoup plus élémentaires que celles dévolues aux enseignants. Ainsi, en prenant appui sur un certain pragmatisme, certains peuvent ironiser en soutenant que ce n'est pas avec des idéaux que l'on soulève des caisses! À un niveau, cela semble procéder d'un sens commun élémentaire. Pourtant, même là, le souci de bien s'acquitter de ce travail, l'efficacité dont nous ferons preuve et la satisfaction que nous en retirerons varieront considérablement s'il s'agit de déplacer pour la troisième fois un chargement en vue de se plier aux directives d'un capricieux superviseur, ou s'il s'agit plutôt de transborder des caisses de vivres destinées à des expatriés, animés par notre souci de justice et de dignité pour la race humaine. De même, à travers leurs propos, les répondants témoignent qu'enseigner ne se réduit pas à une simple transmission d'un savoir, mais que c'est aussi en se référant à leurs idéaux éducatifs qu'ils parviennent à transmettre une règle de grammaire, un concept scientifique, à introduire un élève à un nouveau programme informatique, entre autres exemples tangibles. Or, plusieurs répondants ont le sentiment de

se retrouver seuls, envers et contre tous, à chercher à donner forme à leurs idéaux. Les motifs qu'ils invoquent ne les distinguent pas de l'ensemble des enseignants. En général, ils se perçoivent eux aussi peu reconnus comme professionnels, ils considèrent que le volet administratif accapare trop souvent les directions d'écoles, empiétant ainsi sur le volet pédagogique de leur activité, ils déplorent la marge de manoeuvre et d'autonomie réduite dont ils disposent auprès de leurs élèves, ils sont parfois secoués par les blâmes de certains parents qui ne saisissent pas la nature de leur intervention auprès de leur enfant et ils constatent une baisse de motivation des élèves pour leurs études, entre autres facteurs invoqués.

Ainsi, 94 % de nos répondants perçoivent une distance entre les idéaux promus et les leurs, et les trois quarts soutiennent trouver fort exigeante et les obligeant à de lourds compromis cette distance avec les idéaux promus et les leurs. Pourtant, les finalités éducatives idéales des répondants ne s'opposent pas en théorie à celles que l'on souhaite ultimement promouvoir. Elles prennent cependant en considération « *la réalité organique* » de leur classe, ce qui les contraint à certains ajustements en regard de leurs idéaux éducatifs. Aussi, si pour la presque totalité de nos répondants les idéaux parviennent à jouer de différentes façons un rôle significatif à travers leur pratique quotidienne, la moitié d'entre eux perçoivent l'écart entre leurs idéaux et la réalité trop grand pour que ces derniers puissent participer à leur degré de satisfaction dans la profession.

Nous avons pu dégager des propos et du cheminement de certains répondants une modélisation du processus par lequel un enseignant en viendrait à délaisser ses idéaux et, avec eux, sa motivation pour la profession, sa capacité de se renouveler et de parvenir à un certain niveau d'adaptation envers une tâche qui se complexifie et se transforme rapidement. Une des façons par lesquelles l'enseignant est susceptible de préserver ses idéaux consiste justement

en sa capacité d'assouplir son mode de rapport à ceux-ci. Ainsi, les répondants qui ont le sentiment que leurs idéaux ne se sont pas vraiment transformés au cours des dernières années estiment à 4,7/10 leur degré moyen de motivation pour l'enseignement. Pour leur part, ceux qui reconnaissent avoir eu à les réaménager ou trouver de nouvelles façons d'y correspondre évaluent à 7,2/10 leur motivation à enseigner.

En fait, nos données indiquent qu'un mode de rapport flexible avec les idéaux éducatifs a une incidence plus déterminante sur les conditions d'exercice de la profession que la nature des idéaux éducatifs comme tel. En effet, lorsque nous avons comparé les enseignants dont les finalités étaient centrées sur l'élève, sur la tâche, ou sur l'élève et la tâche, nous n'avons pas observé de différences notables qui les départageraient, outre le niveau d'épuisement nettement moindre que soutiennent avoir expérimenté ceux dont les finalités idéales étaient surtout centrées sur l'élève. Encore une fois, cela peut provenir de la taille de l'échantillon. Mais, les données obtenues de même que l'analyse qualitative des propos font ressortir la pertinence d'entretenir un rapport flexible et adaptatif avec nos visées idéales. Les conditions actuelles particulièrement exigeantes accroissent le niveau de difficulté d'une telle démarche, pourtant nécessaire. Cette difficulté est clairement mise en évidence à travers les propos de certains qui, pour diverses raisons, semblent plus spécifiquement affectés par différentes conditions d'exercice de la profession énumérées précédemment. Le retrait protecteur sur ses propres idéaux devient alors un moyen pour composer de leur mieux avec une situation qui les submerge. Si, à court terme, une telle stratégie de survie semble contenir le désarroi de l'enseignant à un niveau acceptable, à moyen terme, l'inflexibilité de rapport avec les idéaux qui en découlent l'handicape et le démobilise. Ce constat rejoint celui de Carpentier-Roy (1991) qui signalait les «*effets pervers*» et démobilisateurs qui résultent souvent du recours à de telles stratégies de distanciation comme mode d'adaptation à la réalité enseignante.

Outre le besoin d'une marge de manoeuvre suffisante, la capacité autocritique de l'enseignant contribue à ce qu'il développe une relation adaptative et maturative avec les aspirations éducatives idéales qui l'animent. Or, seule une minorité de répondants (26%) parvient à se reconnaître explicitement des points faibles, même si un espace spécifique composé de sous-questions les invitait à le faire et que, couverts par la confidentialité, ils ne se retrouvaient pas en situation d'évaluation de leur performance par un supérieur. Cette tendance à se percevoir en écartant tout préjugé indésirable, déjà établi par Abraham (1982), semble exacerbée par le contexte actuel qui favorise la performance à tout prix. Tous ces enseignants explicitement autocritiques de leur pratique ont tendance à se décrire près de leur représentation de l'enseignant idéal. Ils soutiennent accorder une importance plus grande à leur rôle, retirer plus de gratification de leur travail, et avoir vécu un niveau d'épuisement moindre que leurs confrères. Ce qui nous incite à percevoir l'autocritique explicite comme un régulateur de la tendance à l'idéalisation nécessaire à l'enseignant, et comme un indice d'adaptabilité à l'égard de sa pratique. Cependant, il n'est pas facile d'être autocritique lorsque l'on perçoit son identité professionnelle menacée. Ainsi fragilisé, se reconnaître des limites s'apparente presque à un aveu d'incompétence par lequel on donne l'aval aux critiques et aux récriminations qui sont adressées.

En effet, la moitié des répondants considéraient que leurs idéaux les isolaient de leur direction d'école ou rendaient difficiles leur rapport avec celle-ci. Par contre, les répondants qui se sentent appuyés et reconnus professionnellement par leur direction d'école se retrouvent parmi ceux qui accordent le plus d'importance à leur rôle et qui parviennent, proportionnellement davantage, à être explicitement autocritiques de leur pratique. De plus, les répondants qui estiment que leurs idéaux facilitent leur relation avec leur direction d'école (37%) soutiennent avoir vécu un niveau d'épuisement nettement moindre que leurs vis-à-vis.

Le fait que l'on retrouve dans ce sous-groupe la plupart des enseignants les plus jeunes de l'échantillon peut expliquer en partie l'important écart observé à ce niveau. Mais il demeure que, malgré la marge de manoeuvre restreinte dont ils disposent, les directions d'écoles qui parviennent à être davantage à l'écoute de leurs enseignants et à reconnaître leur expertise favorisent le développement de leur rapport maturatif et adaptatif avec leurs idéaux éducatifs.

Pour établir une telle relation vivante avec ses idéaux, encore faut-il trouver un terrain propice à leur implantation. Vingt-neuf pour cent (29%) des répondants considèrent leurs idéaux trop en opposition ou trop éloignés avec leur pratique pour les percevoir comme participant à la poursuite de leur carrière. Par contre, (54%) des répondants les reconnaissent comme participant activement à leur cheminement professionnel. Ces deux groupes d'enseignants partagent pourtant la même réalité de travail. On ne les distingue pas par le sexe ou les années d'expérience. Outre leurs prédispositions et leurs expériences personnelles, ce qui départage surtout les répondants qui disent parvenir à arrimer leurs idéaux à leur pratique et ceux qui affirment ne pouvoir le faire, ce sont certains événements liés à leurs conditions de travail (conflit ouvert avec leur direction, refonte de programme, classe difficile, entre autres exemples) qui ont en quelque sorte constitué la «*goutte qui a fait déborder le vase*». En effet, tous les répondants, que l'on pourrait présumer de «*sujets exemplaires*» puisqu'ils ont volontairement consenti à se prêter à notre enquête sur cette thématique, traduisent tout comme l'ensemble des enseignants, les mêmes préoccupations concrètes qui rendent leur tâche auprès des élèves de plus en plus exigeante à accomplir et la même détermination à vouloir renouveler l'intérêt pour leur travail.

Le syndrome de l'épuisement professionnel aussi désigné la «*brûlure de l'idéalité*» est l'aboutissement d'un processus de détérioration progressive suite à l'exposition prolongée à

des conditions stressantes liées à l'activité professionnelle. Il affecterait 10 à 15% des enseignants. Même si tous les répondants étaient en exercice au moment de la passation du questionnaire, nous avons pu retracer, à divers degrés dans leurs propos, plusieurs de ces éléments liés à l'épuisement professionnel dont les conflits et l'ambiguïté de rôle, le manque de considération, de reconnaissance, de feedback, la difficulté de pouvoir répondre aux besoins considérables de la clientèle, le sentiment de ne jamais en faire assez, certains indices d'épuisement émotionnel, entre autres facteurs qui font que l'enseignement soit reconnu comme une profession particulièrement stressante. Or les répondants qui soutiennent que leurs idéaux contribuent activement à la poursuite de leur carrière s'estiment plus motivés à enseigner, plus appréciés du public comme professionnels, accordent une importance plus grande à leur rôle, affirment retirer plus de gratification de leur travail que ceux qui perçoivent leur idéaux trop en opposition ou trop distants pour participer à leur cheminement professionnel. Ces derniers estiment en moyenne à 7.2/10 le niveau d'épuisement qu'ils auraient expérimenté alors que ceux qui affirment parvenir à arrimer leurs idéaux à leur cheminement de carrière s'évaluent à 4.9 sur cette échelle. Outre ces données numériques intéressantes à titre indicatif, l'analyse qualitative des propos des répondants vient confirmer le rôle moteur des idéaux dans la pratique enseignante mis en évidence par Abraham (1972, 1985) et Amiel et al. (1984).

La reconnaissance, voire la réhabilitation des idéaux éducatifs, et la possibilité d'entretenir un rapport adaptatif avec ceux-ci ne saurait reposer sur les seules épaules des enseignants. Nous sommes tous, individuellement et collectivement, élèves, parents, formateurs, directeurs, citoyens, interpellés par cet enjeu. Nous gagnerions tous à consacrer plus de place aux idéaux et à reconnaître qu'ils ne peuvent survivre et participer à donner un sens à notre activité si, même à notre insu, nous les excluons systématiquement de nos considérations. Il

ne s'agit pas de leur donner toute la place, mais, tout de même, de leur concéder à tout le moins «*un peu de place*». Cette dernière ne consiste pas simplement à les mentionner ou encore moins à les utiliser comme noble prétexte pour imposer des mesures restrictives. Ainsi, à titre d'exemple, si on invoque «*la démarginalisation et l'intégration sociale de l'élève en difficulté d'apprentissage*» essentiellement dans le but de justifier l'abandon de programmes de formation plus individualisés, on se retrouve à utiliser cet idéal louable en soi comme camouflage de mesures qui, faute de budget, doivent probablement être repensées bien plus que comme un phare éducatif susceptible de mobiliser et d'orienter les enseignants.

Une telle démarche comporte certes ses exigences, mais elle demeure encore plus profitable et moins stigmatisante que la démobilitation ou la distanciation envers ce qui nous anime fondamentalement. De toute façon, nous pouvons nous demander avec Dumont (1996), si nous avons véritablement d'autres choix:

«Nos actions répondent à des conjonctures concrètes, en même temps qu'elles visent un au-delà qui seul nous importe vraiment [...] Devant les disparités et les contradictions des circonstances, à demi enseveli sous l'avalanche des événements, dominé de haut par la technologie et l'organisation, l'individu a-t-il d'autres recours que de se tourner vers une réflexion sur ce qui le met au monde ?» (p. 35)

À la suite des consultations des *États généraux sur l'éducation (1996)*, il fut convenu du besoin de définir une nouvelle mission éducative à partir de laquelle s'amorcerait une refonte des programmes scolaires. Cette mission consiste, pour une part, en l'importance de réhabiliter les valeurs se rattachant à l'idéal démocratique telles le respect de la différence,

la solidarité, la concertation, le jugement critique, les considérations éthiques. Plusieurs des répondants évoquaient la promotion de certaines de ces valeurs dans la description de leurs idéaux éducatifs. Mais le processus de transmission et d'acquisition de telles valeurs nécessite certaines conditions pour pouvoir s'actualiser. L'apprentissage des valeurs se fonde sur des relations significatives avec des modèles reconnus comme tels (malgré leurs limites humaines respectives) sur des identifications positives avec des adultes dont l'autorité est perçue comme légitime. Cette démarche d'apprentissage des valeurs doit également pouvoir prendre appui sur un contexte qui assure suffisamment de cohésion et de cohérence, sur la possibilité d'être reconnus pour ce que nous sommes et non seulement en fonction de notre image ou de notre performance. Si bien qu'un tel idéal, s'il veut véritablement être pris en considération, devra susciter des mesures ou des modes d'approche qui influenceront inévitablement sur les conditions et les façons de promouvoir les objectifs de «réussite pour tous» et de sensibilisation aux nouvelles technologies qui sont à juste titre également préconisées.

Parvenir à de tels arrimages complexes des conditions favorables à l'apprentissage des valeurs qui fondent les idéaux démocratiques d'une part, et des conditions susceptibles d'instrumenter les jeunes à mieux affronter les impératifs techno-économiques qui nous gouvernent de l'autre, exigent concertation, retour critique et réajustement. Persuadé que nous nous dirigeons vers ce qu'il désigne «*l'homme symbiotique, à la fois biologique, mécanique et électronique*», De Rosnay (1995) signale l'importance de comprendre et de canaliser la complexité des phénomènes qui construisent la vie, la société, l'écosystème, à défaut de rompre «*cet état de transition instable et pourtant stabilisé*», et de sombrer soit dans la rigidité, soit dans le chaos et l'anarchie.

«Symbiose et coévolution nécessitent aussi de nouvelles valeurs. La prise en charge de l'évolution par l'homme, y compris de celles de formes de vie dites artificielles, exige d'autres références que celles du pouvoir, de la concurrence, de l'économie.» (p. 321)

Or, notre monde actuel, dominé par l'économie de marché, semble à la remorque d'un développement technologique tentaculaire trop souvent au service de l'enrichissement d'une minorité, du divertissement et de l'assujettissement du plus grand nombre. Il en découle un climat de concurrence féroce qui effrite les liens de solidarité et assombrit les perspectives d'avenir. Dans un tel contexte, la nécessaire recherche de conciliation entre les impératifs techno-économiques et les valeurs qui fondent la démocratie confond et accable un nombre croissant d'enseignants qui parviennent tant bien que mal à donner forme à leurs idéaux, lesquels leur apparaissent de moins en moins correspondre à la réalité de leur classe et aux priorités implicitement véhiculées par l'ensemble de la société. Puisque nous faisons partie de la société au sein de laquelle ils oeuvrent, nous sommes tous interpellés individuellement et collectivement par le maintien ou le délaissement des idéaux éducatifs des enseignants dont nous avons vu d'éloquents exemples à travers cette étude.

Secoués dans leur identité professionnelle et dans leurs valeurs d'où les idéaux prennent racine, leurs idéaux éducatifs ignorés, si ce n'est invalidés, mettant en péril ce phare qui les guide à travers la mer agitée de notre société en redéfinition, comment les enseignants parviendront-ils à captiver, à constituer des modèles identificatoires acceptables pour ces jeunes déjà interpellés par des interfaces cybernétiques avec lesquelles ils *«interréagissent»* déjà plus longuement qu'avec les adultes préoccupés et peu disponibles qui les environnent ? À un certain niveau, entendre et prendre en considération les idéaux qui animent les

enseignants, c'est reconnaître la diversité et la complexité de l'acte éducatif. Cela implique cependant de reconnaître, qu'à elle seule, l'imposition de mesures normalisatrices devenues nécessaires pour contrer l'effritement idéologique de nos sociétés en transition, ne saurait assurer la réhabilitation et la transmission des valeurs démocratiques présentement en péril. Or, la prédilection des visées techno-scientifiques et des préceptes de l'économie de marché nous sollicite tous au point où nous en venons à négliger les dimensions symboliques et transcendantes de l'expérience humaine qui, jusqu'ici, étaient porteuses de sens et d'espoir.

Cela nous incite même à considérer les idéaux comme de romanesques références sublimatoires qui puisaient leur pertinence à une époque révolue où des valeurs morales parfois étroites balisaient l'existence à défaut des infrastructures opérationnelles et organisationnelles redoutablement efficaces dont nous disposons désormais. À travers leurs témoignages, les enseignants de cette enquête nous communiquent, chacun à leur manière, leur besoin de résister à une telle considération implicite qui banalise la portée des idéaux qui les interpellent. Du point de vue limitatif qu'est le nôtre, nous estimons qu'une telle considération réductrice des idéaux qui, au nom d'un certain progrès, se généraliserait par auto-validation exclusive des seules rationalités instrumentales, participerait à la marginalisation et à l'exclusion de plusieurs individus incapables d'entretenir systématiquement un tel mode de rapport au monde. C'est pourquoi il nous semble périlleux de prendre appui sur des critères aussi délimités pour procéder en quelque sorte en douce à la déqualification de ceux et celles qui éprouvent le besoin de donner une signification autre qu'essentiellement pragmatique et utilitariste à leur existence. Après tout, l'écologie ne nous a-t-elle pas appris qu'une culture trop sélective la rendait vulnérable à certaines épidémies et générait la désertification ?

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAM, A. (1972). *La matrice du soi professionnel de l'enseignant (MISPE)*. Éditions scientifiques et psychotechniques, Issy-les-Moulineaux.
- ABRAHAM, A. (1982). *Le Monde intérieur des enseignants*. Paris, Éditions EAP.
- ABRAHAM, A. (1984). *L'Enseignant est une personne*. Paris, Éditions E.S.F. pp. 121-126.
- ABRAHAM, A. (1985). *Un modèle multidimensionnel pour l'étude du soi et du soi collectif*. Issy-les-Moulineaux, Éditions EAP.
- AMIEL, R., MISRAHI, F., LABARTE, S. et HERAUD BONNAURE, L. (1984). «L'enseignant et son mal de vivre», dans Abraham, A., *L'Enseignant est une personne*. Paris, Éditions ESF., pp. 44-51.
- ANATRELLA, T. (1988). *Interminables adolescences*. Paris, Éditions du Cerf/Cujas.
- ANATRELLA, T. (1993). *Non à la société dépressive*. Paris, Éditions Flammarion.
- ARENDT, H. (1989). *La crise de l'éducation et la crise de la culture : huit exercices de pensée politique*. Collection Folio Essais. Paris, Éditions Gallimard.
- ARMSTRONG, G.A. (1998). *The child and the machine : Why we can't fix our schools with computer*. Toronto, Key Porter Book Édition.
- AUBERT, N. et DE GAULEJAC, V. (1991). *Le coût de l'excellence*. Paris, Éditions Du Seuil.
- BABY, A. (1995). «Replacer la relation maître-élève au coeur de l'activité éducative". *Les États généraux, Revue Option C.E.Q. no. 13*. Montréal, pp. 121-131.
- BADINTER, E. (1992). *XY de l'identité masculine*. Paris, Éditions Odile Jacob.
- BAKSH, I. J. (1990). *The Hidden Curriculum in Teaching*. Myranda, E.O. Magsino R.F., Teaching Schools and Society. London, Falmer Press, pp. 170-189.
- BAUMEISTER, R. (1986). *Public Self and Private Self*. New York, Springer-Verlag.
- BENOIT, F. et CHAUVEAU, P. (1986). *Acceptation globale: une histoire de génération*. Québec, Éditions Boréal.
- BERGERET, J. (1975). *La Dépression et les états limites*. Paris, Éditions Payot.

- BERTHELOT, J. (1994). *Une école et son temps*. Montréal, Éditions Saint-Martin.
- BEY, T. et HOLMES, T. (1992). *Mentoring. Contemporary Principles and Issues*. Association of Teachers Educators, Virginia.
- BLAIS, M., LACHANCE, L. (1992). *Recherche action sur la motivation et la qualité de vie au travail à la Commission scolaire de St-Jérôme*. Montréal, Université du Québec à Montréal.
- BLUMER, H., (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs N.J., Prentice Hall.
- BOGDAN, R. et TAYLOR, S. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods: The search for meanings*. New-York, John Wiley and Sons.
- BOGDAN, R. C. et BILKEN, S. K. (1982). *Qualitative Research for Education*. Boston, Allyn and Bacon Inc..
- BOISVERT, Y. (1998). *Postmodernité et sciences humaines. Une notion pour comprendre notre temps*. Montréal, Éditions Libres.
- BOURGEAULT, G. (1991). *Travail - Formation, Formation - Travail*. Orford, Colloque du Rifred.
- BOURGEAULT, G. (1992). *Société postindustrielle et éducation. L'éducation dans le monde d'aujourd'hui*. Université de Montréal.
- BOUVERESSE-QUILLOT, R., QUILLOT, R. (1992). *Les critiques de la psychanalyse*. Paris, Les Presses Universitaires de France.
- BROUILLETTE, G., LEBRUN, H. (Février 1999). Les jeunes en difficulté : urgence d'agir. *Revue Nouvelles de la Centrale de l'Enseignement du Québec*.
- BRUNET, L., DUPONT, P. et LAMBOTTE (1991). *Satisfaction des enseignants ?* Bruxelles, Éditions Labor.
- BURISH, M. (1993). *Professional Burnout, recent developments in theory and research*. Washington, Schaufeli, W.B., Maslach, C., Marek, T., Taylor and Francis Publishers, pp. 33-52.
- BURKE, R.J., GREENGLASS, E.R., SCHWARZER, R. (1996). *Predicting teacher burnout over time. Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences*. *Anxiety, Stress and Coping*, vol. 9, pp. 261-275.

- CAOUETTE, C.E. (1992). *Si on parlait d'éducation*. Montréal, V.L.B. éditeur.
- CARPENTIER-ROY, M.-C. (1991). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire*. La Centrale de l'enseignement du Québec.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC-CROP (mars 1998). Sondage *Comment les Québécois perçoivent les enseignants*.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (mai 1998). Vous avez dit : Ordre Professionnel ? *Bulletin d'information d'état, no 3*.
- CHAREST, M. C. (1981). *L'Idéal du moi et le surmoi dans l'organisation limite de la personnalité*, Mémoire M.Ps., Université de Montréal.
- CHASSEQUET-SMIRGEL, J. (1990). *La maladie d'idéalité. Essai de psychanalyse sur l'idéal du moi*. 2e édition. Paris, Édition Inter Universitaire.
- CLIFTON, R. A. et ROBERTS, L. W. (1990). «The Authority of Teachers: A Sociological Perspective». London, Falmer Press. Myranda E.O. Magsino R.F., dans *Teaching Schools and Society*, pp. 381-403.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *Détail des interventions au sujet des finalités de l'éducation par région et milieu d'appartenance*. Inédit. Québec, ministère de l'Éducation du Québec.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1995-1996). *Exposé de la situation*. Gouvernement du Québec.
- COMMISSION ROYALE SUR L'ÉDUCATION (ONTARIO) (1994). Toronto. *Pour l'amour d'apprendre*.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1991). Québec. *L'intégration des savoirs au secondaire: au cœur de la réussite éducative*. *Avis du Conseil supérieur de l'éducation*.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1991). Québec. *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*. Québec, *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation*.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1994). Québec. *Les Nouvelles technologies de l'information et de la communication: des engagements pressants*. Québec, *Rapport annuel 1993-1994 sur l'état et les besoins de l'éducation*.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1994). Québec. Pour des apprentissages pertinents au secondaire. *Avis du Conseil Supérieur de l'Éducation*.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1995). Québec. Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire. *Avis du Conseil Supérieur de l'Éducation*
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1995). Vers la maîtrise du changement en éducation. *Rapport annuel 1994-1995 sur l'état et les besoins de l'éducation*.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1995). Pour la réforme du système éducatif. Dix années de consultation et de réflexion.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1997). L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager. Québec, Québec. *Rapport annuel 1996-1997 sur l'état et les besoins de l'éducation*.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1998). Éduquer à la citoyenneté. *Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation*.
- CORNEAU, G. (1989). *Père manquant, fils manqué*. Montréal, Éditions de l'Homme.
- CRESWELL, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and quantitative approaches*. London, Sage Pub.
- DEBRAY, R. (1989). *L'idéalisme passionné*. Paris, Les Presses Universitaires de France.
- DENZIN, N. K. (1992). *Symbolic Interactionism and cultural studies*. Basil Blackwell, Cambridge, U. K.
- DESJARDINS, R. (1988). *La Congruence du soi professionnel des enseignants du secondaire*, Mémoire de Maîtrise, Université de Montréal.
- DIONNE-PROULX, J. et PÉPIN, R. (1995). *Le Stress et ses conséquences à long terme: comparaison de trois groupes professionnels québécois*. Département des sciences de la gestion, Université du Québec, Trois-Rivières.
- DIONNE-PROULX, J. et PÉPIN, R. (1995). Le Stress et ses conséquences à long terme: le cas des enseignants Québécois. *Revue Canadienne de l'éducation*, vol.20, no. 2.
- DUCROS, P. (1984). L'enseignant: une dynamique de systèmes. Dans Abraham, A. *L'Enseignant est une personne*. Paris, Éditions E.S.F. pp. 139-144.
- DUFOUR, A. (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*. Montréal, Éditions Boréal.

- DUMONT, F. (1990). *L'éducation scolaire exige encore réflexion*. Dans Dumont, F., Martin, Y. *L'éducation, 25 ans plus tard ! Et après ?* Québec. Institut Québécois de recherche sur la culture, pp. 411-420.
- DUMONT, F. (1995). *Raisons communes*. Montréal, Éditions Boréal.
- DUMONT, F. (1996). *Une foi partagée*, Montréal, Éditions Bellarmin. *L'éducation, 25 ans plus tard ! Et après ?* Québec, Institut Québécois de recherche sur la culture, pp. 413-420.
- DUPONT, P. (1984). «Mathématiciens: aimés et mal aimés...», dans Abraham, A. *L'Enseignant est une personne*. Paris, Éditions E.S.F.
- DURKHEIM, É. (1968). *Éducation et sociologie*. Paris, Les Presses Universitaires de France.
- ERIKSON, E. (1956). *Enfance et société*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- FABER, B.A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in American Teachers*. San Francisco, Jossey-Bass Publisher.
- FORTIN, D. et VANIER, C. (1998). *Études du stress, des stratégies d'adaptation et de l'épuisement professionnel chez des intervenants et intervenantes de ressources communautaires en santé mentale*. Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale. Université du Québec à Montréal.
- FREITAG, M. (1995). *Le Naufrage de l'université*. Québec, Éditions Nuit Blanche.
- FRIEDMAN, I. A. (1991). «High and Low Burnout Schools», dans *The Journal of Educational Research*, vol. 84/6, pp. 325-333.
- FROMM, E. (1965). *Escape from freedom*. New-York, Avon Library Book.
- GARDNER, H. (1996). *Les intelligences multiples*. Montréal. Les Presses de l'Université de Montréal.
- GAUDET, J., DA SILVA, Y., VALOIS, R. (1996). La représentation du soi professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXII, pp. 99-144.
- GAULEJAC, V. DE (1996). *Les Sources de la honte*. Paris, Éditions Desclée de Brouwer.
- GERVAIS, M. (1993). *Bilan de santé des travailleurs québécois*. Montréal, Institut de recherche en santé et sécurité du travail.
- GIDDENS, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris, Éditions l'Harmattan.

- GIROUX, A. (1989). «L'Éducation morale: une transcendance à réinventer», dans Allard, J.L. *Être et savoir*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 109 à 130.
- GIROUX, A. (1992). «La crise éducative: trajectoire de renouvellement», dans *Revue Canadienne de l'Éducation*, vol. 17/2, pp. 192-207.
- GOLD, D.Y., ROTH, R.L. (1993). *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout*. London, The Falmer Press.
- GOODSON, I. (1991). «Sponsoring the teacher's voice», dans Hargreaves, A., Fullan, M. *Understanding teacher development*. New-York, College Press.
- GRAND'MAISON, J. (1992). «Vers un nouveau conflit de générations - Profils sociaux et religieux des 20-35 ans». Montréal, *Cahiers d'études pastorales* n° 11, Fidès.
- GRATTON, F. (1995). *Le suicide des jeunes québécois*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- HARE, W. (1990). «Teaching: Nature, Norms and Numbers in Teaching», dans Miranda, E.O., Magsino, R.F., *Teacher's Schools and Society*. London, Falmer's Press, pp. 195-213.
- HARGREAVES, A.C. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers work and culture in the postmodern age*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- HARKER, J. W. (1992). «Framing in The Text: the Year 2000 in British Columbia». *Canadian Journal of Education*, vol 17/1, pp. 1-11.
- HEAD, F. A., REIMAN, A. J. et THIES-SPRINTALL, L. (1992). *The Reality of Mentoring*. In BEY, T.M., Holmes, C. Virginia, Association of Teacher Educator.
- HERAUD-BONNAURE, L. et al (1984). «Images et tensions du soi professionnel des enseignants français», in ABRAHAM, A. (1984): *L'Enseignant est une personne*. Paris, Éditions E.S.F., pp. 66-70.
- HOLBORN, P. (1992). «Devenir un praticien réflexif», dans Holborn, P., Wideen, M. et Andrews, I. *Devenir enseignant à la conquête de l'identité professionnelle*. Montréal, Éditions Logiques, tome 1, pp. 88-103.
- HORNEY, K. (1956). «The Search For Glory», dans Moustakas. *The Self*. New-York, Éditions Harper Brothers Pub.
- HOUDE, R. (1991). *Les Temps de la vie*. Montréal, Gaétan Morin éditeur.
- HUBERMAN, M. (1989). *La Vie des enseignants - Évolution et bilan d'une profession*. Suisse, Delachaux et Niestle.

- JACOBSON, E. (1964). *The Self and The Object World*. New-York, University Press, pp. 64-73.
- JEFFREY, D. (1998). «Éthique et postmodernité». In Boisvert Y. *Postmodernité et sciences humaines*. Montréal, Éditions Libres, pp. 137-160.
- JEVNE, R.E., WILLIAMS, D.R. (1998). *When dreams don't work : Professional Caregivers and burnout*. New-York, Bayerwood Publication.
- JOHNSON, S.M., NELSON, N.C., (1989), dans Weis and al, «Conflict and Compatibility in Vision of Reform». «Crises in Teaching. Perspectives on Current Reforms». New-York, University of New-York Press, pp. 141-158.
- KAGAN, D. M. (1992). «Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher». *Review of Educational Research*, n° 2, pp. 129-169.
- KINCHELOE, J.L. et McLAREN, P.L. (1994). «Rethinking Critical Theory and Qualitative Research», dans Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Pub.
- KING, R. (1978). *All Things Bright and Beautiful? A Sociological Study of Infants' Classrooms*. Chichester, G.B., John Willey and sons.
- KOHUT, H. (1972). «Forms and Transformations of Narcissism». *Journal of the Psychoanalytic Association* 14, pp. 243-372.
- KOHUT, H. (1974). *Le Soi, la psychanalyse du transfert narcissique*. Paris, Les Presses Universitaires de France.
- KOHUT, H. (1978). *The Search for the Self*. New-York, International University Press.
- KRATHWOHL, D.R. (1993). *Methods of Educational and Social Science Research*. New-York, Longman.
- LACROIX, M. (1996). *L'idéologie du New-Age*. Paris, Éditions Flammarion.
- LA GARANDERIE, A. De (1991). *La Motivation*. Paris, Éd. Bayard.
- LAPIERRE, L. (1992). «L'idéalisation, le narcissisme et le leadership». in Lapierre, L., *Imaginaire et leadership*. Montréal, Éditions Québec-Amérique, pp. 283-287.
- LAPLANCHE, J. et PONTALIS, J. B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris, Les Presses Universitaires de France.

- LEBLANC, H.B. (1998). Une résurgence du "gothique" dans l'occident contemporain. *Revue DIRE* vol. 8, no1, pp. 32-33.
- LEFEBVRE, S. (1998). «Le suicide des jeunes : un problème social». *Journal Le Devoir*, 19 février.
- LEGENDRE, R. (1979). *Une éducation à éduquer*. Éditions France-Québec.
- LEITER, M.P. (1993). *Burnout and developmental process : consideration of models in Professional Burnout recents developements in theory and research*. Washington, Taylor and Francis Publication, pp. 237 à 250.
- LEPAGE, N. (1996). Les problèmes en santé et sécurité du travail liés à l'enseignement. La Centrale de l'Enseignement du Québec.
- LEROY, G. (1975). *Pédagogie de décision, science d'action. La conquête de l'environnement, l'étude des faits*. Bruxelles, Éditions A. de Boeck.
- LESSARD, C., PELLETIER, G. (1978). *Les Professeurs, attitudes et attentes face à leur travail*. Projet Opération Humanisation. Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, Montréal, Université de Montréal.
- LESSARD, C., PERRON, M. et BÉLANGER, P. W. (1991). *La Profession enseignante au Québec - Enjeux et défis des années 1990*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- LESSARD, C. (1994). *Les conditions d'un travail professionnel en éducation*. *Options*, no. 9, pp. 103-118.
- LESSARD, C. TARDIF, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990 : Histoire, structure, système*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- LÉVESQUE, L. (1999). Des étudiants souvent hésitants. *Journal La Presse*, 15 juin.
- LIPOVETSKY, G. (1983). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris, Éditions Gallimard.
- LUKE, T. (1991). «Touring Hyperreality: Critical Theory Confronts Informational Society». P. Wexler ed., *Critical Theory Now*, Falmer, New York, pp. 1-26.
- LUSSIER, A. (1973). *Le Moi idéal et le surmoi dans la structure de la personnalité et dans le conflit psychique*. Thèse de Ph.D., Université de Montréal.
- LYOTARD, J.F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris, Éditions Minuit.

- MAFFESOLI, M. (1998). *La conquête du présent*. Paris, Éditions Desclée et Brouwer.
- MAFFESOLI, M. (1998). *De la «postmodernité» à la postmodernité*. In Boisvert, Y. Postmodernité et sciences humaines. Montréal, Éditions Libres, pp. 9 -21.
- MALBOEUF, M.C. (1998). Débordants d'optimisme, les jeunes pensent à eux d'abord... Analyse d'un sondage Som-Télé-Québec sur le mode de vie et les idées des francophones âgés de 18 à 24 ans. *Journal La Presse*, 30 septembre.
- MARCOTTE, D. (1999). Les adolescents dépressifs nécessitent des traitements adaptés à leur réalité. *Revue Psychologie Québec*, vol. 16, no. 3, pp. 26-29.
- MARTIN, M.C., NAULT, T. et LOOF, O. (1994). «La gestion de classe pour débutants». *Dimensions*, février 1994, pp. 5-19.
- MARTINEAU, R. (1990). *La Chasse à l'éléphant sur la piste des babyboomers*. Montréal, Boréal.
- MASLACH, C. JACKSON, S.E. (1986). *The Maslach Burnout Inventory Manual, Second edition*. Palo Alto., Consulting Psychologist Press.
- MC NEIL, L.M. (1989). *Exit, Voice and Community : Magnet Teachers "Response to Standardization*. In Weis L. and all «*Crisis in teaching Perspectives on Current Reforms*». New-York, State University of New-York Press, pp. 159-181.
- MELTZER, B., PETRAS, J. et REYNOLDS, L. (1975). *Symbolic Interactionism: Genesis, Varieties and Criticism*. London, Routledge and Kegan Paul.
- MÉNARD, G. (1998). *Le bricolage des Dieux*. In Boisvert, Y. Postmodernité et sciences humaines. Montréal, Éditions Libres, pp. 89-115.
- MÉNARD, L. (1994). *Modèle de supervision du journal de bord en stage de soins infirmiers*. Examen de synthèse au Ph.D. psychopédagogie, Université de Montréal.
- MÉNARD, L. (1994). *Quels éléments de formation personnelle et professionnelle peuvent contribuer au développement professionnel des enseignants en exercice ?* Université de Montréal, inédit.
- MESSING, K., ESCALONA, E. et SEIFERT, A.-M. (1996). *La Minute de 120 secondes*. Montréal, Centre pour l'étude des interactions biologiques entre la santé et l'environnement.
- MILES, M. B. et HUBERMAN, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis*. Newbury Park, Sage Pub.

- MILLER, A. (1983). *Le Drame de l'enfant doué*. Paris, Les Presses Universitaires de France.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. C.S.E. (1987). *Les Défis éducatifs de la pluralité*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996). *Faire avancer l'école*. Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996). Québec, *Les États généraux sur l'éducation, exposé de la situation*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1995-1996). Québec, *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997). *L'École, tout un programme - Énoncé de la politique éducative*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997b). *Réaffirmer l'école : Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Juin 1997.
- MIRANDA, E.O. (1990). «Autonomy and Education» in MIRANDA., E.O., MAGSINO, R.F. *Teaching, Schools and Society*. New-York, Falmer Press, pp. 103-127.
- MIRZA, H. (1976). *Apprendre à apprendre*, Éd. Paulines, Montréal.
- MITSCHERLICH, A. (1969). *Vers la société sans pères*. Paris, Éditions Gallimard.
- MITSCHERLICH, M. (1983). *La Fin des modèles*. Paris, Éditions des Femmes.
- MORNEAU, C. (1991). «Le remodelage de l'identité professionnelle au mitan de la vie», dans Fédération des Cégeps. *Actes du colloque: la carrière au mitan de la vie*, pp. 73-77.
- MORSE, J. M. (1994). «Designing Funded Qualitative Research», dans Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Éditions Sage Pub.
- MOYNE, A. (1984). «La vie émotionnelle de l'enseignant et son rôle», dans Abraham, A. *L'enseignant est une personne*. Paris, Éditions E.S.F., pp. 27-31.
- OLIVIER, C. (1980). *Les enfants de Jocaste*. Paris, Éditions DeNoël Gonthier.
- PANT, N. (1996). «Les étrangers : l'histoire d'une crise organisationnelle». In Pauchant, T.C. *«La quête du sens»*. Montréal, Les Presses des H.E.C., pp. 40-69.
- PARENT, G, PAQUIN, A (1994). Enquête auprès des décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'Éducation*, vol. XX, no. 4, pp. 697-718.

- PATTON, M. Q. (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury, Sage Pub.
- PAUCHANT, T.C. (1996). *La Quête du sens*. Montréal, Éditions Québec/Amérique.
- PELLETIER, G. (1997). *Enseigner en milieu urbain : 9000 quelques cents jours et après...*
Groupe de recherche interuniversitaire sur les savoirs et l'école. Montréal, Université de Montréal.
- PERRENOUD, P. (1992). »Le travail sur l'Habitus dans la formation des enseignants», dans Paquay, L. et al., *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles, Éditions De Boeck.
- PERRON, R. (1991). *Les Représentations de soi. Développements, dynamiques et conflits*, Toulouse, Éditions Privat.
- PINEAU, G. et Le GRAND, J. L. (1993). *Les Histoires de vie*. Paris, Les Presses Universitaires de France.
- PINES, A.M. (1993). « Burnout : an existential perspective dans "Professional Burnout recent developments in theory and research». Washington, Taylor and Francis Publication, pp. 33-52.
- POCZTAR, J. (1992). *Approche systémique appliquée à la pédagogie*. Paris, E.S.F. éditeur.
- POISSON, Y. (1990). «La recherche qualitative». Dans *Éducation, Québec*, Les Presses de l'Université du Québec.
- PROULX, M. (1995). «L'épuisement émotionnel chez les enseignants et les enseignantes». *Option*, no. 12, pp. 143-151.
- PRUSS, R. (1991). «Encountering the Marketplace», dans Shaffer, W.B., Stebins, R.A. *Expanding Fieldwork, An Inside View of Qualitative Research*. Newbury Park, Sage Pub.
- RAPHAEL, D. (1993). «Paradigms and Conflicts in Ontario Education». *Canadian Journal of Education*, vol. 18/1, pp.. 29-45.
- RASSEKH, S. et VAINDEANU, G. (1987). *Les Contenus de l'éducation: perspectives d'ici à l'an 2000*. Paris, Les Presses Universitaires de France et l'UNESCO.
- REBOUL, O. (1971). *La Philosophie de l'éducation*. Paris, Les Presses Universitaires de France.
- REBOUL, O. (1984). *Le Langage de l'éducation*. Paris, Les Presses Universitaires de France.

- REICH, A. (1954). Early identification as archais elements in the suchego. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, vol. 2, no. 2, pp. 218-239.
- REYES, P. (1990). «Individual Work Orientation and Teacher Outcomes». *The Journal of Educational Research*, vol. 83/6, pp. 327-335.
- RICARD, F. (1997). *Interdit aux autruches*. Montréal, Éditions Les Intouchables.
- RIVERAIN SIMARD, D. (1984). *Étapes de vie au travail*. Montréal, Éditions Saint-Martin.
- RIVIÈRES, P. Des (1999) Les défis du secondaire. Montréal, *Journal Le Devoir*, 9 janvier.
- ROGERS, C. R. (1972). *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris.
- ROSNAY, J. de (1995). *L'homme symbiotique : Regards sur le troisième millénaire*. Paris, Éditions du Seuil.
- ROY, P-É. (1991). *Une révolution avortée*. Montréal, Éditions du Méridien.
- SAVATER, F. (1998). *Pour l'éducation*. Paris, Éditions. Payot.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York Basic Books Inc.
- SÉGUIN, B. (1996). *Pour en finir avec l'école sacrifiée*. Montréal, Éditions Boréal.
- SELYE, H. (1974). *Le stress sans détresse*. Montréal, Éditions La Presse.
- SHERMAN, R., WEBB, R. (1988). *Qualitative Reasearch in Education: Focus and Methods*. New-York, The Falmer Press.
- SILLAMY, N. (1983). *Dictionnaire usuel de psychologie*, Borduas.
- ST-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- STAKE, R. E. (1994). «Case Studies», dans Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Éditions Sage Pub.
- STEPHENSON, D. (1990). «Affective Consequence of Teachers' Psychological Investment». *The Journal of Educational Research*, vol. 84/1, pp.. 53-57.
- SUCHODOLSKI, B. (1960). *La Pédagogie et les grands courants philosophiques*. Paris, Éditions du Scarabée.

- TAYLOR, C. (1991). *Grandeurs et misères de la modernité*. Montréal, Éditions Bellarmin.
- TERRIER, G. et BIGEAULT, J. P. (1974). «Un malentendu: l'éducation psychanalytique sur les chemins de l'anti-éducation». *Les chemins de l'anti-Oedipe*. Paris. Édouard Privat éditeur.
- TROMAN, G. (1996). «No Entry Signs: Educational Change and Some Problems Encountered in Negotiating Entry to Educational Settings». *British Educational Research Journal*, vol. 22, n° 1, pp. 71-87.
- VALENTIN, C. (1997). *Enseignants: reconnaître ses valeurs pour agir*. Paris, Éditions. E.S.F..
- VÉZINA, M., COUSINEAU, M., MERGLER, D. et VINOTI, A. (1992). *Pour donner un sens au travail*. Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- WATT, J. (1989). *Individualism and Educational Theory*. Boston, Kluwer Academic Publishers.
- WATZLAWICK, P. (1988). *Comment réussir à échouer : trouver l'ultra solution*. Paris, Éditions du Seuil.
- WIDEEN, M. (1992). «Devenir enseignant : qu'est-ce que cela veut dire ?» Dans Holburn P., Widden, M. et Andrews. *Devenir enseignant à la conquête de l'identité professionnelle*. Montréal, Les éditions Logiques.
- WINNICOTT, D. W. (1960). *Ego Distortion in Terms of True and False*. London, Self Tavistock Pub.
- WINNICOTT, D. W. (1971). *Jeux et réalité*. Paris, Éditions Gallimard.

ANNEXE I

LETTRE D'INTRODUCTION ET QUESTIONNAIRE

Enseignant,
Enseignante,

Le présent questionnaire a été élaboré dans le cadre de ma recherche au Ph.D. en psychopédagogie. Jusqu'ici, le relevé de littérature fait nettement ressortir le rôle moteur qu'occupe l'idéal auprès des enseignants. Pourtant, peu d'études portent sur cet aspect central de l'activité enseignante. Ce questionnaire se veut un moyen d'investiguer la nature des idéaux éducatifs et la façon dont se vit ce rapport à l'idéal chez l'enseignant dans notre société en transformation. Éventuellement, cette recherche aspire à identifier les moyens favorables en vue de préserver, voire même de soutenir les idéaux chez les enseignants.

Pour répondre à ce questionnaire, il faudrait prévoir une à deux heures de votre temps. Les informations que vous y dévoilerez demeureront confidentielles. Puisqu'il s'agit d'une étude qualitative, les impressions subjectives et les remarques plus nuancées que vous prendrez la peine de transmettre seront prises en considération. À ce titre, il n'y a pas de "bonnes réponses"; c'est votre point de vue qui nous intéresse. Ce questionnaire constitue un retour sur votre activité enseignante ainsi qu'une occasion de vous faire entendre à un niveau de préoccupation trop souvent délaissé.

Si vous avez des questions, des commentaires à formuler, vous pouvez compter sur ma disponibilité en me laissant vos coordonnées au 284-6670. J'apprécierais que vous me fassiez parvenir le présent questionnaire dans l'enveloppe pré-adressée ci-jointe, d'ici deux semaines.

Je souhaite que vous ayez autant d'intérêt à répondre à ce questionnaire que j'en aurai à vous lire. Je vous remercie de votre collaboration.

Patrick Lynes

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Niveau d'enseignement: Secondaire (de 1^{ère} à 5^{ème})

Cheminement particulier (c.p.)

ou

Classes régulières (r.)

Sexe: Masculin:M Féminin:F

Âge:

Années d'expérience:

Avez-vous votre permanence?

Avez-vous eu un mentor pour vous assister
dans vos premiers pas dans la profession?

Dernier diplôme obtenu:

Champs de formation:

Champs d'enseignement:

PREMIÈRE PARTIE

Pour les questions 1 à 5, veuillez utiliser l'échelle suivante:

⇩ Diminué.....Augmenté ⇩									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Ces dernières années, en regard à votre tâche d'enseignement et de ce qui s'y rattache, diriez-vous que:

1. Votre motivation à enseigner a...
2. Ces dernières années, l'appréciation du public pour la profession enseignante a...
3. Au fil des ans, en ce qui a trait à votre enseignement, votre sentiment de compétence a...
4. Les gratifications personnelles que vous retirez de votre activité professionnelle ont...
5. Au fil des ans, l'importance que vous accordez à votre rôle d'enseignant a...

Pour les questions 6 à 11, veuillez utiliser l'échelle suivante:

⇓ Pas du tout..... Considérablement ⇓									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Au cours des dernières années:

6. À titre d'enseignant, avez-vous traversé une crise ou vécu une remise en question importante en regard à votre rôle d'enseignant?
Si oui, laquelle et à quel moment est-elle survenue? _____

7. Éprouvez-vous ou avez-vous déjà éprouvé de l'essoufflement ou même de l'épuisement professionnel?
Si oui, quelles en sont les principales causes? _____

8. Avez-vous le sentiment d'avoir été victime de pressions de différentes natures qui ont remis en question votre façon de vous percevoir comme enseignant?
Si oui, lesquelles? _____

9. Entrevoiez-vous les transformations au niveau des valeurs, qui se profilent dans la société en générale, comme susceptibles de transformer radicalement votre pratique éducative?
De quelles façons en particulier? _____

↓ Pas du tout..... Considérablement ↓									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10. Avez-vous l'impression que l'accent mis sur la performance au niveau des contenus et des résultats scolaires entrave votre activité éducative auprès de vos élèves?

En quoi principalement? _____

11. Selon vous, ceux qui supervisent et évaluent votre enseignement...

- le font sur une base régulière?

À quel rythme? _____

- attribuent des valeurs à votre expérience?

De quelles façons? _____

- invalident votre expertise?

En quoi surtout? _____

- reconnaissent vos qualifications d'enseignants?

De quelles manières? _____

- poursuivent les mêmes visées éducatives que vous?

Pouvez-vous illustrer en quoi? _____

DEUXIÈME PARTIE

Cette section du questionnaire comporte des questions à développement. Vous êtes invités à utiliser tout l'espace prévu, ne serait-ce que pour exprimer une idée secondaire, complémentaire ou explicative de votre propos principal. Vous pouvez aussi, au besoin, utiliser le verso des feuilles si vous manquez d'espace.

LA PERSONNE ET LE ROLE DE L'ENSEIGNANT

12. Qu'est-ce qui vous a poussé à devenir enseignant?

13. À cette époque, quelle idée vous faisiez-vous de l'enseignant idéal?

14. Votre perception initiale de l'enseignant idéal s'est-elle transformée depuis le début de votre carrière jusqu'à aujourd'hui en tout ou en partie? De quelles manières?

15. Aujourd'hui, si c'était à refaire, choisiriez-vous à nouveau l'enseignement? Quelles sont les raisons qui motivent principalement votre choix?

16. Quelles sont les ressources internes et extérieures (personnelles et contextuelles) qui soutiennent (ou pourraient soutenir) vos aspirations à vous approcher de votre perception de l'enseignant idéal?

17. Quels sont vos points forts comme enseignant?

Aux yeux des élèves:

Aux yeux de vos collègues:

Aux yeux de la direction:

À vos propres yeux:

18. Quels sont les points sur lesquels vous éprouvez des difficultés comme enseignant?

Aux yeux des élèves:

Aux yeux de vos collègues:

Aux yeux de la direction:

À vos propres yeux:

L'ENSEIGNANT ET LES IDÉAUX ÉDUCATIFS

La perception que nous avons de l'enseignant idéal (par exemple: être compréhensif, avoir le contrôle de sa classe, etc.) participe ou découle de nos idéaux éducatifs. Ces derniers consistent surtout dans notre représentation ultimement souhaitable des buts et fins éducatives (ex.: favoriser l'autonomie de l'enfant, développer une main d'oeuvre qualifiée, etc.).

19. Comment décrivez-vous vos propres idéaux éducatifs?

20. Vos idéaux éducatifs actuels se sont-ils transformés en tout ou en partie (dans un sens favorable ou non) au cours de votre carrière? (Cette transformation peut concerner la nature de vos idéaux ou votre façon d'être en rapport avec ceux-ci.) De quelles façons et à cause de quoi?

21. Quelle importance accordez-vous à vos idéaux...

dans votre pratique au quotidien?

en rapport avec votre degré de satisfaction dans la profession?

dans votre volonté de poursuivre (ou de délaissier) votre carrière?

22. De quelles façons vos idéaux influencent-ils...

vos enseignement?

vos rapports avec les élèves?

vos rapports avec vos collègues?

vos rapports avec la direction?


23. Percevez-vous une distance entre ce qui vous apparaît être les idéaux éducatifs promus par les instances décisionnelles et les vôtres? Précisez.

24. En tenant compte de l'étape où vous en êtes dans votre carrière, comment, dans la pratique, vivez-vous cette rencontre entre les idéaux éducatifs promus par les instances décisionnelles et vos propres idéaux éducatifs?

25. À la suite des réflexions que ce questionnaire vous a emmené à effectuer, qu'est-ce que vous éprouvez en regard à vos propres idéaux éducatifs?

Avez-vous des impressions ou commentaires à formuler en ce qui a trait au fond ou à la forme du questionnaire lui-même?

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.


Patrick Lynes

N.B.: Il est possible que cette recherche nécessite la précision ou le développement de certains points. Seriez-vous intéressé éventuellement à ce que nous nous rencontrions pour faire un retour et approfondir certains aspects de cette thématique? Si oui, veuillez laisser vos coordonnées; ces dernières ne serviront qu'à prendre contact avec vous. la confidentialité de vos propos demeure assurée.

Nom: _____

téléphone: _____

ANNEXE II

TRANSCRIPTION DES RÉPONSES

MANUSCRITES DE RÉPONDANTS

ET DES CLASSIFICATIONS EFFECTUÉES

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Niveau d'enseignement: Secondaire (de 1^{re} à 5^e)

Secondaire 2

Cheminement particulier (c.p.)

ou

Classes régulières (r.)

C.P.

Sexe : Masculin: M Féminin: F

F

Âge:

XXXX

Années d'expérience:

4 années

Avez-vous votre permanence?

XXX

Avez-vous eu un mentor pour vous assister
dans vos premiers pas dans la profession?

Oui

Dernier diplôme obtenu

Baccalauréat

Champs de formation:

XXXXX

Champs d'enseignement

Adaptation scolaire

PREMIÈRE PARTIE

Pour les questions 1 à 5, veuillez utiliser l'échelle suivante:

↓ Diminué Augmenté ↓									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Ces dernières années, en regard à votre tâche d'enseignement et de ce qui s'y rattache, diriez-vous que:

- 1 Votre motivation à enseigner a... 7

- 2 Ces dernières années, l'appréciation du public pour la profession enseignante a... 1

- 3 Au fil des ans, en ce qui a trait à votre enseignement, votre sentiment de compétence a... 10

- 4 Les gratifications personnelles que vous retirez de votre activité professionnelle ont... 8

- 5 Au fil des ans, l'importance que vous accordez à votre rôle d'enseignant a... 9

Pour les questions 6 à 11, veuillez utiliser l'échelle suivante :

↓ Pas du tout Considérablement ↓									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Au cours des dernières années :

- 6 À titre d'enseignant, avez-vous traversé une crise ou vécu une remise en question importante en regard à votre rôle d'enseignant ? **1**
Si oui, laquelle, quand est-elle survenue ?

C.R.¹ (Pas de réponse)

- 7 Éprouvez-vous ou avez-vous déjà éprouvé de l'essoufflement ou même de l'épuisement professionnel ? **3**
Si oui, quelles en sont les principales causes ?

Encadrement peu efficace des élèves par la direction.

C.R.¹ (Manque de soutien/Valorisation)

- 8 Avez-vous le sentiment d'avoir été victime de pressions de différentes natures qui ont remis en cause votre façon de vous percevoir comme enseignant ? **1**
Si oui, lesquelles ?

C.R.¹ (Pas de réponse)

¹C.R. : Classification de la réponse

- 9 Entrevoyez-vous les transformations au niveau des valeurs, qui se profilent dans la société en général comme susceptibles de transformer radicalement votre pratique éducative ? 8
De quelles façons en particulier ?

Les parents éduquent moins les enfants, alors le rôle de l'enseignant n'est plus seulement d'enseigner mais avant tout d'élever les enfants.

C.R.¹ (Dégradation du tissu social / Doit jouer différents rôles)

- 10 Avez-vous l'impression que l'accent mis sur la performance au niveau des contenus et des résultats scolaires, entrave votre activité éducative auprès de vos élèves ? 7
En quoi principalement ?

C'est difficile de prendre le temps de savoir ce qui se passe avec eux, car les programmes sont lourds et le temps manque.

C.R.¹ (Limitatif du point de vue éducatif)

- 11 Selon vous, ceux qui supervisent et évaluent votre enseignement...

- A) le font sur une base régulière ? 3
À quel rythme ?

1 fois par an..

- B) attribuent de la valeur à votre expérience ? 7
De quelles façons ?

Lorsque je fais une demande pour un élève, la direction accepte.

C.R.¹ (En nous supportant face aux élèves)

- C) invalident votre expertise ? 5
En quoi surtout ?

Parfois, mes mesures sont drastiques et ça ne plaît pas toujours .

C.R.¹ (Non pertinent ; il ne s'agit pas d'invalidation mais de critiques justifiées par l'enseignante elle-même)

- reconnaissent vos qualifications d'enseignants ? 10

De quelles manières ?

On me laisse aller comme je veux.

C.R. ¹ (Me font confiance)

- poursuivent les mêmes visées éducatives que vous ?
Pouvez-vous illustrer en quoi ?

5

Parfois oui, parfois non. Ça dépend de la journée et de la fatigue.

C.R. ¹ (Non pertinent ; oui et non / pas vraiment)

DEUXIÈME PARTIE

Cette section du questionnaire comporte des questions à développement. Vous êtes conviés à utiliser tout l'espace prévu, ne serait-ce que pour exprimer une idée secondaire, complémentaire ou explicative de votre propos principal. Vous pouvez aussi, au besoin, utiliser le verso des feuilles si vous manquez d'espace.

LA PERSONNE ET LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

12. Qu'est-ce qui vous a poussé à devenir enseignant ?

Le désir de travailler auprès des jeunes, de les aider à cheminer, à passer au travers de l'adolescence.

C.R. ¹ (Désire expliquer, partager, aider)

13. À cette époque, quelle idée vous faisiez-vous de l'enseignant idéal ?

Il ne compte pas son temps, il prend le temps d'écouter ses élèves, il est disponible.

C.R. ¹ (Capable de compréhension, complicité, écoute)

14. Votre perception initiale de l'enseignant idéal s'est-elle transformée depuis le début de votre carrière jusqu'à aujourd'hui en tout ou en partie ? De quelles manières ?

Un peu. Il y a certains enseignants qui pensent à eux en premier et ensuite à l'élève.

C.R. ¹ (S'est transformée - cause externe) (Limite de moyens, privent les élèves)

15. Aujourd'hui, si c'était à refaire, choisiriez-vous à nouveau l'enseignement ? Quelles sont les raisons qui motivent principalement ce choix ?

Oui. C'est le métier qui permet de cheminer avec les jeunes. Je sais que je suis un atout pour les jeunes, je suis prête à m'investir et c'est important pour les élèves..

C.R. ¹ (Oui) (J'aime enseigner, j'aime les élèves)

16. Quelles sont les ressources internes et extérieures (personnelles et contextuelles) qui soutiennent (ou pourraient soutenir) vos aspirations à vous rapprocher de votre perception de l'enseignant idéal?

Mon ouverture d'esprit, mon désir d'aider mon prochain ; ma disponibilité (je n'ai pas d'enfant) ; mon amour des jeunes, ma capacité de travailler en équipe, mon désir et ma capacité de me remettre en question.

C.R. ¹ (Ressources internes, personnelles, remise en question)

17. Quels sont vos points forts comme enseignant ?

Aux yeux de vos élèves :

Ma disponibilité, mon écoute, ma souplesse.

Aux yeux de vos collègues :

Mon dévouement, mon implication au sein de l'école et de mes élèves, ma franchise.

Aux yeux de la direction :

Ma capacité à gérer ma classe (conflits, etc.), ma discipline, ma relation avec les élèves.

À vos propres yeux :

L'amour que je porte à mes élèves, l'acceptation de leurs différences, l'écoute.

C.R. ¹ (Se décrit près de sa représentation de l'enseignant idéal)

18. Quels sont les points sur lesquels vous éprouvez des difficultés comme enseignant ?

Aux yeux de vos élèves :

Je chiale. Je suis parfois trop exigeante ; je ne suis pas assez stricte avec certains et ça déplaît aux autres. J'ai deux élèves qui éprouvent des difficultés de comportement. Parfois, le reste de la classe aimerait que je les envoie tout de suite à l'extérieur plutôt que de leur laisser des chances. Mais mon approche est plus simple et j'espère toujours qu'ils vont changer.

Aux yeux de vos collègues :

Je ne maîtrise pas mes matières tout à fait et certains "prof" du régulier n'aiment pas cela.

Aux yeux de la direction :

Je suis parfois impatiente (les choses ne bougent pas assez vite, les décisions sont longues).

À vos propres yeux :

Laisser les élèves faire des mauvais choix. Mieux préparer mes cours (tenter d'innover, d'être créative).

C.R. ¹ (Autocritique manifeste)

L'ENSEIGNANT ET LES IDÉAUX ÉDUCATIFS

La perception que nous avons de l'enseignant idéal (par exemple : être compréhensif, avoir le contrôle de sa classe, etc.) participe ou découle de nos idéaux éducatifs. Ces derniers consistent surtout dans notre représentation ultimement souhaitable des buts et des finalités éducatives (ex. : favoriser l'autonomie de l'enfant, développer une main d'oeuvre qualifiée, etc.).

19. Comment décrivez-vous vos propres idéaux éducatifs ?

Que l'élève se sente bien avec moi, qu'il ait le désir de partager avec moi, qu'il s'épanouisse et prenne sa place. Qu'il réalise qu'il a des forces et des limites, et qu'il apprenne à se fixer des objectifs réalistes.

C.R. ¹ (Développer une relation personnelle avec l'élève) (Idéaux centrés sur l'élève)

20. Vos idéaux éducatifs actuels se sont-ils transformés (dans un sens favorable ou non) au cours de votre carrière en tout ou en partie ? (Cette transformation peut concerner la nature de vos idéaux ou votre façon d'être en rapport avec ceux-ci) De quelles façons, à cause de quoi ?

Pas encore, mais je me rends compte que le Ministère n'a pas les mêmes idéaux que moi et ça me dérange beaucoup.

C.R. ¹ (Pas vraiment, mais contexte de plus en plus difficile) (Les mêmes ou détérioration)

21. Quelle importance accordez-vous à vos idéaux ?

A) Dans votre pratique au quotidien ?

Beaucoup d'importance, je n'hésite pas à mettre le programme de côté pour écouter les élèves.

C.R. ¹ (Très grande à travers ma relation à l'élève)

B) En rapport avec votre degré de satisfaction dans la profession ?

Ce n'est pas toujours facile, car les autres enseignants se préoccupent beaucoup plus de la matière et je me sens parfois seule avec mes idées.

C.R. ¹ (Écart pénible entre idéaux et réalité)

C) Dans votre volonté de poursuivre (ou de délaissé) votre carrière ?

Je pense que le jour où je vais maîtriser tout à fait mes programmes académiques, je vais les délaissé encore plus pour vivre avec les élèves.

C.R. ¹ (Source de motivation/Essentiels pour poursuivre) (Contribuent activement à la poursuite de la carrière)

22. De quelles façons vos idéaux influencent-ils...

A) votre enseignement ?

Je prends du retard car je m'arrête aux difficultés des élèves. Ça m'amène à courir à la fin de l'année.

C.R. ¹ (Utiles) (Privilégie l'élève sur le programme)

B) vos rapports avec les élèves ?

Certains me disent qu'ils ont rarement eu quelqu'un d'aussi disponible. Ils aiment passer du temps avec moi et moi avec eux.

C.R. ¹ (Utiles) (Qualité de relation / Communication avec les élèves)

C) rapports avec vos collègues ?

Parfois des frictions, car eux ont choisi la matière avant l'élève et moi l'élève avant la matière.

C.R. ¹ (Idéaux isolent / confrontent) (Je me sens parfois isolée, peu solidaire)

D) rapports avec la direction ?

La direction trouve que je m'en sors très bien avec les élèves pourtant difficiles que j'ai. Elle n'est pas inquiète car je me débrouille seule avec mes cas.

C.R. ¹ (Favorise la relation) (Être reconnue comme professionnelle)

23. Percevez-vous une distance entre ce qui vous apparaît être les idéaux éducatifs promus par les instances décisionnelles et les vôtres? Précisez.

Tout à fait. Mon intérêt c'est l'élève. C'est à eux que je pense en premier lieu. Le Ministère ne pense qu'à couper l'aide à l'élève, il pense à l'argent avant l'humain.

C.R. ¹ (Oui) (Devons composer avec les limites)

24. En tenant compte de l'étape où vous en êtes dans votre carrière, comment, dans la pratique, vivez-vous cette rencontre entre les idéaux éducatifs promus par les instances décisionnelles et vos propres idéaux éducatifs ?

Puisque je suis très disponible, je comble une partie des besoins de mes élèves, mais je suis inquiète des coupures au niveau des éducateurs, des psycho-éducateurs, des psychologues, etc. Les élèves ont besoin de services et non pas d'être encore plus nombreux en classe.

C.R. ¹ (Conciliation exigeante) (Très exigeant, je fais de mon mieux)

25. À la suite des réflexions que ce questionnaire vous a amené à effectuer, qu'est-ce que vous éprouvez en regard de vos propres idéaux éducatifs ?

Je continue de croire que les jeunes progressent beaucoup plus avec une approche comme la mienne. Tant que j'en serai capable, j'interviendrai de cette façon.

C.R. ¹ (Positif) (Pertinent, valorisant, stimulant)

Avez-vous des impressions ou commentaires à formuler en ce qui a trait au fond ou à la forme du questionnaire lui-même ?

C.R. ¹ (Pas de commentaires)

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

Patrick Lynes

N.B. Il est possible que cette recherche nécessite la précision ou le développement de certains points. Seriez-vous intéressés éventuellement, à ce que nous nous rencontrions pour faire un retour et approfondir certains aspects de cette thématique ? Si oui, veuillez laisser vos coordonnées; ces dernières ne serviront qu'à prendre contact avec vous, la confidentialité de vos propos demeure assurée.

Nom : XXXXX XXXXXXXXX

Tél. : (XXX) XXX - XXXX

C.R. ¹ (Laisse son nom)

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Niveau d'enseignement: Secondaire (de 1^{re} à 5^e)

Secondaire 4

Cheminement particulier (c.p.)

ou

Classes régulières (r.)

R

Sexe : Masculin: M Féminin: F

F

Âge:

XXXXX

Années d'expérience:

8 années

Avez-vous votre permanence?

XXXXX

Avez-vous eu un mentor pour vous assister
dans vos premiers pas dans la profession?

Non

Dernier diplôme obtenu

Maîtrise

Champs de formation:

XXXX

Champs d'enseignement

Français

PREMIÈRE PARTIE

Pour les questions 1 à 5, veuillez utiliser l'échelle suivante:

⇓ Diminué Augmenté ⇓									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Ces dernières années, en regard à votre tâche d'enseignement et de ce qui s'y rattache, diriez-vous que:

- | | | |
|---|--|---|
| 1 | Votre motivation à enseigner a... | 8 |
| 2 | Ces dernières années, l'appréciation du public pour la profession enseignante a... | 1 |
| 3 | Au fil des ans, en ce qui a trait à votre enseignement, votre sentiment de compétence a... | 8 |
| 4 | Les gratifications personnelles que vous retirez de votre activité professionnelle ont... | 4 |
| 5 | Au fil des ans, l'importance que vous accordez à votre rôle d'enseignant a... | 6 |

Pour les questions 6 à 11, veuillez utiliser l'échelle suivante :

↓ Pas du tout Considérablement ↓									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Au cours des dernières années :

- 6 À titre d'enseignant, avez-vous traversé une crise ou vécu une remise en question importante en regard à votre rôle d'enseignant ? **10**
Si oui, laquelle, quand est-elle survenue ?

En 1992, suite à un épuisement professionnel : "Burn Out".

C.R.¹ (Maladie professionnelle) (Début de carrière)

- 7 Éprouvez-vous ou avez vous déjà éprouvé de l'essoufflement ou même de l'épuisement professionnel ? **10**
Si oui, quelles en sont les principales causes ?

Mauvais classement des élèves. Aucun support de la direction. Problèmes d'ordre personnel (Séparation).

C.R.¹ (Lourdeur de la tâche)

- 8 Avez-vous le sentiment d'avoir été victime de pressions de différentes natures qui ont remis en cause votre façon de vous percevoir comme enseignant ? **3**
Si oui, lesquelles ?

C.R.¹ (Pas de réponse)

¹*C.R. : Classification de la réponse

- 9 Entrevoyez-vous les transformations au niveau des valeurs, qui se profilent dans la société en général comme susceptibles de transformer radicalement votre pratique éducative ? 10
De quelles façons en particulier ?

La valeur de l'effort est de plus en plus absente. Nous devons alors faire preuve de beaucoup d'imagination pour intéresser les élèves à étudier, voir même à écouter.

C.R.¹ (Interférence) (Perte du sens des valeurs)

- 10 Avez-vous l'impression que l'accent mis sur la performance au niveau des contenus et des résultats scolaires, entrave votre activité éducative auprès de vos élèves ? 4
En quoi principalement ?

C.R.¹ (Pas de réponse)

- 11 Selon vous, ceux qui supervisent et évaluent votre enseignement...

- A) le font sur une base régulière ? 1
À quel rythme ?

Aucune supervision depuis six ans.

C.R.¹ (Aucune ou survol)

- B) attribuent de la valeur à votre expérience ? 2
De quelles façons ?

Je ne me sens pas vraiment valorisée.

C.R.¹ (N'indique pas en quoi → classé : Pas de réponse)

- C) invalident votre expertise ? 5
En quoi surtout ?

Quelques "superviseurs" tiennent compte de notre expertise. De façon générale, les enseignants ne sont pas vraiment considérés comme des professionnels.

C.R. ¹ (Ne reconnaissent pas le professionnalisme)

- D) reconnaissent vos qualifications d'enseignants ? 5
De quelles manières ?

C.R. ¹ (Pas de réponse)

- E) poursuivent les mêmes visées éducatives que vous ? 2
Pouvez-vous illustrer en quoi ?

Les idéologies, les courants pédagogiques, etc. sont apportés par les cadres. Nous devons nous y soustraire. La consultation est rare et peu considérée.

C.R. ¹ (Pas vraiment) (Ne nous consultent pas)

DEUXIÈME PARTIE

Cette section du questionnaire comporte des questions à développement. Vous êtes conviés à utiliser tout l'espace prévu, ne serait-ce que pour exprimer une idée secondaire, complémentaire ou explicative de votre propos principal. Vous pouvez aussi, au besoin, utiliser le verso des feuilles si vous manquez d'espace.

LA PERSONNE ET LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

12. Qu'est-ce qui vous a poussé à devenir enseignant ?

La réponse peut paraître toute faite mais c'est par vocation. J'adore aider les gens à se développer. Ça répond à un besoin de me sentir utile et nécessaire.

C.R. ¹ (Participer à l'épanouissement de l'élève/de la société) (Motivations actives)

13. À cette époque, quelle idée vous faisiez vous de l'enseignant idéal ?

Je n'ai jamais eu d'idées préconçues. En résumé, la perception que je me fais de l'enseignant idéal serait de former une génération "intelligente", débrouillarde, cultivée : une relève forte. Utopique, n'est-ce pas ?

C.R. ¹ (Favoriser la réussite, le développement de l'élève)

14. Votre perception initiale de l'enseignant idéal s'est-elle transformée depuis le début de votre carrière jusqu'à aujourd'hui en tout ou en partie ? De quelles manières ?

Comme enseignante, je suis beaucoup plus sévère. Je me fais moins manipuler. C'est un changement attribuable à l'expérience.

C.R. ¹ (S'est transformée - causes internes) (Transformation plutôt positive)

15. Aujourd'hui, si c'était à refaire, choisiriez-vous à nouveau l'enseignement ? Quelles sont les raisons qui motivent principalement ce choix ?

Oui. J'adore enseigner. J'adore mes élèves. J'ai beaucoup de facilité à établir une relation avec un groupe. Je suis à l'aise. Bien que le peu de considération des "patrons" et des parents m'affecte, je ne changerais pas de métier. Les élèves sont "nourissants" en soi.

C.R. ¹ (Oui) (J'aime enseigner, j'aime les élèves)

16. Quelles sont les ressources internes et extérieures (personnelles et contextuelles) qui soutiennent (ou pourraient soutenir) vos aspirations à vous approcher de votre perception de l'enseignant idéal?

Mon désir de performer et celui d'aider le plus de jeunes possibles à réussir.

C.R. ¹ (Mon désir d'aider)

17. Quels sont vos points forts comme enseignant ?

Aux yeux de vos élèves :

Bonne capacité à divulguer la matière. Juste, respectueuse, drôle.

Aux yeux de vos collègues :

Compétente , travailleuse, ambitieuse.

Aux yeux de la direction :

Ouverte aux projets.

À vos propres yeux :

J'explique clairement. Très dévouée pour les élèves.

C.R. ¹ (Se décrit près de sa représentation de l'enseignant idéal)

18. Quels sont les points sur lesquels vous éprouvez des difficultés comme enseignant ?

Aux yeux de vos élèves :

Stricte.

Aux yeux de vos collègues :

J'aime le "leadership". Je revendique.

Aux yeux de la direction :

Je dis toujours ce que je pense.

À vos propres yeux :

Je devrais apprendre à ne pas tout dire.

C.R. ¹ (Autocritique indéterminée)

L'ENSEIGNANT ET LES IDÉAUX ÉDUCATIFS

La perception que nous avons de l'enseignant idéal (par exemple : être compréhensif, avoir le contrôle de sa classe, etc.) participe ou découle de nos idéaux éducatifs. Ces derniers consistent surtout dans notre représentation ultimement souhaitable des buts et des finalités éducatives (ex. : favoriser l'autonomie de l'enfant, développer une main d'oeuvre qualifiée, etc.).

19. Comment décrivez-vous vos propres idéaux éducatifs ?

Développer l'esprit critique chez les jeunes, l'esprit analytique. Développer le sens des responsabilités. Développer la pensée.

C.R. ¹ (Développer autonomie/potentiel de l'élève) (Centrés sur l'élève et la tâche)

20. Vos idéaux éducatifs actuels se sont-ils transformés (dans un sens favorable ou non) au cours de votre carrière en tout ou en partie ? (Cette transformation peut concerner la nature de vos idéaux ou votre façon d'être en rapport avec ceux-ci) De quelles façons, à cause de quoi ?

Non.

Mes idéaux sont toujours les mêmes. C'est la façon d'atteindre ces derniers qui s'est modifiée. C'est-à-dire, dans mon enseignement je vise toujours à respecter mes idéaux, par contre, le "système"(programme) ne me permet pas en permanence d'atteindre mes objectifs. Lorsqu'ils sont atteints, ils ne le sont pas à 100%.

C.R. ¹ (Ajustement actif) (Non, mais j'ai dû m'adapter)

21. Quelle importance accordez-vous à vos idéaux ?

A) Dans votre pratique au quotidien ?

Toute l'importance, dans la mesure où je respecte les restrictions que le programme et le système m'imposent. Je ne perds jamais de vue mes convictions profondes.

Elles sont la base de mon enseignement. Mes convictions sont également inhérentes à ma personnalité.

C.R. ¹ (Idéaux importants) (Sous-tendent mes interventions chaque jour)

B) En rapport avec votre degré de satisfaction dans la profession ?

J'ai réalisé que je ne peux transmettre qu'une petite partie de mes idéaux.

C.R. ¹ (Écart pénible entre idéaux et réalité)

C) Dans votre volonté de poursuivre (ou de délaisser) votre carrière ?

Je crois que mes idéaux sont principalement responsables du fait que je ne délaisserai ma carrière. Il me semble que sans convictions réelles, il est impossible pour un enseignant de continuer

C.R. ¹ (Source de joie/motivation) (Essentiels pour poursuivre) (Contribuent activement à la poursuite de la carrière)

22. De quelles façons vos idéaux influencent-ils...

A) votre enseignement ?

Dans le choix des livres, des textes à lire. Dans le choix des sujets amenant l'élève à écrire. Dans mes "discours". Mais surtout dans ma façon d'être qui, je crois, est cohérente avec mon enseignement.

C.R. ¹ (Utiles) (M'intéresser, mieux outiller l'élève)

B) vos rapports avec les élèves ?

Je les respecte. Je ne crie pas. Je suis très juste et je suis contre l'humiliation. J'essaie de leur faire vivre des réussites académiques afin qu'ils connaissent le sentiment de fierté. Et ce, le plus souvent possible.

C.R. ¹ (Utiles) (Donne le sentiment d'apporter aux élèves)

C) rapports avec vos collègues ?

L'enseignement est un métier individuel, chacun passe ses propres idéaux. C'est le métier parfait pour le faire. C'est pour cette raison que je ne crois pas influencer mes collègues.

C.R. ¹ (Idéaux isolent) (Je me sens peu solidaire)

D) rapports avec la direction ?

La direction regarde principalement les résultats. Je ne crois pas qu'elle ait les mêmes intérêt que les enseignants. Les directions veulent que leurs élèves performant avant tout. Tant mieux s'ils ont développé d'autres aptitudes.

C.R. ¹ (Suscitent opposition, isolement) (Pas de contact / rapport de force)

23. Percevez-vous une distance entre ce qui vous apparaît être les idéaux éducatifs promus par les instances décisionnelles et les vôtres? Précisez.

Bien sûr. L'éducation est un dossier politique. Nos directeur généraux font également partie de ce "pouvoir politique". Ils sont gestionnaires et non visionnaires. Ils parlent argent et résultats scolaires, là sont leurs principales préoccupations.

C.R. ¹ (Oui) (Oui, car les directions ne pensent qu'au taux de succès, calme, argent)

24. En tenant compte de l'étape où vous en êtes dans votre carrière, comment, dans la pratique, vivez-vous cette rencontre entre les idéaux éducatifs promus par les instances décisionnelles et vos propres idéaux éducatifs ?

Ça me dégoûte. Ça arrive parfois à me démotiver. Je suis très désillusionnée. Le système est trop gros et trop rigide dans ses structures. Je fais ce qui est dans mon pouvoir : pas grand-chose ...)

C.R. ¹ (Conciliation exigeante) (Très exigeant, je fais de mon mieux)

25. À la suite des réflexions que ce questionnaire vous a amené à effectuer, qu'est-ce que vous éprouvez en regard sw vos propres idéaux éducatifs ?

J'éprouve la même chose qu'il y a cinq ans, lorsque j'ai fait mon "burn-out". Je réalise qu'il faut accepter que nous ne pouvons changer un certain nombre de choses et non tout ce que l'on désirait initialement.

C.R. ¹ (Abattement/découragement)

Avez-vous des impressions ou commentaires à formuler en ce qui a trait au fond ou à la forme du questionnaire lui-même ?

Ce questionnaire nécessite une énorme capacité d'introspection et suscite beaucoup de réflexion. Il pourrait décourager certains "participants". Malgré cela, très intéressant et bien construit..

C.R. ¹ (Stimulant / interpellant / utile) (Provoque réflexion / remise en question)

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

Patrick Lynes

- N.B. Il est possible que cette recherche nécessite la précision ou le développement de certains points. Seriez-vous intéressés éventuellement, à ce que nous nous rencontrions pour faire un retour et approfondir certains aspects de cette thématique ? Si oui, veuillez laisser vos coordonnées; ces dernières ne serviront qu'à prendre contact avec vous, la confidentialité de vos propos demeure assurée.

Nom : XXXXX XXXXXXXX

Tél. : (XXX) XXX - XXXX

C.R. ¹ (Laisse son nom)

ANNEXE III

ANNONCE PARUE DANS *LE CHAMPLAIN*

VOL. 4, N° 14, FÉVRIER 1997

Enseignants et enseignantes du secondaire,

Je suis un chercheur, clinicien et chargé de cours à l'Université de Montréal. Je réalise présentement une recherche de Ph.D. portant sur le rapport à l'idéal chez les enseignants. Jusqu'ici, les études effectuées sur le sujet font nettement ressortir le rôle moteur de l'idéal en particulier chez les enseignants. Pourtant, peu d'études portent sur cet aspect central de l'activité enseignante. Par le biais d'un questionnaire, je cherche à mettre en évidence la façon dont se vit le rapport à l'idéal chez les enseignants dans notre société en transformation.

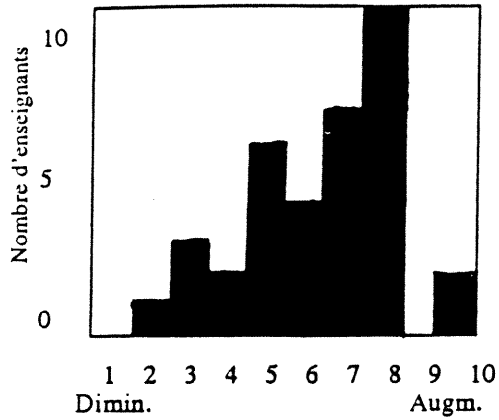
Je sais combien vous êtes déjà fort accaparés par vos tâches et par le climat de négociation actuel. Cependant, ce questionnaire qui demande d'une à deux heures de votre temps, vous offrira une occasion de retour sur votre profession et surtout la possibilité de vous faire entendre à un niveau de préoccupation trop souvent délaissé. Si vous désirez participer à cette étude ou simplement recevoir de plus amples précisions, n'hésitez pas à me contacter. Je vous remercie d'avance de votre coopération.

Patrick Lynes, Psychologue



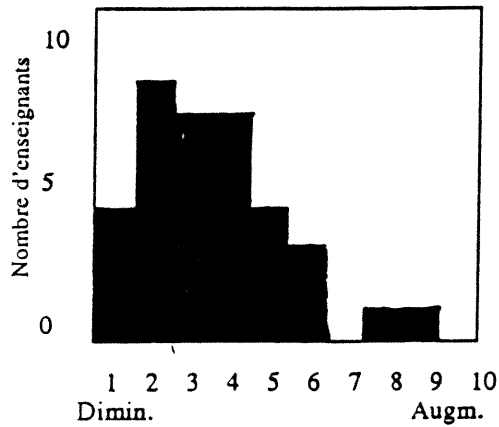
ANNEXE IV
COMPILATION DES RÉSULTATS

Q1: MOTIVATION À ENSEIGNER



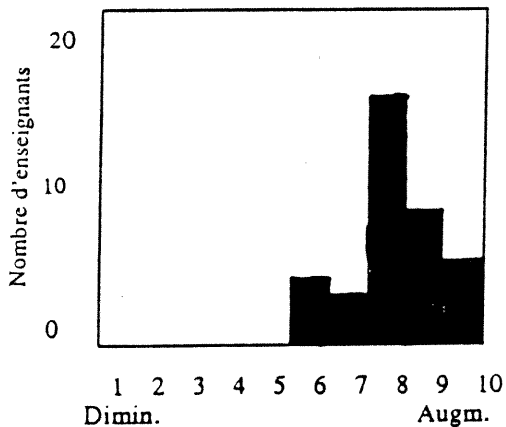
N.B. $7 + 8 + 10 = 19$ (54 %)
 $6 + 7 + 8 + 9 + 10 = 23$ (66 %)

Q2: APPRÉCIATION DU PUBLIC POUR LA PROFESSION



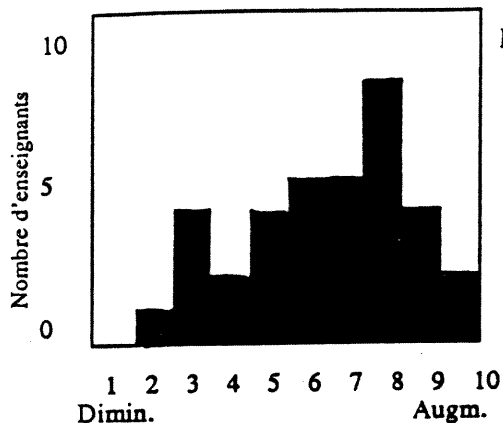
N.B. $1 + 2 + 3 + 4 = 26$ (74 %)

Q3: VOTRE SENTIMENT DE COMPÉTENCE



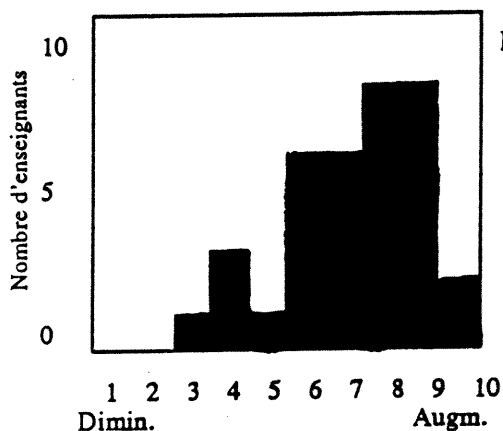
N.B. $1 + 2 + 3 + 4 + 5 = 0$
 $8 + 9 + 10 = 28$ (80 %)

Q4: LES GRATIFICATIONS PERSONNELLES QUE VOUS RETIREZ



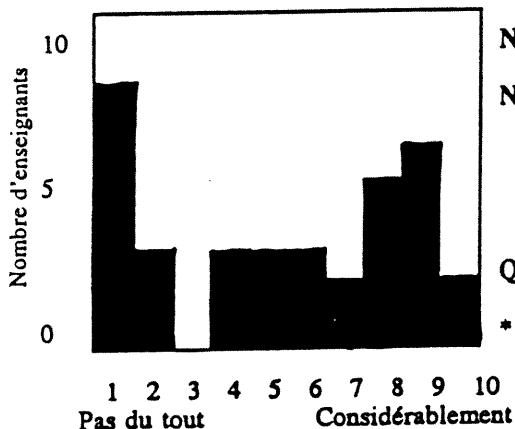
N.B. $2 + 3 + 4 = 7$ (20 %)
 $7 + 8 + 9 + 10 = 19$ (54 %)

Q5: L'IMPORTANCE QUE VOUS ACCORDEZ À VOTRE RÔLE



N.B. $1 + 2 + 3 + 4 + 5 = 5$ (14 %)
 $7 + 8 + 9 + 10 = 24$ (69 %)
 6 et plus = 30 (86 %)

Q6: À TITRE D'ENSEIGNANT, AVEZ-VOUS VÉCU UNE CRISE OU UNE IMPORTANTE REMISE EN QUESTION?

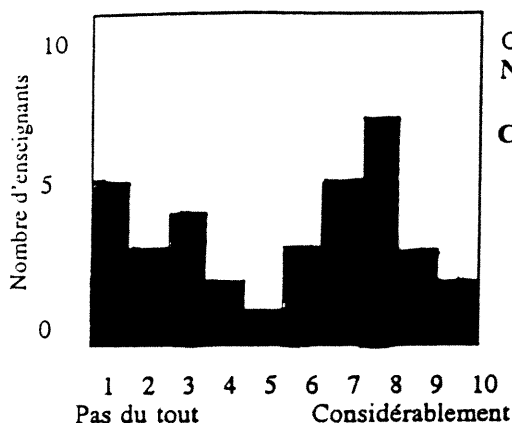


N.B. $1 + 2 = 31,43$ %
 $7 + 8 + 9 + 10 = 43$ %

Nature: Vocationnelle: 5 (14 %)
 Conditions de travail: 6 (17 %)
 Maladie professionnelle: 4 (11 %)
 Attitude direction école: 2 (6 %)
 Pas de réponse: 12 (34 %) } 49 %

Quand? Début: 23 %
 Fin carrière: 9 %
 Mi-carrière: 29 %
 Pas de réponse: 40 %

* Parfois, crises sans spécification du moment.

Q7: AVEZ-VOUS DÉJÀ ÉPROUVÉ DE L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL?


Oui: 21/35 (60 %) Non: 14/35 (40 %)

N.B. 1 + 2 + 3 = 12 (34 %)

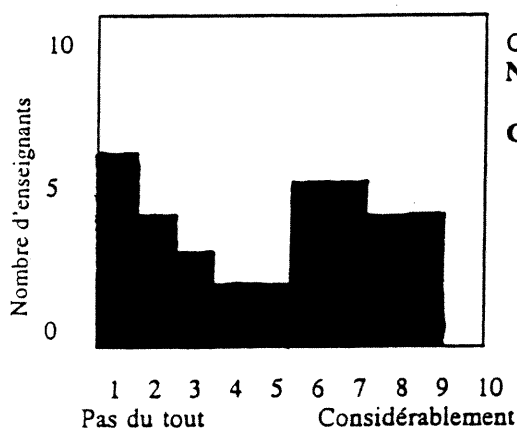
7 + 8 + 9 + 10 = 17 (49 %)

Cause principale ou identifiée en premier:

Personnelle/familiale:	3 (8,57 %)	} 74 %
Lourdeur de la tâche, élèves difficiles:	9 (26 %)	
Manque de soutien/valorisation:	8 (23 %)	
Cond. travail exigeantes/insécurisantes:	5 (14 %)	
Démobilisation:	1 (3 %)	

Pas de réponse: 9 (26 %)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Pas du tout Considérablement

Q8: VICTIME DE PRESSIONS QUI REMETTENT EN QUESTION L'ENSEIGNEMENT?


Oui: 20/35 (57 %) Non: 15/35 (43 %)

N.B. 1 + 2 + 3 = 13 (37 %)

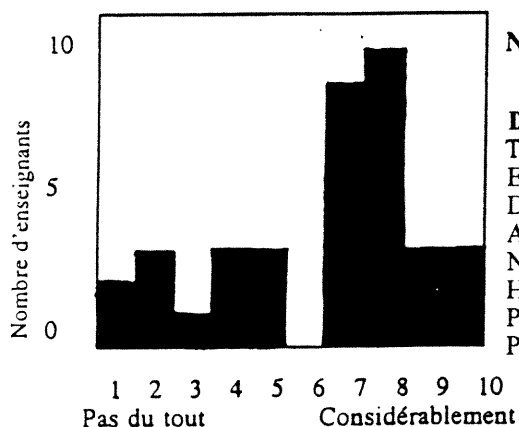
7 + 8 + 9 = 13 (37 %)

Cause principale ou identifiée en premier:

Lourdeur de la tâche:	5 (14 %)	} 71 %
Remise en question, ajustements:	5 (14 %)	
Direction qui intervient dans la classe:	4 (11 %)	
Non reconnaissance du professionnalisme:	8 (20 %)	
Démobilisation des élèves, insatisfaction:	3 (9 %)	

Pas de réponse/non pertinent: 10 (29 %)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Pas du tout Considérablement

Q9: TRANSFORMATION DES VALEURS DANS LA SOCIÉTÉ TRANSFORMENT VOTRE PRATIQUE


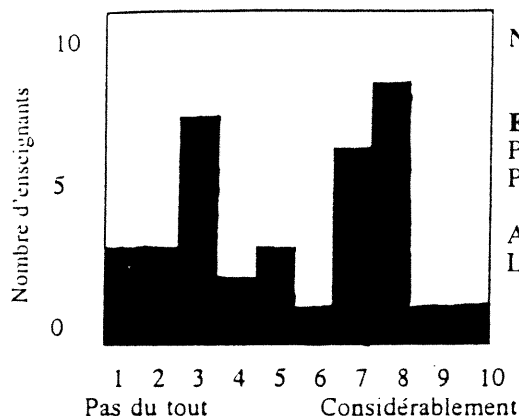
N.B. 1 + 2 + 3 = 6 (17 %)

7 + 8 + 9 + 10 = 23 (66 %)

De quelles façons? Perte du sens des valeurs:

Toute responsabilité sur nous:	3 (9 %)	} 77 % interférence
Elèves peu motivés, avec problèmes:	1 (3 %)	
Dégradation tissu social, doit jouer différents rôles:	7 (20 %)	
Alourdissement, rigidification tâche:	5 (14 %)	
Nivellement par le bas/normalisation:	1 (3 %)	
Hyper-valorisation/élève-roi:	2 (6 %)	
Pas de réponse: 5 (14 %)		
Préservent leurs valeurs malgré tout	3 (9 %)	

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Pas du tout Considérablement

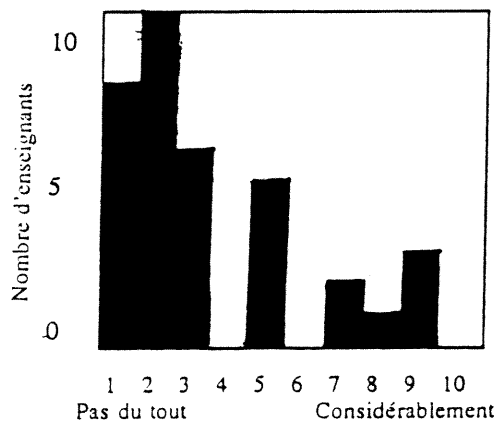
Q10: L'ACCENT MIS SUR CONTENUS ET RÉSULTATS ENTRAÎNE VOTRE PRATIQUE?


N.B. $1 + 2 + 3 = 37,14 \%$
 $7 + 8 + 9 + 10 = 45,71 \%$

En quoi?

Pas pertinent pour moi/ou domaine: 20 %
 Pas de réponse: 14 %

Avoir bonne note plutôt que motiver: 9 (26 %) } 23 (66%)
 Limitatif du point de vue éducatif: 14 (40%) }

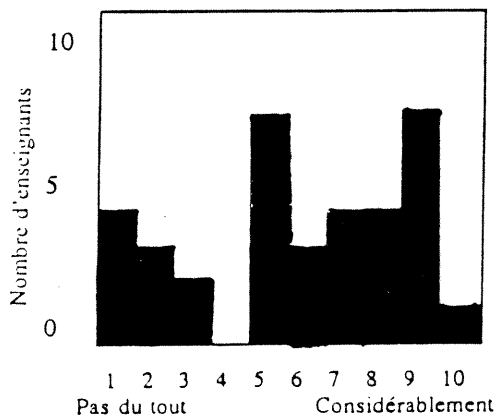
CEUX QUI SUPERVISENT ET ÉVALUENT VOTRE ENSEIGNEMENT...
Q11: LE FONT SUR UNE BASE RÉGULIÈRE?


N.B. $1 + 2 + 3 = 68,57 \%$

À quel rythme?

Aucune ou survol: 5 (14 %) } 57 %
 Informelle à l'occasion: 5 (14 %)
 Lorsqu'il y a plainte/problème: 3 (9 %)
 Pas de réponse: 7 (20 %)

1 fois/an: 10 } 43 %
 2 fois/an: 3
 3 fois/an: 2

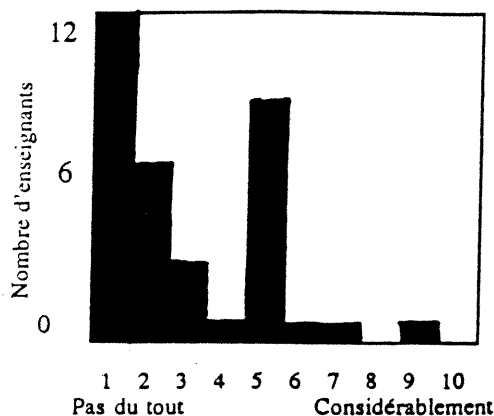
Q11: ATTRIBUENT DE LA VALEUR À VOTRE EXPÉRIENCE?


N.B. $1 + 2 + 3 = 9 (26 \%)$
 $7 + 8 + 9 + 10 = 16 (46 \%)$

De quelles façons?

Appuient, écoutent, partagent: 6 (17 %) } 52 % reconnaissance activement
 Reconnaissent expérience: 7 (20 %)
 En nous supportant face aux élèves: 2 (6 %)
 Par marques d'appréciation: 3 (9 %)

Si pas problème, couvre programme: 5 (14 %) } 48 % reconnaissance peu pas
 Semblent reconnaître, sans apprécier: 1 (3 %)
 Ne sait pas/pas de réponse: 11 (31 %)

Q11: INVALIDENT VOTRE EXPERTISE?


N.B. 1 + 2 + 3 = 63 %
6 et + = 9 %

En quoi surtout?

Peu accessibles, distants: 2 (6 %)

Loin de la pratique: 2 (6 %)

Ne tiennent pas compte des recommandations: 4 (11 %)

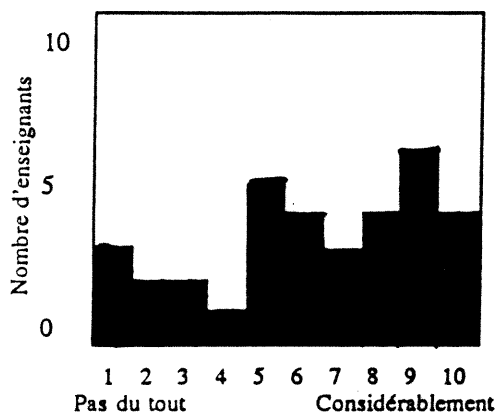
La parole de l'élève prime sur celle du professeur: 1 (3 %)

Ne reconnaissent pas le professionnalisme: 1 (3 %)

29 %

Non pertinent/pas de réponse: 25 (71 %)

25 (71 %)

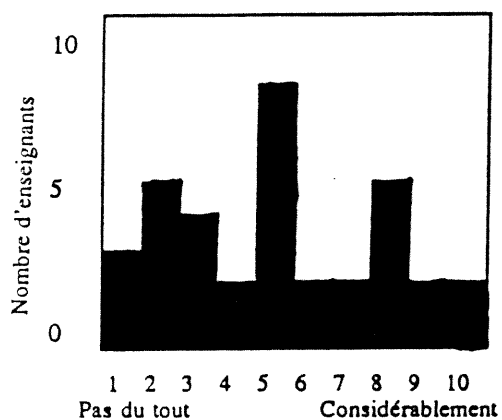
Q11: RECONNAISSENT VOS QUALIFICATIONS?


N.B. 1 + 2 + 3 = 20 %
7 + 8 + 9 + 10 = 51 %

Comment?

Me font confiance, m'appuient: 16 (46 %)

Non pertinent/pas de réponse: 13 (37 %)

Q11: POURSUIVENT LES MÊMES VISÉES ÉDUCATIVES QUE VOUS?


N.B. 1 + 2 + 3 = 34 %
7 + 8 + 9 + 10 = 31 %

4 + 5 + 6 = 34 %

En quoi? Réussite scolaire/encadrement élèves: 3 (9 %)

Offrent journée de formation: 1 (3 %)

Appuient élaboration de projets: 3 (9 %)

Vont dans le même sens: 2 (6 %)

Ne nous consultent pas: 1 (3 %)

Laissés à nous-mêmes: 5 (14 %)

Visées contradictoires: 6 (17 %)

En autant que cadre avec administration: 5 (14 %)

Non pertinent/pas de réponse: 9 (26 %)

26 %
plutôt oui

48 %
pas vraiment

Q12: MOTIVATION À DEVENIR ENSEIGNANT

Un enseignant a été modèle:	3 (9 %)	
Participer épanouissement élève/société:	7 (20 %)	} Motivations actives
Désire expliquer, partager, aider:	14 (40 %)	
Concours de circonstances:	9 (25 %)	Motivations passives
Bonnes conditions de travail:	1 (3 %)	} 6 %: pourcentage très faible comparativement à avant
Métier qui donne de l'autonomie:	1 (3 %)	

Q13: IDÉE DE L'ENSEIGNANT IDÉAL AU DÉBUT

Capable de compréhension, complicité, écoute:	8 (23 %)
Transmettre sens de la vie/valeurs:	8 (23 %)
Aime enseigner, voir l'élève apprendre:	5 (14 %)
Sait instaurer respect et harmonie professeur/classe:	5 (14 %)
Favoriser la réussite, le développement de l'élève:	2 (6 %)
Humain strict et juste:	2 (6 %)
Bien transmettre matière/compétent:	2 (6 %)
Régler les problèmes des jeunes:	2 (6 %)
Sait motiver, faire progresser:	1 (3 %)

Q14: PERCEPTION IDÉALE S'EST TRANSFORMÉE?

Est demeurée plutôt semblable 13 (37%)
S'est transformée 22 (63%) dont 17 causes externes

De quelle manière?

Élèves ont grand besoin d'écoute, être motivés, problèmes:	7 (20 %)	} (66 %) Transformations plutôt négatives
Limites de moyens, priment sur élève:	6 (17 %)	
Plus de discipline et de gestion que de pédagogie:	4 (11 %)	
Tâche plus complexe, implique autres aspects:	3 (9 %)	
Enseignant moins reconnu, autorité moins acceptée:	2 (6 %)	
Manque de coopération des parents et de la direction:	11 (31 %)	
Plus humain avec ses limites:	4 (11 %)	} (34 %) Transformations plutôt positives
Parvient à y correspondre avec ajustements:	8 (23 %)	

Q15: CHOISIRIEZ-VOUS ENCORE L'ENSEIGNEMENT?

Oui: 17 (48 %)	Non: 10 (29 %)	Peut-être: 8 (23 %)	
Pourquoi?			
Désir de contribuer, d'aider, d'apprendre:		8 (23 %)	} 58 % Points positifs
J'aime enseigner/les élèves:		8 (23 %)	
Toujours du nouveau à apprendre, enrichissant:		3 (9 %)	
Faire preuve de créativité:		1 (3 %)	
Mauvaise image de l'enseignant:		2 (6 %)	} 32 % Points négatifs
Qualité du travail non considérée:		1 (3 %)	
Lourdeur des contraintes, de la tâche:		6 (17 %)	
Aime autre métier:		2 (6 %)	
Oui, à un autre niveau, école, champ:		4 (11 %)	

Q16: RESSOURCES SOUTENANT VOS ASPIRATIONS À VOUS RAPPROCHER DE VOTRE REPRÉSENTATION DE L'ENSEIGNANT IDÉAL?

Par moi-même, car pas de support:	2 (6 %)
Ress. internes, personnelles, remises en question:	8 (23 %)
Partage, regroupements avec autres enseignants:	9 (26 %)
Plus considéré, meilleures conditions de travail:	4 (11 %)
Réhabiliter profession enseignante:	2 (6 %)
Plus de spécialistes pour les jeunes:	1 (3 %)
Changer système éducation:	1 (3 %)
Cours de perfectionnement:	3 (9 %)
Mentor, professeurs modèles:	2 (6 %)
Mon désir d'aider, de communiquer des valeurs:	2 (6 %)

Q17: SE DÉCRIT PRÈS/LOIN DE SA REPRÉSENTATION DE L'ENSEIGNANT IDÉAL (comparée à Q 13)

Se décrit près de sa représentation de l'enseignant idéal	27 (77 %)
Se décrit loin de sa représentation de l'enseignant idéal	8 (23 %)

Q18: AUTOCRITIQUE

Autocritique	26 (74 %)
Autocritique indéterminée:	9 (26 %)
Comporte des éléments autocritiques explicites:	

Q19: VOS IDÉAUX ÉDUCATIFS

Développer autonomie/potentiel de l'élève, goût d'apprendre:	12 (34 %)
Favoriser réussite de l'élève école/vie:	5 (14 %)
Ouvrir au monde, nouveauté, avenir:	5 (14 %)
Être un modèle, transmettre des valeurs:	4 (11 %)
Offrir vision positive, estime de soi:	3 (9 %)
Développer une relation personnalisée avec l'élève:	5 (14 %)
Reconnaître le professionnalisme de l'enseignant:	1 (3 %)
Idéaux:	
Centrés élève:	17 (49 %)
Centrés tâche:	5 (14 %)
Centrés élève et tâche:	7 (20 %)
Vision, philosophie:	6 (17 %)

Q20: VOS IDÉAUX SE SONT-ILS TRANSFORMÉS?

Oui, j'ai dû m'ajuster:	5 (14 %)	} 18 (50 %) Ajustements actifs
Oui, moins autoritaire, plus humain:	3 (9 %)	
Oui, grâce à des formations, du support: (50 %)	2 (6 %)	
Non, mais j'ai dû m'adapter:	8 (22 %)	
Non, ce sont les mêmes:	2 (6 %)	} 13 (37 %) Les mêmes ou détérioration
Pas vraiment, mais contexte de plus en plus difficile:	8 (23 %)	
Je les perds de vue pour fonctionner:	1 (3 %)	
Oui, à la suite de la non-reconnaissance professionnelle:	2 (6 %)	
Non, car en début de carrière:	4 (15 %)	

Q21 A: IMPORTANCE DES IDÉAUX: PRATIQUE QUOTIDIENNE

Sous-tendent mes interventions chaque jour:	16 (46 %)	} 86 % Idéaux importants
Très grande à travers ma relation à l'élève:	7 (20 %)	
Servent à m'adapter, à me perfectionner:	3 (9 %)	
Il faut s'accrocher à son idéal pour persévérer, avoir des résultats:	3 (9 %)	
Les jours où ça ne va pas, revient à l'idéal:	1 (3 %)	
J'oublie souvent mes idéaux/réaliste:	4 (11 %)	
Pas de réponse	1	

Q21 B: IMPORTANCE DES IDÉAUX: DEGRÉ DE SATISFACTION PROFESSIONNELLE

Écart très grand/pénible entre idéaux et réalité:	19 (49 %)	
% satisfaction métier / % atteinte idéaux:	8 (22 %)	} 40 % Idéaux directement reliés à satisfaction
Quand réaction positive des élèves à mes idéaux:	1 (3 %)	
Sans idéaux, ce serait absurde:	3 (9 %)	
M'aident à me reconnaître perssonnellement et professionnellement:	3 (9 %)	
Satisfait surtout pour objectif à court terme:	2 (6 %)	

Q21 C: IMPORTANCE DES IDÉAUX: VOLONTÉ DE POURSUIVRE/DÉLAISSER ENSEIGNEMENT

Source de joie/motivation, essentiels pour poursuivre:	10 (29 %)	} 19 (54 %)
Important pour m'adapter, trouver de nouveaux moyens pour y répondre:	8 (23 %)	
Donnent la flamme qui évite le découragement:	1 (3 %)	
		} Contribuent activement à la poursuite de la carrière
Difficile, car idéaux en opposition avec valeurs véhiculées/réalité:	10 (29 %)	Ne parviennent pas à contribuer
Je tiens à mes idéaux envers et contre tout:	3 (9 %)	} 6 (18 %) Les idéaux permettent à tout le moins de se maintenir
Important pour survivre, faire police, rééduquer	3 (9 %)	

Q22 A: IDÉAUX INFLUENCENT ENSEIGNEMENT

M'intéresser, mieux outiller l'élève:	7 (20 %)	} 91 % Utiles
Essentiels à intérêt/motivation à enseigner:	5 (17 %)	
À s'améliorer, s'adapter aux nouvelles exigences:	5 (14 %)	
Sont à la base de mes interventions: %	4 (11 %)	
M'appliquer à préparation cours, bon fonctionnement de la classe:	4 (11 %)	
M'aident à autocritique, remise en question:	3 (9 %)	
À être persévérant:	1 (3 %)	
À privilégier élève sur programme: (Plus de flexibilité, de patience):	2 (6 %)	
Pas de réponse:	3 (9 %)	0 % Entravent

Q22 B: IDÉAUX INFLUENCENT RAPPORTS AUX ÉLÈVES?

Qualité de relation/communication avec élèves:	10 (29 %)	} 94 % Utiles
Donnent sentiment d'apporter aux élèves:	7 (20 %)	
Écoute, respect de leurs différences: %	5 (14 %)	
Maintenir niveau d'exigence:	4 (11 %)	
À être plus compréhensif:	3 (9 %)	
À responsabiliser les élèves:	2 (6 %)	
À développer stratégies variées:	2 (6 %)	} 0 % Entravent
(Être réaliste face à leurs attentes)		
Pas de réponse:	2 (6 %)	

Q22 C: IDÉAUX INFLUENCENT RAPPORT COLLÈGUES?

Permettent échange/partage/support:	8 (23 %)	} 46 % Aident rapports
Collaborer plus/mieux avec eux:	5 (14 %)	
Les respecter, être solidaire:	3 (9 %)	
Me sens parfois isolé, peu solidaire:	9 (26 %)	} 46 % Idéaux isolent, confrontent
Les amener à se remettre en question:	5 (14 %)	
Me font sélectionner mes collègues:	2 (6 %)	
Pas de réponse:	3 (9 %)	

Q22 D : IDÉAUX INFLUENCENT RAPPORT AVEC LA DIRECTION?

Échanges plus humains pour trouver solutions:	6 (17 %)	} 37 % Favorisent relation
Être reconnu comme professionnel:	4 (11 %)	
Respecter leur point de vue/m'adapter:	3 (9 %)	
Pas de contact/rapport de forces:	11 (31 %)	} 51 % Suscitent opposition, isolement
Pas pertinent, seuls les budgets comptent:	4 (11 %)	
Les remettre en question:	3 (9 %)	
Pas de réponse:	4 (11 %)	

Q23: PERCEPTION DE LA DISTANCE ENTRE LES IDÉAUX PROMUS ET LES VÔTRES?

En théorie non, mais oui car économie/administration priment sur éducation:	13 (37 %)	} 94 % Oui
Oui, car dir. ne pense qu'au taux de succès/calme/\$:	7 (20 %)	
Oui, car concepteurs loin du terrain:	6 (17 %)	
Oui, devons composer avec limites:	4 (14 %)	
Oui, valeur de société sur profit, performance, image:	2 (6 %)	
Non, me sens appuyé par la direction:	2	} 9 % Non
Non, seulement on baisse exigences:	1	
Pas de réponse:	0	

Q24: COMMENT VIVEZ-VOUS LA RENCONTRE IDÉAUX PROMUS ET LES VÔTRES?

Très exigeant, je fais de mon mieux:	14 (40 %)	} 74 %
Essaie de concilier/compromis:	8 (23 %)	
Me replie sur mes idéaux à l'intérieur de la classe:	4 (11 %)	
Plus facile avec groupes enrichis:	1 (3 %)	} 9 %
M'accommode car élèves aussi cherchent performance:ulés	1 (3 %)	
Je travaille pour faire avancer choses groupe/projet:	1 (3 %)	
Pas vraiment de distance:	4 (11 %)	} 17 % Sans
Ça ne me rejoint pas, centré sur tâche:	2 (6 %)	
Pas de réponse:	0	difficulté significative

Q25: SUITE À CE QUESTIONNAIRE, QU'ÉPROUVEZ-VOUS FACE À VOS IDÉAUX ÉDUCATIFS?

Pertinents, valorisants, stimulants:	22 (62,86 %)	Positif
Pas grand-chose/indifférent:	4 (14 %)	Plus ou moins
Abattement/découragement:	8 (17 %)	Négatif
Pas de réponse:	1 (3 %)	

* Réponses fort variées.
 Nous avons catégorisé l'impact explicite ou implicite de la démarche.

QUELQUES COMMENTAIRES SUR LE FOND ET LA FORME DU QUESTIONNAIRE

Provoque réflexion/remise en question:	5 (14 %)	} 16 (46 %) - stimulant - interpellant - utile
Nécessaire/utile/valable:	4 (11 %)	
Témoignage/faire le point/retour sur pratique: stimulant	3 (9 %)	
Souhaite donner avenues aux ens./inst. décisionnelles:	2 (6 %)	
Plaisant, intéressant:	1 (3 %)	
Il y aurait plus à dire:	1 (3 %)	
Complexe, répétitif, exigeant:	8 (23 %)	} 15 (43 %) - exigeant - peu utile
Contraste entre idéaux et réalité pénible:	3 (9 %)	
La plupart des collègues n'ont pas d'idéaux:	2 (6 %)	
En pratique, on ne pense pas idéal, on fait son possible:	2 (6 %)	
Pas de commentaires:	4 (11 %)	

LAISSENT OU NON LEUR NOM POUR D'ÉVENTUELLES PRÉCISIONS

Laissent leur nom:	24 (69 %)
Ne laissent pas leur nom:	11 (31 %)

ANNEXE V

**REPRODUCTION D'UNE LETTRE
INCLUANT LA COMPILATION DES
RÉSULTATS DES ÉLÈVES QU'UN DIRECTEUR
ADJOINT A FAIT PARVENIR À SES ENSEIGNANTS**

ÉCOLE SECONDAIRE RÉGIONALE

DATE: Le 15 avril 1996

DESTINATAIRES: Aux enseignants de S. II et S. III

EXPÉDITEUR: Le directeur adjoint

OBJET: Objectifs pour l'année scolaire 1995-1996
versus résultats scolaires

En septembre, lors du premier dîner-niveau, je vous avais demandé de vous fixer des objectifs à atteindre.

Un de ces objectifs devait être un pourcentage de réussite à atteindre pour l'ensemble de vos groupes.

Afin de vous aider d'ici juin dans l'atteinte de votre objectif d'un certain pourcentage de réussite, veuillez trouver ci-après le résultat de chacun de vos groupes ainsi que le total pour l'ensemble de vos groupes.

Ce tableau indique le cumulatif depuis septembre. Pour trouver votre pourcentage de réussite, il faut faire $100 - \% \text{ d'échecs}$.

Le directeur adjoint

Nom de l'enseignant	Cours	Nombre d'élèves	Nb d'élèves en situation d'échec	Échecs (%)
	Français Gr. 1	32	11	33,33
	Français Gr. 2	32	8	25,00
	Français Gr. 3	30	8	26,66
	Français Gr. 4	31	12	38,73
Total de l'enseignant		126	39	30,95