

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

**La création d'un ordre professionnel dans l'enseignement
primaire et secondaire québécois : l'opinion d'enseignants**

par

Jenel Desgroseilliers

Département d'administration et de fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de maître
en sciences de l'éducation
option administration de l'éducation

octobre 2008

© Jenel Desgroseilliers, 2008



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

La création d'un ordre professionnel dans l'enseignement primaire
et secondaire québécois : l'opinion d'enseignants

présenté par :

Jenel Desgroseilliers

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Martial Dembélé, président-rapporteur

Claude Lessard, directeur de recherche

Marc-André Deniger, membre du jury

Résumé

À l'heure de grands changements sociaux, la société s'interroge partout dans le monde sur la qualité de l'éducation. La professionnalisation de l'enseignement est souvent suggérée comme solution. Au Québec, des enseignants et un parti politique ont proposé la création d'un ordre professionnel pour soutenir cette professionnalisation. Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressée à l'échec du projet de constitution à l'hiver 2004 d'un ordre professionnel pour les enseignants des ordres primaire et secondaire, comme représentation du mouvement de professionnalisation de l'enseignement au Québec. Nous nous sommes interrogée sur les facteurs ayant déterminé, aux yeux des enseignants, leur choix d'adhérer ou non à l'ordre professionnel. Nous avons utilisé le cadre d'analyse des politiques éducatives de Spillane (2002) pour guider notre recherche. Ce cadre socioconstructiviste place le regard du chercheur au niveau des acteurs et du cadre de leurs interactions quotidiennes, pour comprendre leur réception des politiques. Comme nous cherchons justement à interroger l'opinion des enseignants sur cette politique, nous avons jugé ce cadre le plus adéquat. Pour répondre à la question de recherche, nous avons procédé à une analyse documentaire de l'information reçue par les enseignants, nous avons analysé les réponses courtes de 38 répondants à l'enquête pancanadienne Teachcan et avons effectué neuf entrevues originales semi dirigées avec des sujets de cette enquête. Les facteurs déterminant l'adhésion ou le rejet des enseignants interrogés sont pluriels. Ils font référence à l'individu, au milieu enseignant et au contexte politique. Bien que des valeurs professionnelles comme la pratique réflexive et la reddition de comptes pénètrent actuellement le discours des enseignants, ces derniers ne démontrent pas une volonté de prise en charge de l'occupation et donc, de création d'un ordre professionnel.

Mots-clés : professionnalisation, ordre professionnel, enseignement, développement professionnel

Abstract

In times of great social changes, everywhere society questions the quality of education. The professionalization of teaching is often suggested as a solution. In Quebec, teachers and a political party have proposed the creation of a professional order in order to sustain professionalization. In this research, we have investigated the failure of a project of creation in winter 2004 of a Quebec College of primary and secondary school teachers. We consider this event as representative of teachers' professionalization movement. We questioned teachers about what they found determining in their choice to adhere or not to the project. We have used Spillane's analytical framework for the study of education policies to guide our research. This socioconstructivist framework focuses the researcher's perspective at the level of actors and of their system of daily interactions. To answer this question, we have made a documentary analysis of the information received by the teachers, have analyzed 38 short answers in Teachcan's survey and have conducted nine original semi-structured interviews with these teachers. There are multiple factors that determine the commitment or the opposition of teachers to the project. These factors are closely linked to the individual, the work environment and the political context. Even if new professional values like reflective practice and accountability are starting to penetrate teachers' discourse, teachers are still not willing to take responsibility of their profession, hence they are not ready to create a College of teachers.

Keywords : professionalization, college of teachers, teachers, professional development

Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract	iv
Liste des tableaux.....	viii
Liste des figures	ix
Introduction	1
Chapitre 1 : La problématique de recherche	3
1.1. Profession, semi profession et professionnalisme, professionnalisation et ordre professionnel	3
1.2. Émergence du concept de professionnalisation en éducation	8
1.3. La professionnalisation de l’enseignement aux États-Unis et en Europe	9
1.3.1 La professionnalisation en Angleterre.....	11
1.3.2 La professionnalisation aux États-Unis.....	12
1.3.3 La professionnalisation en France.....	13
1.4. La professionnalisation de l’enseignement au Québec	15
1.5. De la professionnalisation à l’ordre professionnel au Québec	17
1.6. Conclusion.....	19
Chapitre 2 : Le cadre conceptuel.....	21
2.1. Le modèle d’analyse des politiques en éducation de Spillane et de ses collaborateurs.....	23
2.2. L’enseignant : un filtre identitaire	27
2.2.1 Identité professionnelle	27
2.2.2 L’enseignant comme être humain porteur d’une identité multiple et la signification du travail.....	36
2.3. Le milieu enseignant : un filtre culturel	37
2.3.1 Une mémoire partagée	38

2.3.2 Le milieu enseignant comme toile d'interactions influençant les représentations	42
2.3.3. Conclusion sur le milieu enseignant comme filtre culturel.....	43
2.4. La politique, son implantation et le contexte politique	45
2.4.1. Les caractéristiques de la politique : La difficulté d'implantation d'un ordre professionnel en éducation.....	45
2.4.2 L'implantation d'un ordre professionnel : un changement à plusieurs niveaux	48
2.4.3 Le contexte politique.....	50
2.4.4 Conclusion sur l'influence du contexte.....	52
2.5 Conclusion générale et rappel des questions de recherche.....	53
Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche	56
3.1. L'analyse documentaire	56
3.2. L'analyse de données existantes	57
3.2.1 Échantillonnage.....	58
3.2.2 Planification de l'analyse	58
3.3. Les entrevues semi-dirigées	59
3.3.1 Échantillonnage.....	61
3.3.2 Planification de l'analyse	61
Chapitre 4 : Résultats	64
4.1. Analyse documentaire	64
4.1.1 La réponse de l'Office des professions du Québec à la demande de création d'un ordre professionnel pour les enseignants	64
4.1.2 La volonté du PLQ de créer un ordre pour les enseignants	66
4.1.3. Deux organisations antagonistes	67
4.1.4 La présence de la documentation au cours de l'épisode 1996-2004.....	75
4.2. Les entrevues Teachcan.....	77

4.2.1. La construction personnelle de l'opinion sur l'ordre professionnel pour les sujets Teachcan.....	78
4.2.2 L'influence du milieu enseignant sur l'opinion des sujets Teachcan	85
4.2.3 La place de la politique et de son contexte dans le développement de l'opinion des sujets Teachcan.....	90
4.3. Entretiens semi dirigés	95
4.3.1 Le rôle de l'individu dans l'adhésion ou la non-adhésion au projet d'ordre professionnel	95
4.3.2 L'influence des pairs sur l'opinion des sujets	107
4.3.3 L'influence de la politique et de son contexte sur l'opinion des sujets.....	110
4.4. Conclusion sur la présentation des résultats.....	113
Conclusion.....	115
Retour sur les questions de recherche	116
Limites de la recherche	121
Perspectives.....	122
Bibliographie.....	124
Annexe 1 : Formulaire de consentement	i
Annexe 2 : Caractéristique personnelles et professionnelles.....	iv
Annexe 3 : Schéma d'entrevue	v
Annexe 4 : Liste des documents disponibles lors de l'épisode sur l'ordre.....	vi
Annexe 5 : Tableau d'analyse des entretiens Teachcan selon les dimensions de Spillane (2002)	viii

Liste des tableaux

Tableau I :	Trois processus de professionnalisation selon Bourdoncle (1991).....	7
Tableau II :	Opérationnalisation des questions de recherche (entrevues semi dirigées)	62
Tableau III:	Arguments et occurrences des arguments pour le CPIQ et la FSE-CSQ.....	67
Tableau IV :	Distribution de l'opinion des enseignants.....	77
Tableau V :	Le nombre d'enseignants se disant peu documentés pour répondre à une question sur l'ordre professionnel selon leur adhésion ou leur opposition au projet	79
Tableau VI :	Utilisation des arguments des parties impliquées dans le discours des sujets.....	94
Tableau VII :	Distribution de l'opinion des enseignants des entretiens semi dirigés	95
Tableau VIII :	Allusions à l'influence des pairs.....	108
Tableau VIII :	Utilisation des arguments des parties impliquées dans le discours des sujets des entretiens semi-dirigés	110

Liste des figures

Schéma 1 :	Les relations influençant l'adhésion des enseignants et des enseignantes à un ordre professionnel.....	26
Schéma 2 :	Le développement de l'identité professionnelle des enseignants.....	35
Schéma 3 :	Développement de la culture enseignante	44

*À ma mère et à Jean-Sébastien Lemieux qui
ont toujours cru en moi*

Remerciements

Je souhaite sincèrement remercier tous les professeurs de la faculté dont l'enseignement a su être une inspiration, mais tout particulièrement monsieur Claude Lessard dont le soutien a permis l'aboutissement de ce travail. De plus, je veux souligner le soutien particulier de Mme Marie-Claude Riopel pour les entrevues semi dirigées. Un grand merci aux enseignants qui m'ont ouvert leur porte et aux gens du milieu qui se sont intéressés à mon travail et m'ont donné la motivation de le mener à terme. Merci!

Introduction

La semaine du 9 février 2004, la consultation effectuée par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) auprès de ses membres sur la question de la création d'un ordre professionnel, donna lieu à un résultat surprenant. En effet, les enseignants se sont prononcés massivement contre cette idée avec des pourcentages variant de 90,2 à 98,7 selon les régions d'affiliation. Pourtant, cette idée était défendue depuis 1997 par une association d'enseignants, le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ). Cette presque unanimité ne reflétait pas le débat qui est d'ailleurs toujours présent dans le milieu québécois de l'éducation. La monographie de Tardif et Gauthier (1999) *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* en est un éloquent témoignage.

Cette recherche s'intéresse donc au paradoxe : Pourquoi les enseignants refusent-ils si fortement un projet qu'ils avaient initié ? Il est reconnu que les enseignants sont en manque de reconnaissance (CSE, 2003) ; la création d'un ordre professionnel aurait donc peut-être été une avenue intéressante. On reconnaît depuis nombre d'années une volonté de professionnalisation aux enseignants ; l'ordre professionnel aurait pu en être un aboutissement. Cependant, ces derniers semblent catégoriquement contre, mais le sont-ils vraiment ? Pour comprendre le résultat du vote et pour éclairer leur conception de la professionnalisation, la recherche interroge des enseignants d'opinions divergentes dans une perspective rétrospective et historique. La question centrale de ce mémoire est donc : Quels sont les facteurs déterminants aux yeux des enseignants du primaire et du secondaire dans leur choix d'adhérer ou pas à l'ordre professionnel ? Ainsi, on s'interroge principalement sur la construction de leur opinion entre 1997 et 2004, mais aussi sur l'état actuel de leur pensée à cet égard.

Le cadre cognitiviste d'analyse des politiques de Spillane et de ses collaborateurs (2002) a été appliqué à cette recherche. Ce cadre comporte trois variables qui sont traitées

ainsi : la première s'intéresse à la question identitaire de l'enseignant, à ses représentations de l'ordre professionnel et au lien entre son identité professionnelle et l'institutionnalisation de la profession. La deuxième s'attarde à la perception qu'ont les enseignants de leur milieu de travail, à la culture enseignante à l'égard de l'ordre professionnel et à l'influence de ces aspects dans la construction de l'opinion enseignante. La troisième examine le contexte sociopolitique autour de l'idée de création d'un ordre professionnel et son incidence sur le choix d'y adhérer ou pas.

Chapitre 1 : La problématique de recherche

L'idée de création d'un ordre professionnel est compatible avec les visées du mouvement de professionnalisation de l'enseignement et peut y trouver sa justification. Il est ainsi important de faire un bilan historique de la montée de ce courant afin de comprendre l'esprit dans lequel les enseignants d'aujourd'hui ont été formés et dans lequel ils œuvrent. De plus, bien que ce mouvement soit mondial, il s'actualise aujourd'hui différemment selon les pays et bien peu ont trouvé en l'ordre professionnel une fin à celui-ci. Un rapide tour d'horizon de la situation aux États-Unis, en France et en Angleterre permet de situer globalement le Québec dans cette tendance internationale.

1.1. Profession, semi profession et professionnalisme, professionnalisation et ordre professionnel

Les termes professions, semi profession, professionnalisme et professionnalisation ne sont pas toujours définis de la même façon selon les contextes. Cette difficulté est explicite dans la sociologie des professions qui montre que ces termes sont socialement construits, car ils tirent une partie de leur définition des rapports sociaux existants.

Il apparaît que l'on attribue le titre de profession différemment selon les époques et les régions du Monde (Larouche, 1987 ; Bourdoncle, 1991 ; Popkewitz, 1994 ; Lang, 1999). Dans certains pays, notamment européens, le terme profession, tel qu'on le comprend dans les pays nord-américains, n'existait pas jusqu'à récemment et demeure aujourd'hui peu courant (Popkewitz, 1994). C'est en effet le cas en France (Bourdoncle, 1991 ; Bourdoncle et Robert, 2000). Bourdoncle (1991) note d'ailleurs qu'il n'existe pas d'équivalent français au terme anglais « professional ». En français, si on l'utilise couramment, c'est autant pour désigner n'importe quel métier que les plus prestigieux (Larouche, 1987). Selon Larouche (1987), cette ambiguïté est présente depuis le 17^e siècle. À travers le temps, le professionnel est devenu un acteur social dont l'action est réglée par une éthique professionnelle dans une perspective d'idéal de service (Larouche, 1987 cite Durkheim), un expert ayant reçu une formation spécialisée et seul maître de son savoir

(Larouche, 1987 cite Weber), un membre d'une corporation agissant comme groupe de pression et défendant ses intérêts (Larouche, 1987). Ces trois visions du professionnel correspondent aux différents processus de professionnalisation identifiés par Bourdoncle (1991) qui sont abordés plus bas, et combinées, elles correspondent à la définition interactionniste symbolique du professionnel. Il semblerait qu'Abraham Flexner (1915), aux États-Unis, fut le premier à caractériser le terme profession (Bourdoncle, 1991). Plusieurs auteurs, dont Lieberman (1956) s'inspirant peut-être de ce dernier, différencient les professions des autres occupations¹ en utilisant des qualités spécifiques. Les auteurs semblent s'entendre sur certaines caractéristiques qui distinguent le professionnel des autres travailleurs : il accomplit un service essentiel et unique, son travail se base sur des techniques à caractère intellectuel, il a reçu une longue formation spécialisée, il possède une grande autonomie et a de grandes responsabilités, il agit selon un code d'éthique, il possède une accréditation, lui et ses pairs ont autorité dans leur champ de travail (Greenwood, 1975 ; Bourdoncle, 1991). Suivant la théorie fonctionnaliste, les professionnels constituent une communauté qui partage des valeurs et une éthique de pratique. Ils doivent donc faire partie d'un groupe occupationnel dont la pratique est réglementée par les membres de ce même groupe (Dubar, 1996). Ainsi, l'utilisation de l'appellation «professionnel» ne peut être large : elle doit désigner des groupes dont le savoir est protégé et la pratique contrôlée. Cette appellation correspond davantage à la définition prônée par l'Office des professions du Québec, l'organisme accréditant les ordres professionnels.

L'expression semi profession tire son sens du concept de profession déjà porteur d'ambiguïtés. Les semi professions ne peuvent donc être définies d'une manière précise. On pourrait dire que ces occupations sont de nature professionnelle, mais leur histoire et la reconnaissance sociale qu'on leur accorde ne les placent pas au sommet de la hiérarchie du

¹ Le terme occupation est préféré à profession, métier et travail pour une question de neutralité bien qu'il s'agisse d'un anglicisme. Dans cette recherche le terme occupation englobe les définitions de profession, métier et travail pour désigner au sens large toute activité rémunérée.

travail. Dans cette catégorie, on retrouve des fonctions à majorité féminine, tels que les travailleurs sociaux, le nursing et l'enseignement primaire et secondaire (Bourdoncle, 1991; Anadon, 1999 ; Lessard et Tardif, 2001).

Le professionnalisme « fait référence au processus par lequel les individus intériorisent des valeurs, des attitudes et des intérêts privilégiés par le groupe occupationnel auquel ils appartiennent et adoptent des comportements propres à l'exercice de leur fonction professionnelle. » (Larouche, 1987 ; Anadon, 1999). Nous verrons ci-après que le professionnalisme est un des processus de professionnalisation selon Bourdoncle (1991).

La professionnalisation était considérée par Max Weber (Dubar, 1996) comme un changement de paradigme marqué par le passage d'une socialisation communautaire qui donne un statut social hérité de la classe sociale à une socialisation sociétaire où le statut dépend de la tâche effectuée. Ainsi, plusieurs penseurs ont véhiculé le concept de professionnalisation comme un mouvement de modernisation sociale vers une société plus civilisée (Dubar, 1996), et ce, particulièrement aux États-Unis et en Grande-Bretagne (Bourdoncle, 1991). Aussi, le concept de professionnalisation est vu comme un continuum, c'est-à-dire une série d'étapes que doit franchir un groupe occupationnel qui aspire au titre de profession. La professionnalisation est souvent une voie naturelle de l'évolution d'une occupation (Larouche, 1987 ; Bourdoncle, 1991 cite Goode (1969) et Wilensky (1964)). Ce processus peut prendre deux directions. Dans la première, l'occupation tente de répondre aux besoins de son évolution et de son milieu en s'organisant (Wiggs, 1971). Dans la seconde, l'occupation standardise sa pratique (Jenkins, 1970). Anadon (1999) attribue cette volonté d'évolution tant à l'occupation qu'à l'individu. Dans la perspective évolutive, Caplow (1954 cité par Larouche, 1987) identifie cinq étapes essentielles pour accéder au titre de profession (traduction libre) :

1. Établissement d'une association professionnelle qui définit les critères d'inclusion et d'exclusion des membres en fonction de leurs qualifications.
2. Changement de nom de la fonction pour avoir un statut reconnu et exclusif.

3. Le développement d'un code d'éthique auquel les membres doivent adhérer et dont le non-respect peut conduire à des sanctions voire à l'exclusion du groupe.
4. Agir en tant que groupe de pression pour conserver les acquis de la profession, mais aussi pour obtenir la faveur du public et le pouvoir de contrôle de l'activité professionnelle.
5. Le développement d'une formation initiale et continue contrôlée directement ou indirectement par l'association professionnelle.

Uwamarya et Mukamurera (2005) notent deux logiques de la professionnalisation identifiées par le gouvernement du Québec (2001). On conçoit, dans un premier temps, la professionnalisation comme la professionnalité. La professionnalité est une rationalisation des savoirs et une « construction des compétences nécessaires pour exercer une profession donnée ». Dans un deuxième temps, la professionnalisation est liée au professionnisme. Cette seconde logique renvoie à l'image d'une corporation ou d'un groupe syndical, c'est-à-dire une organisation qui défend ses intérêts, ses valeurs et le statut de la profession au sein de la société afin d'établir sa position dans la hiérarchie du travail. Ces deux logiques bien que « se manifestant distinctement [...] s'avèrent tout de même complémentaires » et constituent des voies internes et externes de développement de la profession.

Bourdoncle (1991) propose une synthèse des aspects de la professionnalisation présentés précédemment qui ne seront pas ici redéfinis. La typologie que l'on peut tirer de son article sera utilisée tout au long de ce mémoire, car elle est la plus exhaustive. Bourdoncle (1991) définit la professionnalisation comme comportant trois processus différents, mais souvent liés vers l'obtention du statut professionnel : la professionnalité, le professionnisme et le professionnalisme. Afin de bien comprendre ces trois processus, nous reprenons en partie le tableau (tableau 1) présenté dans son article (p.76). Comme nous l'avons vu, la littérature définit de façon éclatée le concept de professionnalisation, mais toujours en utilisant l'un ou plusieurs des processus présentés par Bourdoncle (1991). Il

serait alors intéressant de questionner les enseignants sur l'avenue que prend la professionnalisation pour eux afin de déterminer avec quel courant elle s'accorde surtout.

Tableau I : Trois processus de professionnalisation selon Bourdoncle (1991)

Processus	Définition	Autres appellations
Professionnalité	Rationalisation des savoirs et application de ces savoirs dans la pratique	Développement professionnel
Professionnisme	Élévation collective du statut social (autonomie et contrôle de l'occupation)	Professionnalisation statutaire, groupes professionnels
Professionnalisme	Adhésion aux valeurs et aux normes établies collectivement	Socialisation professionnelle

L'usage des termes tels qu'organisation professionnelle ou ordre professionnel a remplacé celui de corporation professionnelle, appellation qui portait préjudice aux membres de ces organisations. Ce préjudice tire sa source de la confusion dans la définition de l'expression corporation où l'on ne sait si les intérêts du groupe sont subordonnés au bien commun ou le contraire (Bourdoncle, 1991). D'ailleurs, en France, les corporations étaient autrefois des regroupements de métiers qui possédaient des privilèges obtenus par rapport de force avec le pouvoir central (Bénar, 2001), un peu à la manière des syndicats aujourd'hui.

Aujourd'hui, au Québec, un ordre est un regroupement de professionnels géré par un conseil d'administration formé de membres et de représentants du public qui a comme mission d'offrir des services de qualité en vue de protéger le public. Il contrôle et surveille les compétences de ses membres (OPQ, 2006). Selon l'Office des professions du Québec (OPQ), on reconnaît à une activité la possibilité de se constituer en ordre lorsque :

- La connaissance requise doit être régie par l'ordre.
- La profession possède un certain degré d'autonomie liée à la formation de haut niveau et à la difficulté de la pratique.
- La pratique se fait par un rapport personnel avec le public.
- Une mauvaise pratique peut causer de graves préjudices ou des dommages.
- Le professionnel doit travailler avec des renseignements confidentiels.

Dans le cadre de ce mémoire, les concepts de professionnel et de professionnalisation seront utilisés dans leur sens fonctionnaliste, tel qu'on les comprend dans les pays nord-américains, afin de concorder avec l'idée de création d'un ordre professionnel. Ainsi, un professionnel répond aux caractéristiques établies par Greenwood (1975) citées précédemment. La professionnalisation, elle, sera alors abordée sous l'angle du professionnisme. Cette perspective ne pourra toutefois évacuer complètement les angles de la professionnalité et du professionnalisme qui y sont étroitement liés dans une perspective idéale du professionnel (Bourdoncle, 1991 ; Uwamarya et Mukamurera, 2005).

1.2. Émergence du concept de professionnalisation en éducation

L'essor économique et l'évolution de la société de production vers une « société du savoir » dans les pays occidentaux, commençant par les Etats-Unis, ont engendré des besoins d'éducation plus grands et plus spécialisés. Ces besoins ont trouvé réponse dans la démocratisation de l'enseignement et dans la professionnalisation de l'enseignement (Popkewitz, 1994). Ainsi, les exigences étatiques se sont accrues en regard de la formation des maîtres et celles de la société envers l'école (CSE, 2003). L'enseignement évolue alors vers une formation spécialisée qui reconnaît la complexité de la pratique. Le premier pas de la professionnalisation en enseignement s'est alors traduit par un rehaussement de la formation.

La professionnalisation revêt plusieurs visages faisant écho à cette nouvelle vision de l'enseignant. Suivant l'un, la professionnalisation apparaît comme un processus d'adaptation. L'enseignant modifie ainsi sa pratique d'une manière consciente ou inconsciente répondant aux exigences du milieu et à celles des programmes de formation. L'enseignant est alors tributaire des exigences de la société. Suivant l'autre, professionnalisation et développement professionnel sont liés et incarnés dans la formation continue et le perfectionnement, dans l'approfondissement des connaissances sur la

pratique enseignante, et dans les savoirs et les savoir-faire (Uwamarya, Mukamurera, 2005). Aussi, cette professionnalisation peut être vue comme un processus de recherche et de réflexion sur sa pratique. L'enseignant prend du recul pour mieux analyser et ainsi améliorer son enseignement (Uwamarya, Mukamurera, 2005 citent Lieberman et Miller (1990) et Schön (1994)). Dans chacune de ces perspectives, l'enseignant est responsable de sa professionnalisation et il est au coeur de ce processus. Ces diverses avenues sont liées à la professionnalité, donc au développement professionnel.

Même si plusieurs aspects de l'enseignement peuvent s'approcher de la définition fonctionnaliste de la professionnalisation (l'autonomie pédagogique, la standardisation de la tâche par le développement des curriculums, la convention collective et la Loi sur l'Instruction publique, la spécialisation de la formation des maîtres au niveau universitaire, le brevet), celle-ci s'actualise au niveau de l'individu. Lorsque la professionnalisation est attribuée au corps enseignant en tant que groupe organisé, elle est le résultat de l'addition du développement de chacun des membres ou elle s'intègre à l'action syndicale. Il y a donc un écart important entre la définition de la professionnalisation comme professionnisme et comme professionnalité qui, elle, est attribuée dans la littérature plus naturellement au corps enseignant (Bourdoncle, 1991). Cependant, Bourdoncle (1991) relève quelques manifestations de professionnisme chez les enseignants, plus particulièrement dans les pays anglo-saxons, comme nous le verrons dans la section suivante.

1.3. La professionnalisation de l'enseignement aux États-Unis et en Europe

Dans un contexte mondial de réformes en éducation depuis 1980, où la décentralisation des pouvoirs et l'accentuation de la reddition de comptes sont au centre des transformations, la professionnalisation de l'enseignement semble la nouvelle voie toute

désignée pour rehausser la qualité de la formation, mais aussi pour revaloriser une occupation en crise (Popkewitz, 1994 ; Dubar, 1996 ; Cattonar, 2003).

Hargreaves (2000) identifie quatre phases importantes de cette professionnalisation. Elles se retrouvent dans plusieurs pays et le Québec ne fait pas exception (Lessard, 1996). Naturellement, tous les pays ne vivent pas ces phases à la même vitesse. Elles sont tributaires de la reconnaissance que reçoivent les enseignants, mais aussi des besoins de la société dans laquelle ils évoluent et des changements de clientèle. Ces phases correspondent au processus de professionnalité de la professionnalisation.

1. La phase préprofessionnelle : L'enseignement est une tâche technique simple, mais pas nécessairement facile. L'enseignant est donc une personne dévouée et loyale. Sa formation est basée sur l'observation et l'essai erreur, sa connaissance est liée à l'expérience.
2. L'autonomie professionnelle : L'enseignant gagne en reconnaissance durant cette période où il est le levier du changement. On lui laisse pratiquement carte blanche sur sa pratique. Il s'agit au premier abord d'une grande phase d'expérimentation. Cependant, la clientèle change et les nouvelles pratiques s'appliquent mal au contexte. Dans un deuxième temps, l'enseignant vivra un moment d'isolement. Hargreaves (2000, p.162) dit que cet « âge d'autonomie professionnelle fournit des enseignants mal préparés quant aux changements importants contre lesquels la porte de leur salle de classe n'offrait qu'une faible protection » (traduction libre).
3. La collégialité professionnelle : Attribuable à une grande complexification de la tâche enseignante, les enseignants ne peuvent plus enseigner individuellement. Ils se rassemblent pour mettre en commun leurs savoirs et leurs savoir-faire d'une manière spontanée ou imposée. Il s'agit aussi d'une phase de grand questionnement sur l'éducation où le politique devient plus interventionniste.
4. La phase postprofessionnelle : Les enseignants se heurtent à une nouvelle réalité où instabilité, concurrence, mondialisation et NTIC sont chose quotidienne. Ils

prennent part au fonctionnement de l'école et établissent des relations nouvelles avec les parents. Ils ont leur place, mais ils doivent tout de même la défendre et la partager.

La professionnalisation sous sa forme professionniste prend souvent un visage syndical. Par l'entremise de cette organisation, les enseignants défendent leurs droits, leur statut (Bourdoncle, 1991) et ils revendiquent leur autonomie. De plus, les syndicats en éducation, et ce, dans la majorité des pays tels que le Royaume-Uni, le Canada, les Etats-Unis et la France, sont dits professionnels, c'est-à-dire qu'ils s'occupent aussi de professionnalité. Les syndicats ont donc également une mission de soutien professionnel auprès de leurs membres. D'un autre côté, le professionnisme s'actualise par l'entremise des associations professionnelles. Ces organisations, le plus souvent disciplinaires, travaillent à la promotion d'une pédagogie de qualité indépendamment des syndicats. Elles tentent également de faire valoir leurs valeurs en exerçant un lobby plus ou moins important, mais n'ont par contre aucun pouvoir formel de négociation. Quant à lui, le regroupement en ordre professionnel, comme il existe en Ontario, est une voie de professionnalisation marginale.

1.3.1 La professionnalisation en Angleterre

En Angleterre, la professionnalisation a commencé au 19e siècle par l'universitarisation de la formation des maîtres du primaire et du secondaire. Ainsi, l'Angleterre a, de loin, devancé tous les pays dans la mise en œuvre d'une formation universitaire (Bourdoncle, 1991 ; Bourdoncle et Robert, 2000), une avancée de la professionnalité. Aujourd'hui, ces enseignants travaillent dans un système décentralisé où ils doivent rendre des comptes par le biais de l'inspection (OFSTED). La qualité de l'enseignement est une responsabilité individuelle des enseignants et non une responsabilité collective, les inspecteurs n'étant pas mandatés par l'occupation. Les enseignants font

également partie de syndicats qui travaillent à l'amélioration de leurs conditions de travail, mais qui participent aussi au développement professionnel de leurs membres.

En 1970, les enseignants britanniques ont presque obtenu la création d'un Conseil Général des Enseignants, un ordre professionnel qui aurait contrôlé l'accès à l'occupation et la qualité de la pratique. Cette phase de professionnalisation de type professionniste a été marquée par des relations houleuses entre l'État et les enseignants. Les syndicats enseignants ont donc joué un rôle important durant cette période. Ainsi, les associations professionnelles ont graduellement été mises de côté et du même coup le projet du Conseil Général. Les enseignants sont tout de même aujourd'hui bénéficiaires d'une association professionnelle importante (PAT) (Bourdoncle, 1991). Bourdoncle (1991) ajoute que le mouvement syndical anglais essoufflé perd en popularité, ce qui relance les valeurs professionnelles.

1.3.2 La professionnalisation aux États-Unis

Même si aux États-Unis la professionnalisation prend son sens initial fonctionnaliste, synonyme d'autonomie, de privilèges professionnels et de statut élevé, la tâche de l'enseignant demeure cependant contrôlée par l'État. Il y a contradiction. Plus la profession se développe, plus des normes de pratique s'établissent. Le développement des sciences de l'éducation aux États-Unis a provoqué la création de curriculums très précis et contraignants. La normalisation et la standardisation amènent, aux États-Unis, l'enseignement à se déprofessionnaliser et à se déresponsabiliser (Popkewitz, 1994); Bourdoncle (1993) parlerait alors de prolétarianisation. Par exemple, Popkewitz (1994) dit que dans les années 1970, les curriculums américains étaient si stricts qu'ils dictaient même à l'enseignant où se positionner dans la classe lors de la leçon. Avec sa nouvelle politique éducative *No Child Left Behind*, le gouvernement américain axe son intervention sur la reddition de comptes et la décentralisation. Il encourage des méthodes d'enseignement qui ont fait leurs preuves et il s'engage dans un système d'éducation libéral où la compétition

entre écoles pour les meilleures clientèles est favorisée. Le développement de la profession enseignante s'actualise donc par une augmentation du contrôle étatique et une augmentation des responsabilités personnelles. Il s'agit d'un non-sens puisque l'imputabilité ne peut être exigée sans un certain pouvoir sur son travail, sans autonomie. Popkewitz (1994) dit d'ailleurs que l'enseignement est trop standardisé et qu'il faut maintenant passer à une pratique basée sur la réflexion et l'autonomie de l'enseignant.

1.3.3 La professionnalisation en France

En France, la question de la professionnalisation s'est présentée tardivement et a surtout fait l'objet d'initiatives étatiques. La tendance à la professionnalisation s'est présentée comme partout avec le passage à la société du savoir à partir de la seconde moitié du XXe siècle (Lang, 2001, p.106) :

« D'autre part, l'incertitude des finalités, la forte indétermination des tâches, la diversité et le caractère composite des accords locaux, donnent une prise limitée aux tentatives institutionnelles de professionnaliser les métiers, tentatives qui de fait tendent à privilégier la rationalisation et l'instrumentation technique des activités ». (Lang, 2001)

De plus, une scission traditionnelle entre la formation pour l'enseignement primaire et pour le secondaire quant aux institutions de formation, les écoles normales pour le primaire et les universités pour le secondaire, ne facilite pas la mise en œuvre d'une politique de professionnalisation. Ce n'est donc pas sans protestation que les gouvernements de gauche vont réussir, en 1991, à rapprocher finalement les deux formations à l'intérieur des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, IUFM (Bourdoncle et Robert, 2000). Suite à cette réorganisation, des mouvements de professionnalisation venant du corps professoral sont apparus dans le secteur secondaire où les enseignants ont demandé d'augmenter les critères de sélection, entre autres, pour se distinguer des enseignants du primaire. Ils ont alors craint d'être dévalorisés par le rapprochement du primaire. Cependant, à partir de ce moment, il y a eu une revalorisation

générale du métier enseignant. D'ailleurs, le nombre de candidats a considérablement augmenté. Il est aussi intéressant de souligner que la professionnalisation par le rehaussement de la formation en France était aussi un motif pour améliorer l'image de l'occupation et ainsi régler le problème de recrutement (Lang, 1999, p.23). Notons que Bourdoncle et Robert utilisent le mot métier plutôt que profession en parlant des enseignants. C'est d'ailleurs le mot choisi par l'ancien Ministre de l'Éducation Lionel Jospin, pourtant instigateur des IUFMs (Bourdoncle et Robert, 2000). Perrenoud (2003) ajoute aux propos de ces derniers auteurs qu'un nouveau modèle d'idéal professionnel est en train de prendre forme en France, le praticien réflexif. Il met cependant le lecteur en garde, car il juge que l'on se trompe non seulement sur l'interprétation de ce nouvel idéal, mais aussi sur l'application de ce modèle dans le contexte scolaire :

« Tous les programmes de formation des enseignants se réclament aujourd'hui du paradigme réflexif. Mais on oublie que Schön (1994) l'a développé pour réhabiliter la pensée intuitive et le savoir d'expérience face aux excès de la rationalité scientifique et technique en médecine ou en ingénierie. Rien de tel dans l'enseignement : pour devenir réflexif, il faut guérir non d'un excès de science, mais d'un manque. Ajoutons que cette absence de référence commune à des savoirs sur l'éducation est un obstacle majeur à la coopération professionnelle, car chacun préfère avoir raison tout seul, plutôt que d'accepter la confrontation de points de vue au sein d'une équipe pédagogique. L'individualisme se nourrit de l'arbitraire des « théories subjectives » et de la difficulté de les soutenir face à des collègues qui en ont d'autres. La professionnalisation du métier d'enseignant et la pratique réflexive ne progresseront que si elles s'adosent de plus en plus à des savoirs collectifs portant sur l'éducation, des savoirs rationnels et, pour une part croissante, fondés sur la recherche. » (Perrenoud 2003)

De plus, l'importance du syndicalisme en France ne permet pas facilement l'organisation des enseignants dans un nouveau type d'association. D'ailleurs, les enseignants du secondaire réclament du gouvernement un rehaussement des conditions d'entrée dans l'occupation, ils ne parlent pas de gérer eux-mêmes leur profession. Les enseignants français sont donc encore loin d'une professionnalisation de type professionniste. On pourrait même penser que leur culture plutôt étatiste que libérale ne les

incite pas à prendre cette voie. Il ne faudrait cependant pas croire que ces derniers n'ont pas le souci de la qualité de l'éducation qu'ils prodiguent. En effet, un bon nombre de regroupements d'enseignants militent en faveur du développement professionnel et offre des lieux de partage et de soutien pédagogique, par exemple grâce à la publication des *Cahiers pédagogiques*.

1.4. La professionnalisation de l'enseignement au Québec

Au Québec en 1964, le Rapport Parent fut le premier à mettre en lumière la nécessité de rehausser la formation des enseignants souhaitant que soient reconnus l'autonomie de la pratique pédagogique et le droit des enseignants d'être consultés sur cette pratique (CSE, 2003). À la suite des recommandations de ce rapport, la formation des maîtres releva de l'enseignement universitaire. Cette formation fut ainsi bonifiée par un ajout d'années de formation et sanctionnée par un diplôme universitaire reconnu comme tel par l'État par le biais du brevet officiel d'enseignement. L'enseignement prend alors un virage vers des pratiques pédagogiques plus novatrices, valorisées par la formation universitaire, vers une plus grande autonomie par la reconnaissance de la complexité de l'acte pédagogique et vers une éthique professionnelle. Ces modifications ont d'ailleurs été suivies d'un âge d'or pédagogique où les enseignants étaient considérés comme des leviers de la modernisation de la société québécoise. Depuis ce rapport, l'État a pris en charge l'éducation, on peut parler de l'État pédagogue. En effet, l'État valorise des méthodes pédagogiques spécifiques dont il exige la mise en œuvre. On entendra même, beaucoup plus tard, Mme Marois, ministre de l'éducation, dire que l'État doit faire office d'ordre professionnel et de par des lois encadrer la pratique des pédagogues (Conseil permanent de l'éducation, 6 déc. 1997). Les compressions budgétaires et l'arrivée des programmes par objectifs dans les années 1980 ont discrédité le travail de l'enseignant comme base du changement sociétal en sabrant dans les moyens et en dénigrant leur autonomie (Lessard, 1996).

Plus tard, Tardif et ses collaborateurs traduiront pour le Québec les objectifs concrets de la professionnalisation comme suit :

- Accroître l'autonomie des enseignants et leur confier des responsabilités de gestionnaire collectif au niveau de l'établissement.
- Promouvoir une éthique professionnelle.
- Développer un mode formateur d'évaluation de l'enseignement.
- Valoriser les initiatives pédagogiques et l'innovation.
- Diversifier la tâche d'enseignement.
- Sélectionner les meilleurs éléments comme futurs maîtres. (Tardif et collaborateurs, 1998, p.5 ; Tardif et Lessard, 1999, p.21)

Ces objectifs concordent avec le processus de professionnalité, mais ne sont pas incohérents avec le processus de professionnisme.

Certains des objectifs de professionnalisation de Tardif et collaborateurs (1998, 1999) ont été atteints avec la dernière réforme en éducation : les enseignants sont consultés dans la gestion de leur établissement et le renouveau pédagogique fait appel à leur créativité et à leur autonomie pédagogique. Cependant, le concept de professionnalisation tel que défini par Jutras (2000) ne trouve pas d'écho, sinon l'initiative du CPIQ et du PLQ de créer un ordre professionnel. La situation n'est pas particulière au Québec, les enseignants mettent sur pied parfois des organisations à vocation professionnelle comme le CPIQ pour soutenir leur développement professionnel (professionnisme) et partager leur pratique, mais ils ne considèrent pas celles-ci comme des associations de promotion politique de leurs intérêts. Ces associations s'ajoutent donc aux autres organisations participant déjà au développement professionnel des enseignants, tels que les syndicats et les commissions scolaires. Ainsi, dans la structure actuelle les enseignants du Québec, s'ils se professionnalisent, le font uniquement en terme de professionnalité ; ce qui ne modifie pas leur statut.

Comme l'a soutenu à plusieurs reprises la CSQ et, dans son avis sur la profession enseignante, le CSE (2003), les enseignants manquent de reconnaissance de la part du

public (Tardif et Lessard, 1999). Le statut des enseignants ne pouvant être rehaussé dans la structure actuelle, la professionnalisation comme professionnisme apparaît comme un outil de valorisation du travail qui se bute à plusieurs obstacles qui empêchent sa mise en place concrète aussi bien en Europe qu'en Amérique du Nord (Tardif et Lessard, 1999). Au Québec, certains enseignants se sont organisés pour demander une reconnaissance professionnelle auprès de l'Office des professions du Québec (OPQ). Dans le contexte québécois où existe justement une Office des professions, le législateur intervient pour réglementer certaines activités professionnelles. Alors, la reconnaissance législative des professionnels engendre un plus grand rapprochement ici qu'ailleurs entre le mouvement de professionnalisation et la création d'un ordre professionnel (Jutras et collaborateurs, 2000).

1.5. De la professionnalisation à l'ordre professionnel au Québec

En 1997, un regroupement d'enseignants, le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ), a fait la demande de la création d'un ordre professionnel pour les enseignants et enseignantes du Québec à l'Office des professions du Québec (CPIQ, 2002). Le CPIQ relevait à la lumière de ses consultations auprès de ses membres, certains besoins des enseignants auxquels le système actuel répondait mal ou pas du tout (CPIQ, mai 2002, décembre 2002, octobre 2003). La demande avait alors créé certains remous dans le milieu de l'éducation (Le Devoir, 1997 ; La Presse, 1997), mais n'avait jamais concrètement été prise en considération jusqu'à récemment. Lorsque le parti Libéral du Québec (PLQ) a été élu en avril 2003, ce dernier a entamé des démarches pour créer un ordre professionnel pour les enseignants du Québec, ce projet faisant partie de son programme électoral (PLQ, 2003). À cette initiative, les syndicats se sont immédiatement opposés (Le Devoir, 2003). Plusieurs années auparavant, Lorraine Pagé, alors présidente de la CEQ, s'était déjà prononcée contre cette idée (Le Devoir, 1997). Après avoir diffusé plusieurs feuillets au sujet des impacts de la création d'un ordre professionnel, la CSQ a sondé ses membres. Le résultat de ces sondages a démontré la réticence des enseignants. Cependant, le CPIQ affirme que la CSQ a fait de la « propagande » contre la création de l'ordre professionnel

laquelle, estime-t-il, a fait échouer le projet que favorisaient 15 000 de ses propres membres (CPIQ, décembre 2002). En effet, lorsque le CPIQ sonde les enseignants, ceux-ci sont favorables à la création d'un ordre professionnel, et ce, d'autant plus lorsqu'ils ont été informés. Dans les circonstances, les données recueillies auprès des mêmes répondants, des échantillons d'enseignants membres de la CSQ, sont interprétées comme correspondant aux intérêts de chacun de ces deux groupes. Quel rôle ce conflit a-t-il joué dans la prise de décision des enseignants? Quelle compréhension ont-ils tirée de l'information reçue dans cet épisode de professionnalisation de type professionniste ?

À l'instar du Rapport Parent, le début des années 1990 a été marqué par la reconnaissance professionnelle de l'acte d'enseigner et la proposition de statut professionnel pour les enseignants par le CSE (Lessard et coll., 2004). Ces avancements ont probablement rendu le terrain plus fertile au CPIQ qui a entamé sa réflexion sur l'ordre professionnel au courant de l'année 1995. Cependant, lorsque le CPIQ a affirmé sa volonté de créer un ordre, le syndicat s'est immédiatement opposé (Hachey, *Le Devoir*, 1997 ; Bissonnette, *La Presse*, 1997) : « Lorraine Pagé s'oppose à la création d'un ordre des enseignants » (Cauchon, *Le Devoir*, 1997). Chose étrange, les deux organisations représentent les mêmes personnes. Le gouvernement avec le Parti Québécois (PQ) au pouvoir ne prend pas partie dans le débat même s'il soulève la question à quelques reprises lors des Commissions permanentes de l'éducation (1er déc. 1992, 28 août 1996, déc. 1996, 8 déc. 1997). Comme le dossier de l'ordre professionnel stagne à l'OPQ, le syndicat fera campagne contre l'ordre professionnel en diffusant des feuillets d'information. Lessard et coll. (2004) disent à ce sujet que l'ordre « a été fortement combattu par les syndicats d'enseignants, y voyant une arme de contrôle du gouvernement sur les enseignants et un moyen de rétrécir le rôle du syndicalisme enseignant dans l'orientation de l'enseignement » (p.26).

1.6. Conclusion

Le problème de la création d'un ordre professionnel ne s'arrête pas au conflit entre les différentes parties, nonobstant l'ampleur qu'il a pris. La problématique est beaucoup plus large. D'ailleurs en éducation, la professionnalisation prend très souvent le sens de professionnalité sans égard au professionnisme ou au professionnalisme. Cette omission provoque la confusion quant à la définition même du concept de professionnalisation. On a vu, dans ce premier chapitre, que le Québec n'est pas un cas hors du commun. La professionnalisation semble nécessaire partout, mais elle est conçue et utilisée différemment, dépendamment des intérêts des différents groupes qui y réfèrent.

En éducation, il semble saugrenu, ou du moins marginal, de vouloir fusionner le professionnisme à la professionnalité. On pourrait alors croire que le professionnisme, ou plus particulièrement le modèle fonctionnaliste, ne cadre pas dans les systèmes éducatifs déjà grandement gérés par l'État. Cependant, quelques balbutiements de cette approche émergent un peu partout dans le monde, et même très près de nous en Ontario et en Colombie-Britannique.

Pourtant, ceux qui sont au cœur du renouvellement de l'éducation, ceux à qui on dit que la professionnalisation est la solution pour la revalorisation de leur occupation, ceux dont on dit qu'ils sont en crise, refusent l'aboutissement du modèle fonctionnaliste de la professionnalisation. Les enseignants québécois ont vécu et vivent les mêmes étapes de professionnalité identifiées par Hargreaves que leurs homologues étrangers. Le refus d'adhésion à l'ordre professionnel est peut-être un indice des limites de la professionnalisation en enseignement.

Comme nous l'avons vu, l'idée de création d'un ordre professionnel est un enjeu important, il touche plusieurs dimensions du métier : personnelle, collective et politique. Nous présentons dans le chapitre suivant les outils nécessaires pour analyser ces

dimensions afin de répondre à la question principale de ce mémoire : Quels sont les facteurs qui ont été déterminants pour les enseignants du primaire et du secondaire dans le choix d'adhérer ou pas au projet d'ordre professionnel et qu'en est-il aujourd'hui ?

Toute la difficulté étant évidemment de « parvenir à tout tenir et à articuler » Dubar

Chapitre 2 : Le cadre conceptuel

Autour du refus des enseignants d'adhérer à un ordre professionnel et plus particulièrement de leur presque unanimité sur la question, il y a un contexte, un vécu, une interprétation des faits et une représentation de l'ordre et de la politique. Les facteurs qui influencent l'adhésion ou pas des enseignants du primaire et du secondaire à un ordre professionnel peuvent être multiples. Il n'y a pour l'instant aucune réponse, mais la littérature peut orienter la réflexion, tout au moins outiller celle-ci.

Afin d'expliquer ce phénomène, trois voies s'ouvrent : la première sur l'enseignant lui-même et sa façon de concevoir la professionnalisation et l'ordre professionnel; la deuxième sur le milieu enseignant et la troisième sur le contexte politique dans lequel l'idée de création d'un ordre professionnel a émergé et s'est développée. Ces trois niveaux d'analyse sont communs dans la littérature. Lessard et Tardif (2003) les reprennent pour analyser la construction de la représentation du métier d'enseignant. Ils parlent d'une dimension personnelle, situationnelle et globale à connotation politique. On les retrouve également dans bien d'autres écrits tels que ceux de Lang (2000) et de Uwamarya et Mukamurera (2005) qui insistent d'ailleurs sur celles-ci : « lorsqu'il est question d'étudier le développement professionnel en enseignement, il est important de considérer tous les domaines [dimensions] sans que l'un soit pris de manière isolée ». Un auteur américain, Spillane (2002), utilise également ces dimensions. Il se démarque cependant par son domaine d'étude, l'analyse des politiques. Son approche est d'autant plus pertinente que le sujet de ce mémoire traite de la professionnalisation, d'une certaine représentation du métier, mais dans un contexte politique particulier. L'analyse de la situation a pour objectif de déterminer ce que les enseignants ont fini par penser à travers le débat de 1997 à 2004. Spillane propose donc que l'étude de la politique soit contextualisée au niveau de ceux qui la reçoivent.

Cette recherche s'intéresse à l'échec du projet de politique voulant créer un ordre professionnel pour les enseignants québécois. Pourquoi, lorsque le politique intervient à propos de cet objet, suscite-t-il tant de confrontation ? Pour répondre à cette question, il faut comprendre comment s'est construite la représentation qu'ont les enseignants d'un ordre professionnel. Considérant qu'un mouvement interne au milieu enseignant avait déjà entamé le processus de création d'un ordre, il y avait forcément une partie du corps enseignant favorable à un tel projet. Comment se fait-il alors qu'elle ne soit pas représentée dans le référendum syndical ? La prise en charge du projet par le politique a assurément eu une forte influence sur la vie du projet, et donc sur la représentation de l'ordre que se sont construits les enseignants. Ainsi, un cadre d'analyse socioconstructiviste de l'implantation des politiques nous apparaît le plus approprié pour répondre aux objectifs de la recherche. C'est pourquoi le cadre d'analyse des politiques de Spillane (2002) a été retenu. Nous étendons ce cadre, surtout utilisé pour analyser l'implantation de changements curriculaires, à la tentative d'implantation d'un ordre professionnel, car tous deux sont des changements politiques. Contrairement à plusieurs approches d'analyse des politiques, Spillane place le regard du chercheur au niveau des acteurs et de leurs interactions quotidiennes. C'est également la perspective que nous adoptons pour analyser l'échec du projet de politique de création d'un ordre professionnel. Comme dans le cadre de Spillane, nous ne négligeons pas les relations de pouvoir mises en jeu, mais nous interrogeons d'abord et avant tout les enseignants afin de savoir comment ils ont reçu le projet de politique, comment ils l'ont interprété et quelle représentation de ce projet de politique a été construite et mobilisée. Nous cherchons donc à comprendre comment l'idée d'ordre professionnel a évolué au sein du corps enseignant.

2.1. Le modèle d'analyse des politiques en éducation de Spillane et de ses collaborateurs

Spillane (2002) apporte dans le domaine de l'analyse des politiques en éducation une toute nouvelle vision en y introduisant un aspect cognitif. Pour ce faire, il a étudié les modifications que subissent les politiques dans leur processus d'implantation, et ce, plus particulièrement dans le cas des réformes du curriculum de mathématiques et de sciences aux États-Unis dans les années 1990. Spillane (2002) a choisi les mathématiques, car il y eu aux États-Unis des investissements majeurs pour changer la philosophie éducative dans ce domaine. Afin de comprendre cette problématique, il a intégré le constructivisme à son approche analytique. La politique n'atteint donc pas directement la personne qu'elle souhaite toucher, mais elle passe selon lui par trois filtres de compréhension : la cognition individuelle, la cognition située et le rôle des représentations. Ces filtres modèleront la représentation que se font les individus de la politique. D'ailleurs ses études révèlent que les agents d'implantation des nouvelles politiques éducatives modifient le message politique. Selon lui, les agents centrent leur attention sur des parties du changement en perdant de vue l'objectif du changement apporté par la politique. Ils interprètent le changement et ils s'en font une nouvelle représentation. Les individus ne reçoivent pas passivement les politiques. Ils les comprennent en fonction de leurs connaissances et de leurs valeurs de base. Spillane (2002) mentionne aussi que la compréhension des politiques se construit à partir de la position de départ des individus. En passant par les trois filtres de compréhension, la politique sera modifiée et il en découlera une toute nouvelle représentation. C'est cette représentation qui créera chez l'individu de l'adhésion ou de l'opposition.

Spillane se base d'abord sur les travaux de Piaget pour expliquer ce qu'il nomme la cognition individuelle. Elle a trait aux schèmes de l'individu. Ce dernier possède des valeurs et des expériences qui auront une influence sur la sélection, l'encodage,

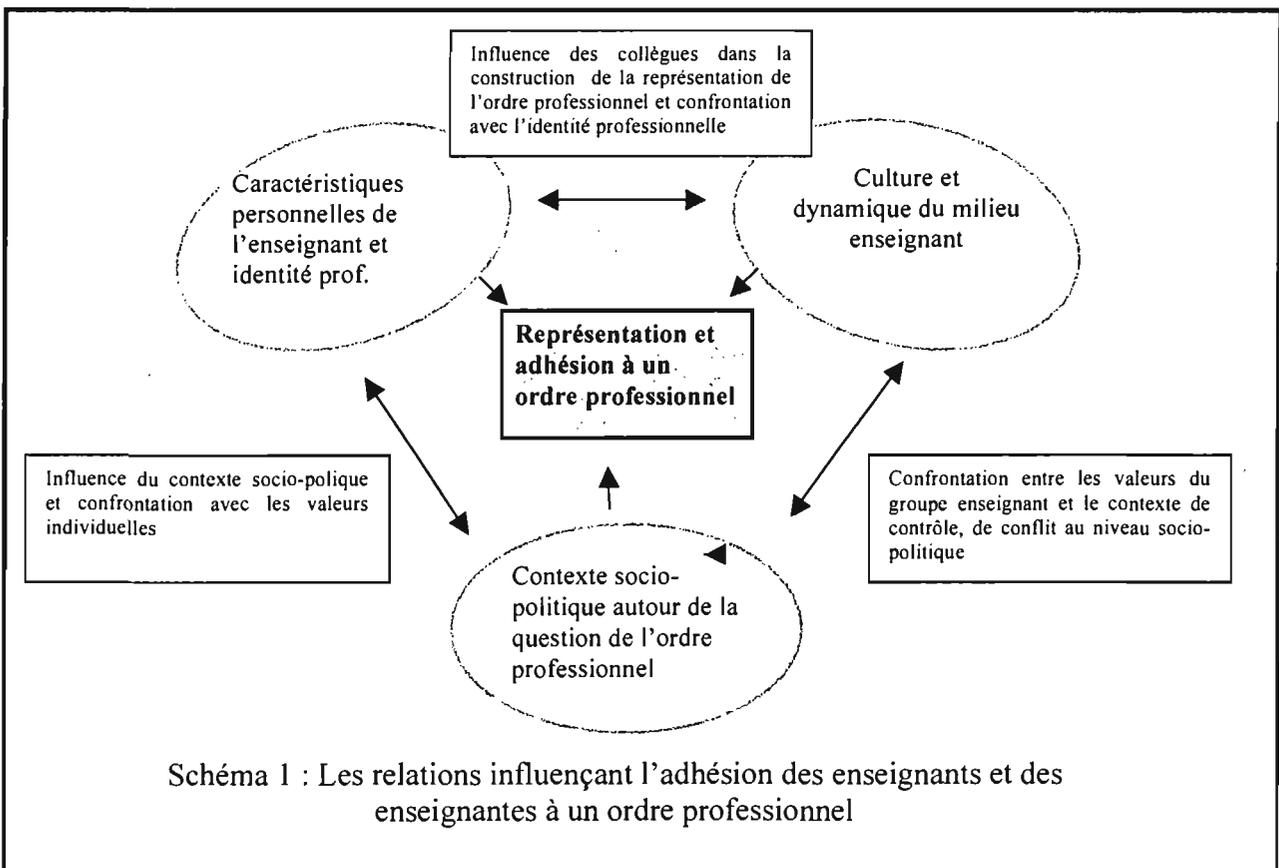
l'organisation et l'interprétation du stimulus. Lorsque l'individu est face à un grand écart entre ses schèmes et le stimulus, il y a déséquilibre. Lorsque le déséquilibre est trop grand, il y a alors refus du stimulus par l'individu. Si l'individu est prêt à s'accommoder et à restructurer ses schèmes, il fera des liens entre le familier et le nouveau afin de « *make the unfamiliar familiar* ». L'enseignant possède des schèmes de pensée et des valeurs qui lui sont propres, et le changement vers un ordre professionnel peut correspondre à une situation de déséquilibre cognitif, en ce sens qu'il a du mal à associer le statut de professionnel au sein de l'ordre à son identité professionnelle ancrée. Il faut donc s'interroger sur la confrontation potentielle entre l'identité professionnelle des enseignants, les schèmes de pensée et les valeurs que cette identité incorpore et le projet d'ordre professionnel.

La cognition située fait référence au contexte social et temporel dans lequel se retrouve l'individu lors de la mise en place de la nouvelle politique. Spillane fait référence à la manière dont l'ensemble d'un groupe, par des discussions et des relations d'influence, construit sa compréhension d'une politique en lien avec son habitus professionnel. La politique se retrouve donc au centre d'une toile d'interactions, d'acteurs et de situations qui deviennent le lieu de compréhension de celle-ci. Les enseignants, même s'ils travaillent de façon assez individuelle, partagent avec leurs collègues de plus en plus de questions dans le cadre de l'actuelle réforme, et ce, depuis la troisième phase de professionnalisation (Hargreaves, 2000). Ils construisent donc ensemble une compréhension du changement qu'il leur est demandé de mettre en oeuvre. De plus, par la formation en stage, même les jeunes enseignants sont amenés à développer un habitus professionnel ancré dans la socialisation du milieu. L'identité du collectif enseignant est donc forte. Est-ce que la culture enseignante se prête à la création d'un ordre professionnel ? Quelle influence a eu le groupe enseignant sur les perceptions individuelles de l'ordre professionnel ? Quelle représentation de l'ordre professionnel s'est dégagée du corps enseignant ?

Le rôle des représentations est plus général. Il fait référence à la représentation sociale de la politique ou encore du gouvernement en place. Le rôle des représentations est une situation collective d'appropriation ou d'opposition au changement, mais au niveau macro. Cela va au-delà de la représentation que se font les enseignants d'un ordre professionnel pour leur occupation. Il s'agit globalement du contexte politique et social au moment de la mise en œuvre de la politique. Spillane n'est malheureusement pas très clair sur cet aspect de son cadre d'analyse. Quelle influence le contexte sociopolitique a eue sur la représentation que se sont fait les enseignants de l'ordre professionnel? Le contexte était-il favorable à la mise en œuvre d'un tel changement?

Les trois dimensions présentées par Spillane ne peuvent être utilisées telles quelles, elles doivent dans un premier temps être adaptées au contexte de la recherche et dans un deuxième temps être soutenues par des bases théoriques solides se rapportant justement au contexte. Le cadre d'analyse des politiques de Spillane est global, nous devons cependant enrichir chacune des dimensions étant plus complexe que ce que propose Spillane. Aussi, le cadre d'analyse des politiques tel que conçu par Spillane est une photographie de la situation lors de l'implantation d'une politique alors que le débat sur le cas étudié commence non seulement sept ans auparavant, mais ne constituera jamais qu'un projet politique. Durant ces sept années, il y aura construction et reconstruction de la représentation de l'ordre professionnel, mais aussi évolution du corps enseignant, de ses membres et de leurs rapports aux instances politiques. Ces dimensions seront donc ainsi élaborées pour s'ajuster aux conditions de la recherche : la cognition individuelle fait référence dans un premier temps aux schèmes de pensée et aux valeurs incorporés dans l'identité professionnelle. Cette identité forme la partie majeure du filtre individuel. Un nombre impressionnant d'auteurs ont réfléchi à ce concept (Anadon, Cattonar, Demailly, Dubar, Fraysse, Lessard, Perrenoud, Gohier...). Cependant, il faudra tenir compte des facteurs personnels et émotionnels. Nous n'interprétons pas les situations de la même façon si nous sommes indisposés par une situation émotionnelle importante externe au

changement politique par exemple. La cognition située sera interprétée comme la coconstruction d'une représentation : résultat à la fois de l'histoire du groupe et de ses interactions contemporaines autour de la question. Le rôle des représentations n'étant pas clair chez Spillane, il sera restreint aux aspects touchant plus directement le sujet de la recherche. Ainsi, on s'en tiendra à définir l'état des relations de travail en éducation et plus sommairement dans le réseau public durant l'épisode sur l'ordre professionnel 1997-2004 et les problématiques spécifiques liées au projet de politique. Le schéma 1 présente le réseau d'influence des trois dimensions sur la construction de la représentation et de l'opinion sur l'ordre professionnel.



2.2. L'enseignant : un filtre identitaire

2.2.1 Identité professionnelle

L'identité est un filtre à la compréhension de l'environnement. Dans le cadre de ce mémoire, l'identité professionnelle est plus particulièrement mise à contribution (Blin, 1994). C'est que toute demande de changement telle que la création d'un ordre professionnel sera confrontée à l'identité professionnelle. De cette confrontation résulte une compréhension, et ici, l'adhésion ou pas au projet. Fraysse (2000) démontre dans sa recherche l'importance de l'identité professionnelle dans la représentation de l'environnement et dans les interactions avec le milieu professionnel. Il confirme donc l'intérêt de ce concept comme composante du filtre de la cognition individuelle.

Les enseignants du Québec ont vécu au cours des dernières années nombre de changements fondamentaux de la clientèle avec laquelle ils travaillent et des exigences de la société à leur endroit. Ces transformations, ici comme ailleurs, ont grandement modifié la tâche enseignante, l'ont complexifiée, et l'ont rendue plus incertaine. « Elles semblent également avoir ébranlé les bases traditionnelles de leur identité professionnelle » (Cattonar, 2001, p.4). Dans cette période de transition où de nouveaux modèles émergents d'enseignants tel que le praticien réflexif, s'éloignent du modèle traditionnel, n'est-il pas difficile d'introduire le concept de professionnalisation de l'enseignement, et ce, jusqu'au niveau de l'institutionnalisation de la profession? Cattonar affirme d'ailleurs que l'identité professionnelle de l'enseignant est en crise.

Cette partie de la recherche veut comprendre le lien qu'il y a entre l'identité professionnelle, les principes de professionnalisation et l'institutionnalisation de cette profession à l'intérieur d'un ordre. Y a-t-il opposition entre la représentation du monde de l'enseignement et l'ordre professionnel ? Entre l'identité de l'enseignant et les principes de professionnalisation ? L'enjeu est fondamental.

2.2.1.1 Recension des études spécifiques

Dans cette section, l'importance est accordée aux études récentes portant sur le concept d'identité professionnelle. L'identité n'est pas une notion simple à opérationnaliser. Il est donc important de regarder des études ayant porté sur le sujet afin d'en faire ressortir les avantages et les limites pour mieux construire les outils de la collecte de données spécifiques à cette recherche. De plus, la littérature abondante sur le sujet nous incite à approfondir cette section afin de faire des choix théoriques et stratégiques éclairés.

Étude 1 : Indicateurs de l'investissement de l'identité professionnelle chez les futurs enseignants

La thèse de Marie-Claude Riopel (2002) porte sur le développement d'indicateurs de l'investissement de l'identité professionnelle de futurs enseignants du primaire et du secondaire dans le dossier professionnel et culturel. Pour elle, l'identité professionnelle « désigne la manière dont l'étudiant considère son rapport à la formation à l'enseignement, à la profession enseignante et aux contenus enseignés au primaire » (p.282) et l'investissement est une manifestation concrète de l'intérêt envers ces rapports. L'auteure considère ainsi deux dimensions de l'identité professionnelle, une psychologique et une autre sociale, qui s'actualisent entre tension et attraction. L'identité est construite à travers l'image que l'on a de soi et des autres, à travers ce que l'on reconnaît de commun et de différent. Elle souligne le paradoxe de l'identité où l'individualité n'apparaît qu'en rapport avec autrui. Elle différencie cependant l'identité sociale « nous » et l'identité personnelle « je » qui fait davantage référence aux aspects psychologiques de la personne. Par contre, elle précise que les stratégies pour développer ces deux dimensions sont les mêmes. Dans cette recherche, les sujets étant de jeunes étudiants, ils ont des identités professionnelles à la jonction du « nous » et du « je ».

Sa question principale est alors : Qu'avons-nous pour caractériser l'investissement dans l'identité professionnelle? Pour répondre à cette question, Riopel a suivi onze étudiants de la première à la quatrième année de formation à l'enseignement à l'Université de Montréal. Sa première et principale cueillette de données utilise la production de ces étudiants dans les deux cours de développement professionnel (PED). Elle a également distribué un questionnaire complémentaire de 16 questions sur les antécédents des étudiants et a complété l'étude empirique par une entrevue semi dirigée. Cette recherche était exploratoire, car l'auteur développait ses outils de cueillette et d'analyse en même temps que la recherche avançait et que des données étaient recueillies. De plus, l'auteur n'a pas considéré les dimensions de l'identité explicitées dans son cadre théorique comme applicables directement à la recherche qu'elle effectuait alors.

Suite à l'analyse descriptive, deux indicateurs sont apparus comme explicites. Le premier est relatif au rapport à la formation comme repère central de l'investissement dans le développement de l'identité professionnelle : « Cet investissement se repère par l'élaboration d'une représentation de son parcours de formation, c'est-à-dire une image de sa trajectoire comme apprenant. » (p.249) Le deuxième indicateur est le projet professionnel : « Il contient les intentions, les désirs, les idéaux, mais aussi les réajustements, les décisions et les initiatives prises de manière à réaliser son projet professionnel. » (p.250) Elle ajoute aux indicateurs les tensions entre l'adéquation à soi et au rôle d'enseignant et entre le succès et le développement. Cette étude, bien qu'éclairante a ses limites. Son contexte particulier et le nombre restreint de participants rendent les résultats peu généralisables. De plus, cette recherche s'intéresse à des étudiants en formation, ce qui n'est pas le cas de ce mémoire. Cependant, on peut retenir les deux indicateurs comme manifestation de l'identité professionnelle. Il serait alors intéressant d'explorer ces pistes et voir si les manifestations d'investissement concordent avec le concept de professionnalisation et d'ordre professionnel.

Étude 2 : Un cadre d'analyse des identités professionnelles enseignantes

À l'Université catholique de Louvain en Belgique, une sociologue, B. Cattonar (2001) s'est intéressée aux identités enseignantes pour en dessiner un profil et une typologie dans le cadre de sa thèse de doctorat. Elle définit l'identité à la manière de Riopel comme les ressemblances et les différences qu'un individu possède en comparaison à autrui et qui le caractérisent. Cependant, cette dernière assujettit l'identité personnelle à l'identité professionnelle qui est de toute façon mobilisée prioritairement dans le contexte du travail, le contexte qui suscite l'intérêt de la chercheuse. Elle s'intéresse donc à ce qu'il y a de commun dans l'identité du corps enseignant, mais ne rejette pas l'individualité des membres du corps professoral. Ainsi, la construction de l'identité est vue comme un processus biographique et relationnel qui est propre à chacun, donc une construction à la fois sociale et individuelle. Elle utilise la définition de Blin (1994) pour parler de l'identité professionnelle comme : « un ensemble particulier de représentations professionnelles, spécifiquement activées en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification/différentiation avec des groupes sociaux ou professionnels ».

Contrairement à Riopel, Cattonar ne situe pas l'identité professionnelle au niveau de l'individu, mais au niveau du groupe où elle constitue le noyau central à partir duquel se forment les individus construisant une culture professionnelle. Cette culture est le fruit d'une socialisation spécifique au cours de laquelle les individus s'approprient le système de « règles-normes-valeurs » du groupe. Elle précise que cette socialisation n'est pas subie de manière passive par le nouvel enseignant, il s'agit davantage d'une construction consciente en confrontation avec l'habitus professionnel collectif, une socialisation ancrée dans l'histoire du groupe social. L'individu n'est donc pas totalement libre dans son appropriation du milieu professionnel, mais il reste un individu porteur de sa propre histoire, de ses valeurs et de ses expériences qui filtrent le système de règles-normes-valeurs auquel il est confronté.

« Chaque enseignant a sa propre manière de se définir en tant qu'« enseignant » (part de sa subjectivité), tout en étant en partie marqué par son appartenance au groupe professionnel et l'acquisition de ses règles-normes-valeurs au cours d'un processus spécifique de socialisation professionnelle, mais aussi par son appartenance à différents autres groupes sociaux (par l'acquisition de règles-normes-valeurs par la socialisation primaire et d'autres socialisations secondaires, renvoyant aux différentes trajectoires sociales de l'individu), et enfin par son inscription et participation dans un contexte donné (le contexte professionnel et relationnel, lui-même inscrit dans un système sociohistorique plus large). »

Cattonar pose par la suite l'hypothèse théorique d'un noyau central correspondant à l'identité enseignante partagée par tous les membres de ce groupe professionnel et des éléments périphériques correspondant aux différences individuelles au sein du groupe. Ce noyau n'est cependant pas fixe, mais aussi sujet à évolution en lien avec le renouvellement de ses membres, des nouvelles idées en éducation et de l'histoire du milieu. En parlant d'une socialisation professionnelle continue, Cattonar cite les cinq phases de Nault (1999) : la première correspond au vécu scolaire en tant qu'élève, la seconde à la formation initiale, la troisième à l'insertion professionnelle, la quatrième à l'installation dans le métier, phase où l'enseignante vit un moment charnière de sa vie, la famille et finalement la socialisation de rayonnement. Huberman y ajoute une phase de désengagement avant la retraite. Cattonar cite également Maheu et Robitaille (1991) qui eux analysent le développement de l'identité enseignante en regard de l'interaction avec les collègues, la direction, les exigences de la société dans un rapport de négociation et d'affirmation de sa compétence. L'identité est en lien avec le contexte et les personnes avec qui l'individu est en relation, on peut donc dire qu'il est porteur d'une identité plurielle.

L'identité peut donc, selon ces écrits, être perçue différemment. De plus, tous s'entendent pour dire qu'elle est multidimensionnelle et que l'on ne peut l'étudier d'une manière réductrice si l'on veut bien la comprendre.

Étude 3 : La construction identitaire de l'enseignant un processus dynamique et interactif

Gohier et ses collaborateurs (2001) définissent l'identité professionnelle comme une partie de l'identité globale de la personne.

« C'est dans la tension entre la représentation qu'il a de lui-même comme enseignant, qui participe de celle qu'il a de lui-même comme personne et de celle qu'il a du groupe des enseignants et de la profession, dans l'interaction entre le je et le nous, que le futur enseignant aussi bien que l'enseignant en exercice peuvent construire et reconstruire une identité professionnelle. »

Ce groupe de chercheurs introduit l'aspect psychologique par le biais de l'identité pour soi. Ils vont au-delà d'une identité construite d'une manière uniquement sociologique et ils citent entre autres l'exemple de Dubar.

Cette « dimension psychologique de la construction identitaire de notre modèle puise donc à différentes sources, dont la phénoménologie expérientielle et la psychanalyse humaniste. » À la première, nous empruntons le concept de congruence, développé entre autres par Rogers, et l'idée de l'importance du ressenti des situations et de leur symbolisation par la personne (Cormier, 1993). À la seconde, l'importance de la dynamique affective, en partie inconsciente, se manifestant, entre autres, dans le rapport de contiguïté avec l'autre, dynamique constitutive du moi, du sentiment du droit à exister, donc à créer. Ce rapport, fondamental, de contiguïté, n'évacue pas la présence et la nécessité de rapports conflictuels dans la formation de l'identité du sujet-acteur social, mais il érige les fondations identitaires constituées par le sentiment d'identité. »

C'est à travers deux séries d'entrevues semi dirigées que les chercheurs ont pu explorer le côté interactif et dynamique du développement identitaire des enseignants. La première série s'est faite avec vingt enseignants du préscolaire et du primaire ayant plusieurs années d'expérience et la seconde avec onze enseignants du préscolaire et du primaire ayant une expérience en formation des maîtres.

Les auteurs concluent que l'identité professionnelle est un construit de l'interaction entre deux dimensions, soit la construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant et la construction d'une représentation du corps enseignant. Par contre, ce sont les déséquilibres ou crises qui poussent à l'évolution de l'identité professionnelle. On note comme catalyseur des crises : le changement de niveau, de clientèle, les conflits avec la direction et l'aspect routinier de la tâche. Enfin, l'identité professionnelle évolue dans les solutions que trouvent les enseignants pour surmonter ces phases difficiles de leur carrière. Parmi les solutions les plus souvent énoncées, on retrouve la formation continue, la collaboration avec les collègues et la connaissance de soi. Ainsi, le modèle de Gohier et de ses collaborateurs est intéressant et complète les modèles sociologiques précédents.

2.2.1.2 Discussion sur le concept d'identité professionnelle

L'identité professionnelle a toujours été définie par la manière dont elle se développe, par l'historicité de la personne dans les phases de Nault ou à travers les déséquilibres et les crises de Gohier et ses collaborateurs (2001). L'identité professionnelle n'est pas un concept que l'on peut figer. En lui-même, il n'est pas fixe, car il a revêtu plusieurs visages au fil du temps en suscitant l'intérêt d'un nombre impressionnant d'intellectuels qui lui ont donné chacun leurs couleurs. C'est donc à travers plusieurs approches que le concept s'est développé. Dans cette discussion, nous nous limitons à identifier les fondements et à définir la nature de l'identité professionnelle qui est utilisée dans ce mémoire en se remémorant les concepts clés présentés précédemment.

Riopel (2002) identifie le rapport à la formation, le projet professionnel, les tensions entre l'individu et son rôle d'enseignant et entre le succès et le développement comme indicateurs de l'identité professionnelle chez les jeunes enseignants. Ces indicateurs sont liés à l'approche psychosociale qui est utilisée dans ce mémoire. Les tensions entre soi et son rôle professionnel, les aspirations au travail sont autant d'aspects inclus dans cette approche.

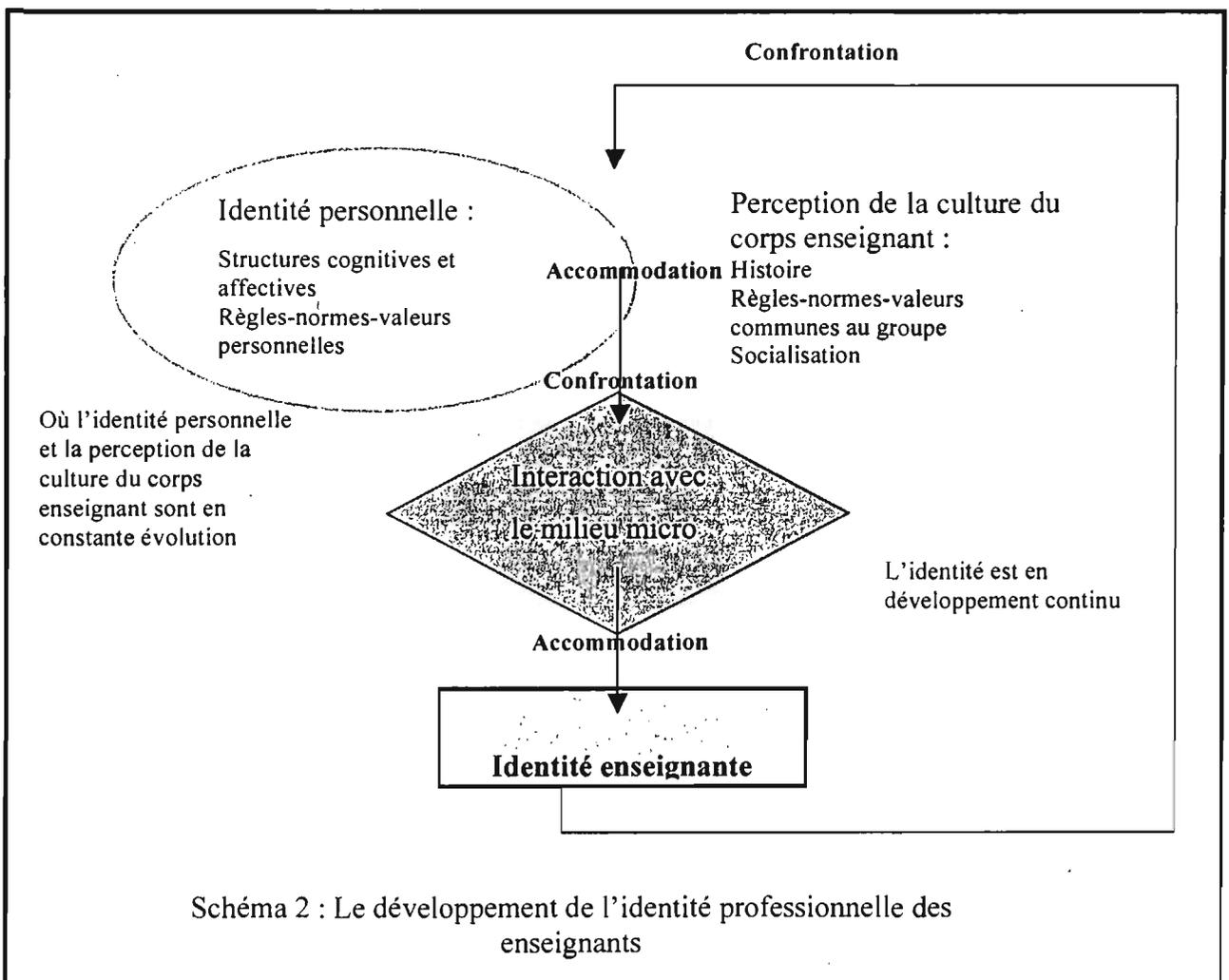
Le lien entre l'individu et le groupe, entre la cognition individuelle et la cognition située, est présent dans le concept de noyau central (Blin, 1994) intégré au travail de Cattonar (2005). L'identité professionnelle est constituée des représentations communes des membres d'un groupe d'appartenance et est transmise par le processus de socialisation. L'enseignant intègre les structures et les représentations du corps auquel il appartient et il en est également porteur.

Une multitude de courants influence le travail de Gohier (2001). Le modèle psychosociologique élaboré identifie l'identité à la fois comme le fruit d'une négociation entre les « contraintes de l'environnement professionnel et [les] intérêts de la personne » (Sikes, Measor et Woods, 1985 cités par Gohier, 2001), soit la confrontation entre l'identité de la personne et son environnement dans l'interaction. L'identité professionnelle est donc constituée d'une représentation de soi en tant qu'enseignant et du corps enseignant. Gohier et ses collaborateurs bonifient leur modèle en y ajoutant des variables sensibles : « l'importance du ressenti » (Cormier, 1993 cité par Gohier et al., 2001) et de « la dynamique affective ». On peut donc qualifier de constructiviste l'approche mise de l'avant, entre accommodation et assimilation, avec une dimension psychologique.

L'identité professionnelle peut être une composante de l'identité sociale (Dubar, 1996 ; Riopel, 2001 ; Cattonar, 2005) ou de l'identité globale (Frayssé, 2000 ; Gohier, 2001 ; Lessard et Tardif, 2003), tout dépend si l'on penche du côté des sociologues ou si l'on est prêt à y ajouter une dimension psychologique et affective.

Dans ce mémoire, l'identité professionnelle est abordée selon l'angle psychosocial (voir schéma 2). Cette approche semble la plus complète et la plus proche du domaine de l'enseignement. Elle met en relation les composantes psychologiques et sociales à l'intérieur d'une structure affective et cognitive, comme le proposent Frayssé (2000) et Gohier et ses collaborateurs (2001). Cette structure participe à la construction des représentations du monde et définit la place de l'individu dans celui-ci. L'identité

professionnelle est donc à la frontière de l'identité personnelle et du noyau central (Blin, 1994 ; Fraysse, 2000 ; Cattonar, 2001) qui est constitué des représentations et des valeurs que l'individu reconnaît comme communes aux membres de la profession (Lessard et Tardif, 2003), mais elle est aussi liée à l'identification de l'individu à cette profession (Gohier et al., 2001). Ainsi, on définira l'identité comme une structure affective et cognitive constituée des valeurs, des croyances (rôle de l'enseignant) et des aspirations de l'individu (projet professionnel) (Riopel, 2002), mais qui sera en constante évolution due à son interaction avec l'environnement (Fraysse, 2000).



Comme on peut le voir dans le schéma 2, l'identité enseignante est en constante évolution. Elle se fonde dans l'accommodation entre l'identité personnelle et la perception du milieu et de la culture du travail enseignant. Cette identité sera de plus en interaction avec celles d'autres enseignants et avec les contraintes du milieu du travail. Pour fonctionner, l'enseignant doit s'accommoder et développer une identité enseignante qui est non seulement propre à l'individu, à sa perception du travail, mais aussi, aux interactions qu'il a dans son milieu de travail. Comme chacun de ces aspects (identité personnelle, perception du milieu et le milieu en soi) changent constamment, l'enseignant doit toujours se repositionner et s'ajuster pour rétablir l'équilibre entre ses valeurs personnelles, sa perception des règles-normes-valeurs du milieu et ses interactions en milieu de travail.

2.2.2 L'enseignant comme être humain porteur d'une identité multiple et la signification du travail

Comme nous l'avons vu, l'enseignant est porteur d'une identité professionnelle multiple eu égard à son vécu comme élève, à sa socialisation professionnelle et à la confrontation de ces aspects avec ses valeurs personnelles. Même s'il se définit en grande partie par son occupation, chaque enseignant est a priori un individu s'investissant dans d'autres domaines que le travail. L'importance accordée au travail varie au cours de la vie, mais aussi en fonction d'événements inattendus hors travail. La relativité de l'intérêt accordé au travail affecte l'attention portée aux questions touchant ce domaine de vie, tel que l'ordre professionnel.

Deux auteurs (Dupuy et Curie, 1996, 2000) se sont particulièrement intéressés à la signification donnée au travail. Cette recherche de sens correspond non seulement à l'importance accordée au travail, mais aussi à la cohérence entre le travail et les autres domaines de vie de l'individu. L'homme intègre plusieurs organisations (typiquement, il s'agit de la famille, du travail et de la vie sociale en général) à l'intérieur desquelles l'individu vit une certaine socialisation. L'individu est donc pluriel. Cette pluralité le suit

peu importe le domaine de vie dans lequel il se trouve. Dupuy et Curie constateront d'ailleurs que l'individu n'est pas amnésique, c'est-à-dire qu'il est toujours préoccupé par ses différents domaines de vie. L'individu leur octroie un niveau de priorité et tente de créer une cohérence entre eux. Cependant, chacun de ces domaines étant un autre système à part entière et étant soumis à une logique propre, les tensions et déséquilibres sont imminents. On pourrait même dire que ces systèmes sont en compétition les uns avec les autres et que l'individu, au centre, doit arbitrer les confrontations pour maintenir l'équilibre entre eux, mais aussi son équilibre mental.

Cette approche donne une sensibilité au cadre d'analyse et complète l'intérêt porté à l'identité professionnelle. Ce cadre permet de voir l'individu dans sa globalité. Ses différents domaines de vie interrogent la représentation de l'ordre professionnel, à savoir si la création d'une telle organisation est cohérente avec leurs valeurs. Ils donnent aussi à la question de l'ordre professionnel, une priorité liée à celle du travail. Il y a fort à parier que la signification donnée au travail a varié durant l'épisode 1997-2004 et que cela a eu des répercussions sur les éléments qui ont été significatifs pour l'enseignant dans la construction de sa représentation de l'ordre professionnel. D'ailleurs, Spillane (2002) ajoute que les émotions font partie intégrante de nos schèmes de compréhension et affectent notre manière de raisonner et donc de comprendre la demande de changement politique. Si nous vivons des événements difficiles, il est possible que nous soyons plus pessimistes face au changement.

2.3. Le milieu enseignant : un filtre culturel

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, l'environnement professionnel immédiat de l'enseignant a une grande influence sur la construction de son identité et de ses représentations. Cet environnement est baigné dans une culture professionnelle, une identité qui est propre au corps enseignant. Comme les identités individuelles, la culture d'une occupation se construit à travers deux logiques constructivistes : la première correspond à

la mémoire du groupe et la seconde à l'interaction de ses membres. Cette mémoire est constituée à la fois de son histoire et du résultat de la socialisation comme une transmission des croyances et des valeurs. Cette mémoire est stable et donc difficilement modifiable (Frayse, 2003), elle résiste au changement. Et, les interactions entre les membres d'une occupation sont, elles, non seulement contextualisées autour d'un enjeu, mais aussi ponctuées d'interprétations, de perceptions de l'autre et du souci de ne pas perdre la face. Ce groupe, comme entité distincte, se construit donc lui aussi une représentation de ce qu'il est et, naturellement, des politiques qui modifient son statut ou son travail à travers une toile de facteurs.

Le groupe est donc un filtre culturel à la fois historique et contemporain par le jeu des interactions. Il faut tenir compte de la confrontation entre la mémoire du groupe et l'idée de création d'un ordre professionnel, et de la coconstruction de la représentation de ce projet politique. L'établissement scolaire ne balise pas complètement la cognition située, car la culture du corps enseignant se transmet au-delà de l'école due au renouvellement et à la mouvance du personnel, à une histoire partagée et au regroupement des enseignants en associations syndicales et professionnelles. Cependant, le contexte particulier de chaque école a sa part d'influence dans l'interprétation de la demande politique qu'il ne faut pas négliger.

2.3.1 Une mémoire partagée

« Toute communauté professionnelle est porteuse d'une culture, ensemble de savoirs, de valeurs, de normes qui formatent les actions professionnelles et qu'en retour ces dernières contribuent à faire vivre et évoluer » (Durand, Ria et Flavier, 2002).

2.3.1.1 Une étude spécifique : Cognition et culture des enseignants

Durand, Ria et Flavier (2002) décrivent la culture professionnelle enseignante à travers un filtre à la fois cognitif et culturel. Ils cherchent à saisir dans l'action des

enseignants l'expression d'une culture professionnelle. « La culture est donc appréhendée par rapport aux acteurs, comme un ensemble d'unités cognitives utiles pour « l'action qui convient » au sens où elle satisfait des normes et valeurs d'un groupe social constitué, et des contraintes d'efficacité en vue de l'atteinte d'un but » (p.86). Afin d'atteindre leur objectif, ces chercheurs ont recueilli des données auprès d'enseignants ayant plus ou moins d'expérience, du stagiaire à l'enseignant chevronné. Ces données étaient extraites d'observations de l'action et d'entretiens de confrontation immédiatement après l'action. Les auteurs posent comme prémisse qu'il y a dans un milieu professionnel un partage des règles, des normes et des valeurs qui dictent les actions et les pensées des membres du groupe et que chaque novice voulant joindre ce groupe doit assimiler pour faire de lui un professionnel. Ces auteurs décortiquent l'action en unités porteuses d'une intention non planifiée qui, ils l'espèrent, fait référence à une culture partagée. Ils constatent cependant rapidement que les enseignants sont des solitaires, car leur travail ne leur impose pas comme dans plusieurs autres occupations une pratique de collaboration. Ils identifient par contre trois facteurs à la base de la culture enseignante, soit l'aspect biographique du vécu d'élève des enseignants, la formation initiale et les lieux d'échange comme la formation, le projet pédagogique et l'évaluation du plan de réussite. « En raison de cela et de l'uniformité des conditions de pratique, l'exercice fondamentalement solitaire de ce travail n'empêche pas l'existence d'éléments apparaissant comme invariants qui structure les pratiques et la culture professionnelle » (p.89). Un de ces invariants est sans contredit la situation de crise des enseignants. Cette crise entraîne un repliement dû à l'insécurité des enseignants dans la gestion des nouvelles clientèles et une incertitude face aux nouvelles demandes du programme. Il y a donc une toile de fond commune due aux conditions de travail, à la socialisation et aux lieux d'échange entre les enseignants, mais qui ne renvoie pas à une homogénéité, car chacun est aussi porteur de sa propre histoire et de ses propres expériences. Cette toile de fond est le résultat selon les auteurs d'une acculturation des enseignants. « La constitution d'un répertoire professionnel concerne l'individu dans sa totalité et représente bien plus qu'un simple enregistrement de connaissances qui

s'ajouteraient aux autres. Chaque élément nouveau perturbe et nécessite des processus de rééquilibration » (p.96).

2.3.1.2 La mémoire du corps enseignant et l'ordre professionnel

Si l'on situe l'éducation au Québec dans le courant de la professionnalisation, l'établissement d'un ordre peut sembler une suite logique, comme le soutiennent Jutras et ses collaborateurs (2000). La réforme actuelle décentralise les pouvoirs et donne aux enseignants une plus grande liberté pédagogique et des responsabilités de gestion à l'intérieur de divers comités tels que le conseil d'établissement. Cependant, l'enseignement ne semble pas correspondre pour plusieurs auteurs (Lang, 2000 ; Lessard, 1996 ; Popkewitz, 1994 ; Uwamarya et Mukamurera, 2005) à la vision fonctionnaliste de la professionnalisation, soit à l'organisation de la profession en ordre professionnel. La professionnalisation ne s'actualise véritablement qu'à travers le développement professionnel où la formation initiale et continue est le véritable enjeu.

Lessard et Tardif (1996, p.32) expliquent aussi la non concordance entre l'enseignement et l'établissement d'une profession libérale par l'incertitude des savoirs pédagogiques. Ce que confirment entre autres Durand, Ria et Flavier (2002) et Bourdoncle (1993). L'éducation est aussi une affaire politique c'est-à-dire qu'elle se base sur les choix que fait la société. Elle doit être à la fois l'image de la société dans laquelle évolue l'enfant, mais aussi faire avancer la société. Les enseignants ne sont pas en mesure d'assumer la responsabilité entière de l'éducation d'une société, celle-ci incombe au gouvernement, au ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports. De plus, l'autonomie laissée aux enseignants pour que se développe un sentiment de maîtrise des savoirs et de la pratique a eu ses hauts et ses bas. Les années 1960, âge d'or de l'enseignement, ont été très mobilisatrices autour du développement professionnel. Le gouvernement avait foi en l'enseignant comme le levier de la société moderne. Les enseignants avaient alors une grande liberté qui fut le moteur d'une foule d'expérimentations. Cependant, avec la fin des

années 1970 sont survenues de lourdes coupures en éducation. Les enseignants ont perdu beaucoup de liberté et se sont vus imposer des programmes par objectifs restrictifs. Ce n'est que depuis la plus récente réforme que les enseignants ont récupéré leur liberté pédagogique, mais leur tâche s'est depuis lors complexifiée (Lessard et Tardif, 1996). La professionnalisation au sens libéral est un processus long qui demande la mobilisation des membres de l'occupation. L'histoire du corps enseignant nous démontre qu'il est difficile pour l'occupation de se mobiliser et de soutenir un tel processus.

Il est possible aussi de parler du corps enseignant comme ayant une culture plutôt traditionnelle et peu portée au changement. C'est en fait ce que présente Fraysse (2003) et ce que l'on découvre à la lecture de la monographie de Lessard et Tardif (1996) *La profession enseignante au Québec de 1945 à 1990*. Il était donc prévisible qu'une forte opposition s'organiserait à l'égard d'un changement d'une telle importance.

De plus, la culture syndicale opposée à l'ordre professionnel a une longue histoire dans le milieu enseignant. Les syndicats ont façonné le visage de l'enseignement par le rehaussement des conditions de travail, mais aussi par des revendications en faveur de la professionnalisation. Ils ont même tenté de se faire reconnaître comme une association professionnelle (Lessard et Tardif, 1996). Faute d'obtenir cette reconnaissance, ils ont créé une instance pour le soutien professionnel, le CPIQ. Cependant, ils ont vite fait d'évacuer l'organisme dans les années 1970 alors que leurs revendications commençaient à s'opposer. Même si le CPIQ ne fait plus partie du mouvement syndical, les syndicats n'ont jamais mis de côté leur mandat professionnel. Le CPIQ est devenu une organisation indépendante qui a fait la première demande de création d'un ordre professionnel pour les enseignants. La vive résistance des syndicats à la création d'un ordre professionnel et la volonté du CPIQ de créer une organisation légalement reconnue sont aussi un écho à une division passée de leurs intérêts.

2.3.2 Le milieu enseignant comme toile d'interactions influençant les représentations

2.3.2.1 La coconstruction des représentations politiques chez les enseignants

Spillane et al. (2002) parlent dans leurs recherches d'une coconstruction de la représentation des politiques chez les enseignants. Ces derniers travaillent le plus souvent seuls, mais sont aussi souvent en interaction dans différents contextes formels (réunions du personnel, différents comités, rencontres par cycle) et informels (dîners, récréations, corridors) (Durand, Ria, Flavier, 2002). Il est tout à fait naturel que ceux-ci discutent ensemble d'une problématique comme l'ordre professionnel, qui les touche tous sans exception. Chacun apportant son point de vue, de fil en aiguille, une nouvelle représentation de la politique, cette fois-ci appartenant au groupe, est forgée. Cette représentation est une interprétation du groupe et non pas des individus. Le groupe étant considéré comme une entité et non comme un regroupement d'individus, chaque membre du groupe ayant une identité professionnelle qui lui est propre, intègre différemment la nouvelle position du groupe. Comme c'est le cas pour les individus, le groupe construit ses représentations sur des bases préexistantes à la politique. Ces bases sont des filtres de compréhension et correspondent à la culture du groupe vue ici comme l'identité du groupe.

2.3.2.2 Les relations entre enseignants une situation nébuleuse

La thèse de Cattonar sur le développement de l'identité professionnelle présente les relations entre enseignants comme conviviales. En effet, son enquête révèle que les enseignants qualifient de manière positive leurs interactions². Ils se disent même enclins à 65,1 % à travailler ensemble pour défendre leur emploi et leur statut d'enseignant. Cependant, ils semblent plus réticents à partager sur la vie de l'école, la pédagogie et

encore moins sur les grandes questions d'éducation (Cattonar cite à l'appui une enquête de Dutercq). Cette dernière affirmation pose un bémol sur l'importance de l'influence de la coconstruction dans l'interprétation du changement. De plus, les entrevues de Cattonar révèlent une réalité beaucoup plus grise des relations entre enseignants : un monde d'« auto-censure », d'« hypocrisie », de jugement de l'autre et de solitude. Ainsi, les relations entre enseignants semblent demeurées superficielles, mises à part entre celles et ceux qui ont le plus d'affinité. La coconstruction de la représentation du changement sera donc influencée par les différents points de vue de ces sous-groupes qui s'ajoutent à la culture globale du groupe. Cependant, même si les points de vue sont contradictoires, il est peu probable qu'ils soient débattus, car les enseignants sont reconnus pour éviter les conflits (Spillane, 2002 cite Hargreaves, 2001 ; Reiser, 2000 ; de Lima, 2001)

2.3.3. Conclusion sur le milieu enseignant comme filtre culturel

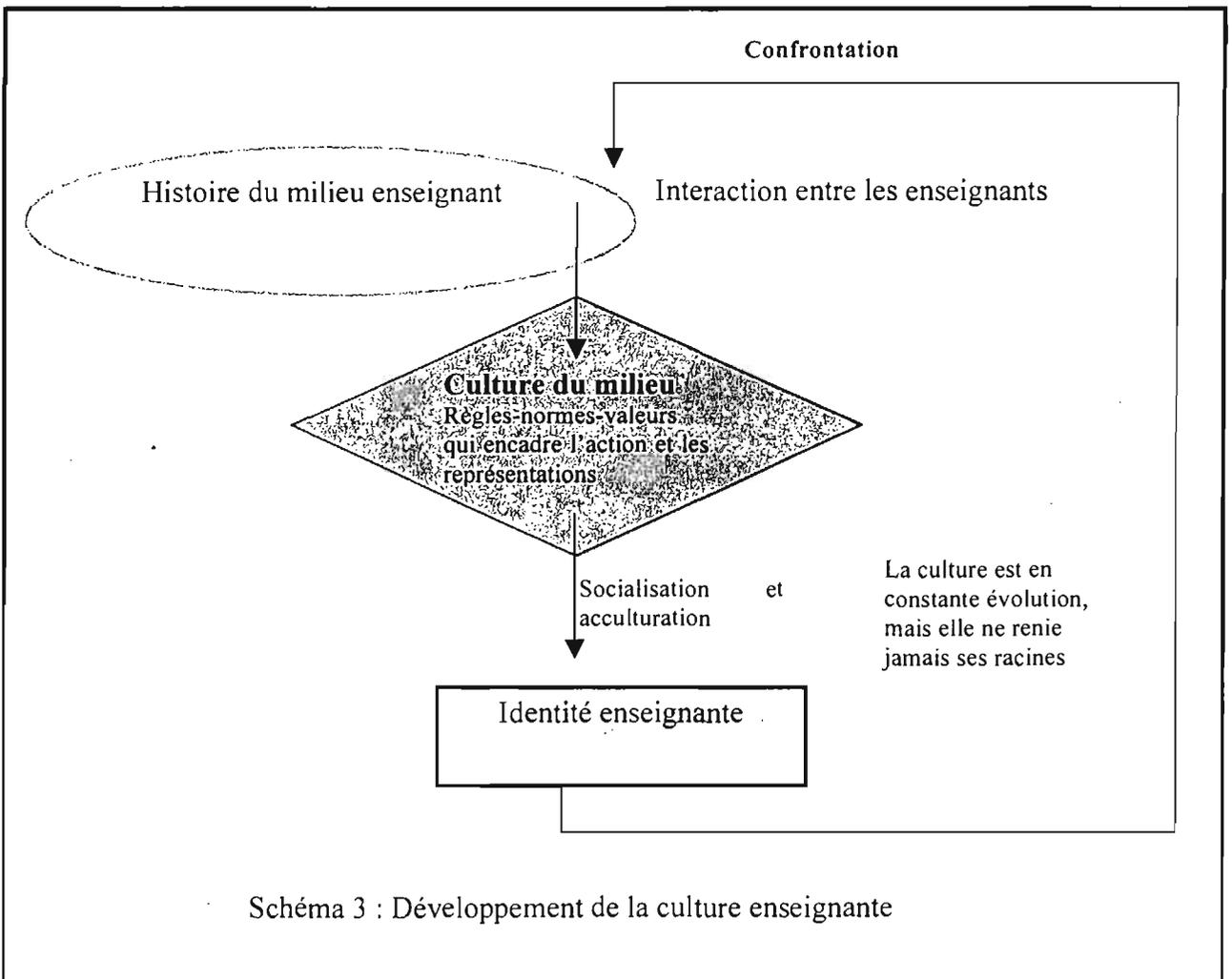
Le filtre culturel du milieu enseignant a une influence certaine sur la construction des représentations. Durand, Ria et Flavier (2002) ont démontré d'ailleurs la présence d'une culture partagée. L'histoire de l'occupation montre la marginalité du courant fonctionnaliste de la professionnalisation en enseignement et la suprématie des idéaux syndicaux. De plus, la culture traditionnelle du groupe renforce les croyances et les valeurs syndicales qui ont modelé l'actuel visage de l'enseignement. Aussi, l'insécurité des enseignants dans leur pratique face aux nouveaux changements de la société consolide le statu quo. Il ne faut pas bousculer le précaire équilibre, éliminer les points de repère traditionnels dans une phase de crise identitaire d'une occupation.

Dans ce climat d'incertitude, les enseignants entre eux ne semblent pas se soutenir ni être ouverts à l'autre. L'hypocrisie, le regard critique envers les collègues et la peur du conflit sont autant de freins à la cohésion entre les enseignants et de barrières à l'évolution

² Les enseignants interrogés par questionnaire qualifient leurs interactions au travail de relation de confiance (78,4%), d'égalité (68,4%), de franchise (63,5) et d'entraide (63,5).

de l'occupation vers une organisation professionnelle officielle. Les interactions entre les enseignants bien que de plus en plus nombreuses demeurent superficielles. La mobilisation du groupe pour la revendication d'une professionnalité est donc improbable.

Tous ces éléments filtrent les changements apportés à l'occupation enseignante, il en résulte une représentation de groupe. Justement, y a-t-il une représentation partagée sur l'ordre professionnel ? Et si oui, quelle est-elle ? Quelle influence cette représentation de groupe a-t-elle eue sur les représentations individuelles ?



2.4. La politique, son implantation et le contexte politique

La situation dans laquelle le vote sur l'ordre professionnel a été pris est essentiellement politique de prime abord. Ce vote portait sur un changement de statut qui donnait aux enseignants plus de pouvoir sur leur profession (CPIQ). La situation était conflictuelle entre un État promouvant ce changement et un syndicat s'y opposant. Il y a eu de part et d'autre promotion d'idées et d'arguments. Il est cependant clair que certaines étapes d'implantation d'une politique n'ont pas été suivies et ont probablement contribué en partie à l'échec de celle-ci. Le syndicat avait alors pour slogan : *Une éducation de qualité sans ordre imposé*. Comme le stipule la campagne syndicale, il n'y a eu aucune consultation publique pouvant légitimer cette politique. De plus, le Parti libéral a choisi un moment de grands remous en éducation pour se lancer dans un tel projet. Les caractéristiques de la politique, son processus d'implantation et le contexte politique l'encadrant sont autant de facteurs pouvant influencer l'opinion des enseignants.

2.4.1. Les caractéristiques de la politique : La difficulté d'implantation d'un ordre professionnel en éducation

La création d'un ordre professionnel perturbe non seulement les relations de travail, mais aussi la tâche des enseignants. Le syndicat et l'OPQ ont démontré dans leurs avis respectifs que sa mise en œuvre soulevait des problèmes pratiques quant à la définition de la tâche, l'ampleur des préjudices causés et l'évaluation de l'enseignement. Ces problématiques ont également été soulevées aussi dans la littérature sur la professionnalisation de l'enseignement.

2.4.1.1 Recension des études spécifiques

Étude 1 : La question des normes de pratique à l'heure de la professionnalisation de l'enseignement au Québec

Jutras et collaborateurs (2000) conceptualisent la professionnalisation sous l'angle politique, sous l'angle socioprofessionnel et sous l'approche fonctionnaliste, soit dans une perspective de professionnisme. La professionnalisation est donc un moyen politique pour responsabiliser les enseignants, ce qui est adéquat dans un contexte de décentralisation. L'objectif est d'assurer un enseignement de qualité pour atteindre des résultats éducatifs à long terme. Ainsi, professionnaliser les enseignants, c'est leur donner plus de pouvoirs sur leur tâche, mais aussi assurer la reddition de comptes. La professionnalisation apparaît aussi comme un outil de valorisation de la profession enseignante en vue d'augmenter le statut des enseignants. La valorisation de la profession veut légitimer les actes posés par les enseignants en réponse à des attentes de plus en plus grandes de la part du public. La professionnalisation peut également être considérée comme la suite obligée du long parcours historique vécu par la profession enseignante vers une plus grande autonomie d'action et un plus grand pouvoir sur la profession reconnue par un statut élevé et officiel.

Considérant l'avenue de la création d'un ordre, Jutras et ses collaborateurs (2000) se sont alors penchés sur l'établissement de normes de pratique pour l'enseignement. Les normes de pratique sont définies comme des indicateurs des savoirs spécialisés permettant de clarifier les savoir-faire et de préciser les bonnes conduites professionnelles. Ils soulèvent la complexité d'établir ces normes de pratique et en questionnent la pertinence.

Pour mieux comprendre à quoi pourraient correspondre des normes professionnelles pour les enseignants, les auteurs se sont référés au code de déontologie des travailleurs sociaux. Les auteurs déplorent la façon dont a été découpée, d'une manière théorique, la pratique de ces professionnels. Le code correspond selon eux davantage à un guide de bonnes pratiques, ce qui réduit la portée de la réflexion professionnelle dans l'action et donc réduit l'autonomie des travailleurs sociaux. Dans le domaine de l'enseignement, les auteurs notent d'ailleurs une tension liée à l'idée d'imposer des techniques pédagogiques remplaçant le jugement professionnel, la pratique de l'enseignement allant bien au-delà de la relation maître-élèves.

Pour baliser le travail enseignant, il faudrait tenir compte des savoirs que doivent posséder les enseignants, des actes qu'ils posent au quotidien, de la relation pédagogique, de l'acte d'enseigner et de la vie de l'école. L'étendue des savoirs des enseignants est déjà difficile à répertorier. Comme le propose Lessard (1999 cité par Jutras et coll., 2000), les savoirs sont disciplinaires, curriculaires, pédagogiques et didactiques, culturels, scientifiques, éthiques et procéduraux. De plus, la recherche demeure au niveau de la description et de la classification de ces savoirs. Il en est de même pour les actes procéduraux. Aucune pratique n'est totalement prescrite, car l'efficacité d'aucune pratique n'a été reconnue d'une manière unanime. L'enseignant est de plus non seulement en relation avec l'élève, mais aussi, les parents, la direction, les collègues...

En rédigeant un code de déontologie pour les enseignants, le risque est « de voir découper l'intervention éducative en unités d'action observables et évaluables sans référence à une finalité d'intervention » (Jutras et ses collaborateurs, 2000). L'approche déontologique amène la surveillance et le contrôle des conduites enseignantes, et ce, individuellement, ce qui est contraire aux valeurs actuelles soutenant l'avènement d'un professionnalisme collectif. Les auteurs ajoutent que le code ne pourrait punir que les fautes causant un grave préjudice. Ils concluent « qu'il faudrait donc chercher ailleurs un moyen de préciser des normes de professionnalisme pour les enseignants » (Jutras et ses collaborateurs, 2000) et ils proposent alors une approche éthique, malgré qu'elle n'ait pas de valeur légale. Elle promet, elle, un professionnalisme collectif dans un esprit de véritable autonomie.

Étude 2 : La reddition de comptes en enseignement

L'implantation d'un ordre professionnel engendre par définition l'instauration de mesures d'évaluation de la pratique afin d'en assurer la qualité et ainsi, maintenir, restreindre ou soutirer le droit de pratique. Le membre doit non seulement rendre compte de

ses compétences à son ordre, mais également au public. Dans un article paru en 1996, Perrenoud démontre la difficulté que comporte l'évaluation de l'enseignement.

Il dénonce d'abord l'obligation de résultats. Comme les établissements et les élèves sont différents, il est impensable de comparer les enseignants sur la base des résultats des élèves à des épreuves uniformes. De plus, la recherche montre que les enseignants n'ont pas de pouvoir sur les facteurs les plus importants influençant la réussite scolaire tels que le milieu socio-économique. Il faudrait pour cela être en mesure d'isoler l'effet maître. L'évaluation des connaissances des élèves est également très réductrice des objectifs éducationnels.

Perrenoud poursuit en faisant écho aux analyses de Jutras (2000) quant la réduction de la pratique enseignante en procédures prescrites. L'obligation de procédures relativement simples à évaluer par le biais de l'inspection est contraire au développement d'un professionnalisme enseignant, d'une pratique basée sur la réflexion. Une série de procédures ne peuvent répondre à la réalité complexe de l'enseignant. Et encore, faudrait-il avoir des connaissances scientifiques certaines sur les meilleures méthodes à employer.

L'auteur propose finalement une solution, soit l'évaluation des compétences. L'obligation de compétences correspond à « l'obligation d'avoir ou de “se donner les moyens” de faire face aux situations éducatives complexes, sans s'astreindre à observer des procédures, hormis quelques règles administratives et déontologiques élémentaires » (Perrenoud, 1996). L'auteur n'est cependant pas clair sur la nature d'une évaluation portant sur les compétences professionnelles en enseignement.

2.4.2 L'implantation d'un ordre professionnel : un changement à plusieurs niveaux

L'étude des changements apporte une précision importante à l'idée de création d'un ordre professionnel pour les enseignants. Tous les changements n'ont pas la même

profondeur et ne suscitent pas les mêmes moyens techniques. La création d'un ordre professionnel au Québec implique directement 80 000 individus et de fortes organisations.

Chin (1976 cité par Savoie-Zajc, 1993) identifie cinq niveaux de changement allant du plus simple au plus complexe :

1. Changement par substitution : Remplacement d'un objet par un autre tel que l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte à la place d'une machine à écrire.
2. Changement par altération : Changement au niveau de la tâche, modification de l'horaire des cours par exemple.
3. Changement par perturbation : Changement au niveau du système en réaction à une critique ou une forte demande externe. Le système cherche à retrouver son équilibre. Par exemple, l'État met en place un plan de soutien aux élèves en difficulté suite à de fortes pressions des syndicats et des parents.
4. Changement par restructuration : « Réaménagement des structures de fonctionnement habituelles devenues inadéquates ». On peut alors citer les réformes pédagogiques ou structurelles telles que le Renouveau pédagogique.
5. Changement des valeurs : Le système subit des forces et des pressions de façon prolongée en vue de modifier ses valeurs. Ce pourrait être le changement de paradigme de la quantité vers la qualité.

La création d'un ordre professionnel pour les enseignants est un changement à plusieurs niveaux. Le PLQ qui a dit répondre à la demande du CPIQ, oriente son action vers un changement par perturbation. Comme il est reconnu que l'identité enseignante est en crise, comme un groupe d'enseignants faisait des pressions en ce sens et comme le gouvernement tente toujours de rehausser la qualité de l'enseignement, la création d'un ordre professionnel s'est présentée comme la solution à tous ces problèmes. Deux erreurs en découlent : négliger l'importance relative du syndicat et du CPIQ au sein du corps enseignant. Aussi, il s'agit d'un changement par restructuration. Un ordre réorganise le processus d'accès au titre, l'évaluation de la pratique, l'obligation de formation continue et

surtout les rapports de force entre les différents groupes s'occupant d'éducation : syndicat, ordre et gouvernement. De plus, il est possible que pour plusieurs enseignants, la création d'un ordre professionnel entre en conflit avec leurs valeurs. Comme Chin le stipule, plus le changement est complexe plus il nécessite du temps et plus il engendre de la résistance. Chin et Savoie-Zajc s'entendraient pour dire qu'un tel changement ne peut entraîner au départ qu'une certaine méfiance et une certaine résistance, car l'ordre établi n'est pas totalement dysfonctionnel et désuet. On peut comprendre que les représentations des enseignants aient été fort ébranlées par l'ampleur de la demande de changement, car même si le débat avait commencé en 1997, il n'en avait jamais été aussi sérieusement question.

2.4.3 Le contexte politique

On peut penser que le climat politique, l'état des relations entre les groupes de pression et le gouvernement, a une influence dans la construction des représentations politiques. Ainsi, le climat peut être favorable ou pas à l'implantation de nouvelles politiques. Naturellement, on s'oppose davantage à une demande de changement si l'on vit dans une période de forte opposition au gouvernement et que ce changement n'est pas une réponse directe à une demande. Comme on le verra, l'état des relations de travail en éducation et dans les autres secteurs publics se sont passablement dégradées au cours des dernières années.

2.4.3.1 L'état des relations de travail entre les enseignants et le gouvernement

Des années 1960 à aujourd'hui, plusieurs réformes tant administratives que curriculaires ont vu le jour : centralisation des pouvoirs avec la création du MEQ, décentralisation et gestion plus participative en 1970, centralisation des contenus curriculaires avec les programmes par objectifs et maintenant une décentralisation plus poussée des pouvoirs et une plus grande liberté pédagogique avec le *Renouveau pédagogique*. Les enseignants ont donc vécu au cours des années un grand nombre de

changements importants affectant leur tâche et leurs valeurs pédagogiques. Cette situation a permis au syndicat de prendre de l'importance, notamment lors des importantes coupures en éducation dans les années 1980 et de la lutte pour l'équité salariale.

Dans le cadre de l'implantation de la Réforme Marois et du renouvellement de la convention collective, le syndicat multiplia les confrontations avec le gouvernement. Ces désaccords importants quant à la tâche et aux conditions de travail des enseignants ne trouvèrent pas leur dénouement sous le mandat péquiste. Le syndicat persista dans ses combats pendant plusieurs années, créant un climat de forte opposition au gouvernement dans le milieu de l'éducation. Les sondages démontrèrent d'ailleurs à plusieurs reprises le ralliement des enseignants aux positions syndicales. Les changements amenés par la Réforme augmentent et complexifient considérablement la tâche, sans toutefois améliorer les conditions de travail des enseignants. L'insatisfaction de ces derniers n'en fut que plus grande : « Les enseignants réclament une révision complète de leurs conditions de travail » (Lord, Le Devoir, 2002). Au mois de novembre 2002, le gouvernement péquiste a reconnu qu'il y avait un problème avec la profession enseignante et demanda l'avis du CSE à ce sujet.

Le 14 avril 2003, le PQ céda le pouvoir au PLQ, lui laissant ainsi plusieurs dossiers conflictuels en éducation, dont celui d'appliquer la Réforme et de mettre un point final aux négociations sur le renouvellement de la convention collective et sur l'équité salariale.

2.4.3.2 La situation politique lors de la tentative d'implantation de l'ordre professionnel

En 2003, le PLQ se heurta à un mur d'opposition dans presque toutes les arènes dès son arrivée au pouvoir. Les luttes se multiplièrent non seulement entre les syndicats et la partie patronale, mais aussi entre le gouvernement Charest et divers organismes sociaux. Ainsi, en juillet 2003, les revendications autour du renouvellement de la convention collective des employés de la fonction publique furent à l'origine de nombreuses

manifestations d'envergure, et ce, s'échelonnant sur près de trois ans. Ces manifestations rassemblèrent des groupes de tout horizon s'exprimant plus largement contre les politiques et le mode de gouvernance du gouvernement Charest. Il en découla une coalition nommée : « J'ai jamais voté pour ça ». Celle-ci rassembla les étudiants collégiaux et universitaires, les éducatrices en milieu familial et en CPE, les employés de la fonction publique et de multiples organismes sociaux. La coalition dénonçait alors les lois baillons dites antidémocratiques, les partenariats public-privé créant des emplois précaires au détriment de plusieurs fonctionnaires (voir articles spécialement identifiés dans la bibliographie)... C'est dans cette atmosphère déjà tendue que le PLQ tenta de créer un ordre professionnel pour les enseignants.

Alors que la CSQ avait déjà entamé une campagne contre l'ordre professionnel en réponse aux démarches du CPIQ, le PLQ nouvellement élu a amorcé lui aussi des démarches pour la création d'un tel ordre. Comme le PLQ reprenait son projet, le CPIQ a cessé ses démarches. L'enjeu s'est donc déplacé dans un rapport de forces beaucoup plus important. Ainsi, malgré l'opposition syndicale, le ministre de l'éducation, M. Reid, persistait et justifiait ses actions en disant que les enseignants, eux, étaient en faveur de l'ordre par le biais du CPIQ, mais que ce dernier n'arrivait pas à défendre leurs idées face à l'influent syndicat. Sur fond de convention collective, d'équité salariale et de Réforme, le projet d'ordre professionnel s'essouffle malgré tout après de nombreuses manifestations et un vote référendaire éloquent.

L'avis du CSE (2003), *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, qualifiait pourtant le statut quo de non souhaitable pour la profession enseignante.

2.4.4 Conclusion sur l'influence du contexte

L'élaboration de normes de pratique et l'évaluation de l'enseignement sont interreliés et semblent pour les chercheurs des éléments sensibles, du moins difficiles à établir. Les solutions proposées par Perrenoud et Jutras sont inspirantes, mais n'ont pas

d'impact concret sur la tâche à moins que les enseignants ne se les approprient. Il y a d'ailleurs déjà dans la LIP des compétences établies pour les enseignants qui pourraient s'apparenter à un code d'éthique. Elles ne sont ni évaluées et on ne sait si elles sont prises en compte par les enseignants.

L'application de la Réforme, la négociation des conventions collectives et de l'équité salariale sont autant d'éléments qui ont contribué à instaurer un climat politique particulier d'opposition en 2003. On peut dire que le projet d'ordre professionnel arrivait à un mauvais moment, du moins que le climat n'était pas propice à l'implantation d'un tel changement. Ce fort climat d'opposition a peut-être eu une influence dans le choix d'adhérer ou pas à l'ordre professionnel. De plus, les partis politiques n'ont jamais apporté de réponses aux problématiques soulevées par la question des normes de pratique et de la reddition de comptes.

2.5 Conclusion générale et rappel des questions de recherche

Y a-t-il erreur sur le choix et le sens du mot professionnalisation ? Ainsi tout le monde confond-il développement professionnel et professionnalisation? L'échec de l'implantation d'un ordre professionnel pourrait être une simple erreur conceptuelle. Il y a là un problème majeur qui joue un rôle important dans le rôle des représentations. Pour les enseignants, le concept de professionnalisation ne coïncide peut-être pas à sa définition fonctionnaliste. Ainsi, la création d'un ordre professionnel n'a pas sa raison d'être.

Cependant, il ne faut pas négliger l'image de l'ordre professionnel qui a été véhiculée par le syndicat des enseignants et le climat d'opposition qui régnait alors. La combinaison de tous ces facteurs a forcément influencé le choix des enseignants. Lequel des facteurs suivants a eu le plus d'influence sur la conception de l'ordre professionnel pour les enseignants : l'incompatibilité des valeurs de professionnalisation en éducation et la

création d'un ordre professionnel, la perception de nécessité ou pas d'un ordre, l'information reçue ou le climat de confrontation?

L'adhésion ou pas des enseignants à un ordre professionnel est multifactorielle. Ces facteurs sont regroupés autour de trois grandes dimensions : l'individu, le groupe et le contexte politique. Les questions de recherche sont donc regroupées sous ces dimensions.

Question principale :

Quels sont les facteurs qui ont été déterminants pour les enseignants du primaire dans le choix d'adhérer ou pas à l'ordre professionnel et qu'en est-il aujourd'hui ?

1. L'enseignant : représentation individuelle, identité professionnelle et le projet d'ordre
 - Où se placent les enseignants dans la hiérarchie du travail?
 - Comment les identités personnelles et professionnelles des enseignants ont-elles été confrontées au projet d'ordre professionnel? Quelle représentation de l'ordre professionnel les enseignants se sont-ils forgés?

2. Le groupe comme filtre culturel : coconstruction, influence des pairs sur la représentation
 - Quelle influence le groupe enseignant a-t-il eu sur les perceptions individuelles de l'ordre professionnel? Quelle représentation de l'ordre professionnel s'est dégagée du corps enseignant?
 - Y a-t-il une représentation partagée par le corps enseignant de l'ordre professionnel ? Si oui, quelle influence cette représentation a-t-elle eue sur les enseignants de manière individuelle ?

3. Rôle de la politique, de son implantation et du contexte politique :
 - Quelle influence le contexte sociopolitique a-t-il eue sur la représentation de l'ordre professionnel pour les enseignants? Le contexte sociopolitique était-il propice à l'implantation de ce changement?
 - Quel rôle le conflit entre le gouvernement et les syndicats d'enseignants a-t-il joué dans la prise de décision des enseignants? Quelle compréhension ont-ils tiré de l'information reçue dans cet épisode du mouvement de professionnalisation ?

Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche

Cette recherche a pour objectif de décrire l'épisode de débat (1997-2004) sur l'ordre professionnel des enseignants du Québec et de comprendre leur choix à l'égard de ce projet à travers leur processus personnel et professionnel. Il s'agit donc d'une recherche à majeure partie rétrospective. Ce type d'étude est soumis à la mémoire humaine et «le souvenir fait souvent défaut, il ne garde que les événements qui ont eu une charge affective ou cognitive importante, il a tendance à exagérer les émotions attachées aux événements, à les dichotomiser et à privilégier le positif ou le négatif selon les humeurs du moment» (Van der Maren, 1996, p.218). De plus, cette recherche s'insère dans un contexte environnemental complexe et peut toucher l'affectivité des enseignants. Cependant, l'aspect sélectif de la mémoire est une lacune atténuée par la question principale de cette recherche, car celle-ci s'intéresse aux individus et aux facteurs qui ont été déterminants dans la construction de leur opinion. Pour comprendre, il faut interroger en profondeur des enseignants. Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, les facteurs peuvent être multiples. Cependant, les réponses de ces derniers doivent être contrôlées et nous le ferons en ajoutant une source d'informations, la documentation. Par l'analyse documentaire, nous pouvons nuancer les propos des enseignants et y apporter certains éclaircissements.

Ce chapitre présente les trois composantes de la cueillette de données de cette recherche qualitative. La première est l'analyse documentaire et les deux autres sont le fruit d'entretiens avec des enseignants.

3.1. L'analyse documentaire

L'analyse se base sur la documentation publiée par les différentes parties à propos de l'ordre professionnel des enseignants. La documentation nous permet de dresser un portrait historique et de contextualiser les propos des enseignants interviewés. Nous limiterons notre analyse à la demande du CPIQ pour la création de l'ordre en 1997 jusqu'au vote référendaire de février 2004. Ainsi, la documentation est utilisée en deux temps. Premièrement, toutes les publications traitant directement de l'ordre professionnel de 1997

à 2004 servent à dresser le portrait de la problématique dans le temps. Deuxièmement, nous nous concentrons sur les documents présentés aux enseignants par les différentes parties (CPIQ, FSE-CSN) tels que les dépliants, feuillets et autres pour cerner l'information à laquelle ils ont été confrontés. Cette étape fait l'objet d'une analyse documentaire plus systématique. Nous identifions non seulement la teneur des arguments des parties, mais aussi la véritable intention des auteurs. C'est pourquoi nous en faisons une analyse discursive.

3.2. L'analyse de données existantes

Afin d'établir l'impact des changements éducationnels actuels sur le personnel enseignant au Canada, un grand projet de recherche s'est amorcé en 2002 d'un océan à l'autre. Cette vaste enquête nommée Teachcan s'échelonne sur cinq ans et recueille des données auprès de 500 enseignants et cadres scolaires. Cette recherche a produit des données pertinentes à ce mémoire en 2005. Lors d'une seconde série d'entrevues portant entre autres thèmes sur l'impact des politiques scolaires et la professionnalisation, les sujets montréalais ont répondu à une question sur le projet d'ordre professionnel au Québec. On interrogeait alors les enseignants et les cadres scolaires sur leurs représentations de l'ordre et sur leur adhésion ou pas au projet.

L'utilisation des données recueillies par Teachcan permet l'accès à un répertoire à la fois plus large et plus varié de répondants. Ces réponses auront deux fonctions. Elles participent premièrement à la description de l'épisode sur l'ordre et à la compréhension du choix des enseignants. Deuxièmement, les réponses sont classées pour former des catégories de réponses possibles. De chacune de ces catégories, nous choisissons un répondant pour approfondir la question en regard du cadre théorique proposé précédemment. Cette troisième cueillette de données est importante, car les réponses de l'enquête Teachcan demeurent sommaires.

3.2.1 Échantillonnage

Les enseignants et cadres scolaires québécois répondant à l'enquête ont été choisis sur base volontaire dans la région montréalaise. Le choix de régions urbaines correspond aux intérêts de l'enquête Teachcan. Les répondants proviennent des ordres d'enseignement primaire et secondaire, de commissions scolaires francophones et anglophones. Ils sont en début de carrière ou encore expérimentés. Comme l'identité professionnelle n'est pas uniforme, mais se différencie selon le statut, l'expérience et l'ordre d'enseignement (Lessard et Tardif, 2003), cette diversité de répondants assure une certaine représentativité des opinions et des parcours possibles face à la question de l'ordre professionnel. À Montréal, 92 personnes ont participé à la première entrevue et 65 à la seconde. De ces 65 répondants, nous retenons uniquement les enseignants qui ont répondu à la question sur l'ordre professionnel. Ainsi, notre analyse porte sur 38 réponses.

L'enquête Teachcan fournit certaines données sur les répondants que nous avons conservés. Cependant, le questionnaire n'a été rempli que par 35 de nos 38 sujets. Il faut donc tenir compte d'un écart entre la description que nous ferons de l'échantillon et ses caractéristiques réelles. L'échantillon est composé de 32 femmes et 6 hommes âgés entre 25 et 52 ans dont 52% ont moins de 35 ans. La distribution est assez égale du préscolaire à la fin du primaire, mais il y a un seul représentant de l'ordre secondaire. Ils sont 29 à travailler à temps plein à un poste régulier. Ils sont 65% à avoir entre 5 et 12 ans d'expérience.

3.2.2 Planification de l'analyse

Une analyse a été faite par codage mixte à l'aide du logiciel Nvivo, c'est-à-dire à la fois ouverte aux réponses imprévues et basée sur le cadre d'analyse de Spillane. Ainsi, nous

avons codé d'abord les réponses selon que les répondants sont en faveur, contre ou neutre face au projet d'ordre professionnel. Ensuite, nous avons recherché les facteurs d'adhésion ou d'opposition au projet et tenté d'identifier le rôle respectif de l'individu, du groupe et du contexte politique. Finalement, nous avons retracé dans le discours de ces enseignants les éléments traitant d'une description historique de l'épisode 1997-2004.

3.3. Les entrevues semi-dirigées

La troisième partie de la cueillette de données est constituée d'une série d'entrevues semi dirigées. Ce type d'entretien a été privilégié, car nous voulions décrire et comprendre le choix des enseignants à travers leur parcours réflexif. Les questions ouvertes permettent aux sujets d'élaborer et d'approfondir leur interprétation de la situation et de situer leur place en tant qu'individu dans celle-ci. Elles permettent de suivre les propos des interviewés en couvrant toutes les dimensions de la recherche. Les entrevues fournissent des informations contextualisées et elles mettent en lumière certaines concordances ou certains conflits. Savoie-Zajc (2003) en donne d'ailleurs une définition de travail qui concorde bien avec la vision que nous nous faisons de ces entrevues :

« L'entrevue semi dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. »

Toujours selon Savoie-Zajc (2003), l'entrevue semi dirigée se base sur trois postulats qu'il est important d'évoquer afin de pouvoir en faire une analyse valable : (1) L'entrevue est considérée comme une unité de sens, on entend par cette caractéristique que l'entrevue constitue une structure logique où les différentes parties sont interreliées. (2) Les représentations de l'interviewé ont du sens et sont explicites. Les données recueillies sont

alors un véritable portrait de ce que pense l'individu et peuvent donc être utilisées pour en faire une analyse. (3) Les propos de l'interviewé sont situés dans le temps et sont donc liés au moment où l'entrevue a lieu. Il faut tenir compte du contexte d'entrevue dans l'interprétation des données recueillies.

Pour chacune des entrevues, un formulaire de consentement et une fiche d'identification des caractéristiques personnelles et professionnelles ont été remplis (annexe 2). Pour une question de réalisme, compte tenu des contraintes de temps et de moyens, les entrevues ont duré approximativement une heure. Ce laps de temps a été jugé suffisant pour recueillir l'information nécessaire et pour conserver la motivation et l'attention de l'interviewé.

Avant de procéder aux entrevues, un guide d'entretien (annexe 3) a été élaboré afin d'assurer une cueillette de données complète touchant tous les thèmes de la recherche. Ce guide constitué de thématiques et de questions ouvertes est essentiel aux entrevues semi-structurées où l'on ne répond pas de manière systématique et nécessairement dans l'ordre prescrit (Jones, 2000 ; Savoie-Zajc, 2003). Comme les questions sont posées en grande partie sur des événements qui font partie du passé du sujet et que la mémoire modifie largement les souvenirs (Van der Maren, 1996), le guide de l'entrevue a été transmis aux sujets préalablement pour leur permettre d'être préparés et pour permettre à l'interviewer de ne pas poser de questions auxquelles le sujet serait dans l'impossibilité de répondre faute de s'en souvenir. Pour assurer la qualité et une quantité suffisante d'informations, l'intérêt pour la spontanéité du sujet a été mis de côté.

Enregistrer les entrevues est essentiel. Cela permet de faire une analyse plus exhaustive de l'entrevue par la suite à l'aide du verbatim. Le chercheur ne peut d'ailleurs suivre attentivement les propos du sujet et les noter de manière intégrale. L'enregistrement permet en outre d'avoir accès littéralement aux dires de l'interviewé. Le chercheur peut cependant prendre des notes sur le langage non verbal de l'interviewé qui ne peut être enregistré.

Pour garantir la qualité des entrevues effectuées, il est important d'en faire la mise à l'essai. La mise à l'essai permet d'améliorer et d'ajuster le cadre d'analyse, de palier aux imprévus et de préparer le chercheur. Ainsi, une mise à l'essai de l'entrevue a été faite avec deux enseignants. On a demandé ensuite à ces enseignants d'évaluer la qualité de l'entrevue.

3.3.1 Échantillonnage

Les sujets ont été choisis en fonction de leur réponse à l'entrevue Teachcan et en fonction de leur statut. En effet, nous n'avons retenu pour cet échantillon que les enseignants. Ce choix ne restreint pas outre mesure le nombre de répondants potentiels, mais il simplifie l'analyse. La réalité des cadres scolaires est différente et leur point de vue peut être grandement influencé par leurs fonctions, ce qui n'est dans l'intérêt de la présente recherche.

Pour chacune des catégories de réponse, nous avons fait la liste des sujets. Un sujet par catégorie est choisi pour la richesse de sa réponse. Ainsi, le nombre d'entrevues est lié au nombre de catégories de réponses. Riopel, responsable de l'enquête Teachcan à Montréal, a communiqué avec les sujets sélectionnés demeurés anonymes jusqu'à présent afin d'obtenir leur participation à notre recherche.

Neuf sujets ont répondu positivement dont trois hommes et six femmes. Ils ont entre 5 et 22 ans d'expérience. Deux enseignent au préscolaire, six au primaire et un au secondaire. Ils ont tous un poste régulier.

3.3.2 Planification de l'analyse

Le tableau II ci-dessous montre comment nous avons opérationnalisé le cadre théorique de Spillane (2002) dans le schéma d'entrevue. À une ou plusieurs questions de recherche correspond une question d'entrevue. Les questions ouvertes ainsi formulées

permettent des réponses larges et englobantes. Bien entendu, comme il n'était pas possible ici de présumer des propos des répondants, des questions complémentaires ont été ajoutées pour s'assurer des réponses à chacune des dimensions de la recherche. Les trois dimensions abordées dans la recherche sont spécifiquement identifiées dans la première colonne du tableau. Nous avons analysé chacune d'elles successivement avant d'établir des liens entre les individus adhérant et s'opposant au projet de création d'un ordre professionnel.

Tableau II : Opérationnalisation des questions de recherche (entrevues semi dirigées)

	Questions de recherche	Questions d'entrevues
L'individu et ses représentations	Où se placent les enseignants dans la hiérarchie du travail ?	Vous diriez que l'enseignement est : un art, un métier, une technique ou une profession ? Pouvez-vous expliquer votre choix
	Comment les identités personnelles et professionnelles des enseignants ont-elles été confrontées au projet d'ordre professionnel ?	Qu'est-ce que la professionnalisation pour vous ? Est-ce que cela a un impact sur votre pratique ou votre façon de voir le monde de l'éducation ? Est-ce que la professionnalisation s'accorde avec la création d'un ordre dans le cas de l'enseignement ?
	Quelle représentation de l'ordre professionnel les enseignants ont-ils forgé ?	Qu'est-ce pour vous un ordre professionnel (fonctions et rôle) ?
Le groupe et les représentations	Quelle influence le groupe enseignant a sur les perceptions individuelles de l'ordre professionnel ?	Comment s'est déroulé l'épisode sur l'ordre professionnel dans votre école et dans votre entourage ?
	Y a-t-il une représentation partagée par le corps enseignant de l'ordre professionnel ? Quelle influence cette représentation a-t-elle eue sur les enseignants de manière individuelle ?	Qu'en pensent vos collègues ?
La politique, son implantation et	Quel rôle ce conflit a-t-il joué dans la prise de décision des enseignants ?	Êtes-vous satisfait de l'information que vous avez reçue à ce sujet (sources, abondance et qualité) ? Qu'en avez-vous retenu principalement ?
	Quelle compréhension ont-ils tiré de l'information reçue dans cet épisode du mouvement de professionnalisation ?	
	Quelle influence le contexte sociopolitique a eue sur la représentation	À l'époque, étiez-vous préoccupé par cet enjeu ? Y avait-il d'autres enjeux plus

	de l'ordre professionnel pour les enseignants ? Le contexte sociopolitique était-il propice à l'implantation de ce changement ?	importants pour vous (équité salariale, Réforme, conventions collectives...)?
	Quels sont les facteurs qui ont été déterminants pour les enseignants du primaire et du secondaire dans le choix d'adhérer ou pas à l'ordre professionnel ?	À la lumière de cet entretien, qu'est-ce qui selon vous a été déterminant dans votre choix d'adhérer ou pas au projet d'ordre professionnel ? Feriez-vous toujours le même choix ?

Notre analyse porte tout d'abord sur les liens évoqués à ce jour par la recherche entre les caractéristiques personnelles, l'expérience professionnelle et la construction de l'identité professionnelle (Gohier, Bouchard, Anadon, Charbonneau et Chevrier, 2001 ; Lessard et Tardif, 2003) dans leur rapport à l'ordre professionnel.

Nous portons notre attention ensuite sur les relations entre collègues, soit l'influence des pairs dans l'adhésion ou l'opposition à l'ordre et le rapport à la représentation de la communauté enseignante. L'opinion du répondant pouvant être liée au groupe ou au sous-groupe auquel il appartient ou encore à sa perception du milieu.

Finalement, nous nous attardons à l'information reçue, à la compréhension du concept d'ordre professionnel et l'influence du contexte politique.

Nous avons choisi de faire un codage mixte, car cela permet de répondre aux questions de la recherche en vérifiant le cadre théorique, mais aussi parce que cela facilite l'émergence de nouvelles catégories.

Chapitre 4 : Résultats

4.1. Analyse documentaire

Les documents analysés proviennent du PLQ, de l'OPQ, de la FSE-CSQ et du CPIQ. La documentation des deux premières organisations n'étant pas directement adressée aux enseignants, a fait l'objet d'une analyse de contenu global plutôt que d'un codage systématique. Cette documentation est intéressante, car elle donne des arguments à l'une ou l'autre des parties. Pour ce qui est de la FSE-CSQ et du CPIQ, la documentation analysée provient uniquement de ces organisations clés, car la documentation fournie par d'autres organisations, tels les syndicats locaux, n'est pas disponible. Il faut aussi noter que l'Association québécoise des enseignants du primaire et l'Association des enseignants du préscolaire du Québec, toutes deux membres du CPIQ, n'ont pas fourni d'informations à leurs membres à ce sujet et ne se sont pas positionnées. Cependant, l'analyse documentaire permet de dresser le discours des deux organisations antagonistes (FSE-CSQ et CPIQ). L'intérêt de l'analyse de ces discours est de mettre en évidence les argumentaires auxquels les enseignants ont possiblement été confrontés et permettre de vérifier par la suite leur présence dans les propos des enseignants.

4.1.1 La réponse de l'Office des professions du Québec à la demande de création d'un ordre professionnel pour les enseignants

L'Office des professions du Québec (OPQ) est mandaté par l'État pour veiller à ce que toutes les organisations professionnelles offrent à la population une pleine protection de ses droits. Il s'assure que les ordres professionnels détiennent les moyens appropriés à leur mandat en conseillant le gouvernement en vue de l'amélioration du système professionnel, en veillant à l'adaptation de l'encadrement juridique du système professionnel, en favorisant l'efficacité des mécanismes établis au sein des ordres et en veillant à ce que le public soit informé et représenté dans les ordres. Il est également mandaté pour conseiller le gouvernement sur l'opportunité de créer un nouvel ordre professionnel. Il revient au gouvernement de soumettre par lettre patente à l'Assemblée Nationale le projet de loi d'un

ordre professionnel, mais il est du mandat de l'Office de juger de la pertinence de sa création.

Dans le cas particulier des enseignants, l'OPQ a jugé que « Dans les circonstances, et misant sur la capacité du système de se doter des mécanismes appropriés, l'Office ne juge pas opportun de recommander la création d'un ordre professionnel des enseignants et des enseignantes » (OPQ, 2002). L'OPQ affirme d'ailleurs que l'État prend soin d'assurer à la population une éducation de qualité et que la profession est suffisamment encadrée par la Loi de l'Instruction Publique, le curriculum, la convention collective et différentes instances. De plus, la notion de préjudice est porteuse de problèmes législatifs et administratif. Selon l'office, il est très difficile d'établir que certaines activités de l'enseignant pourraient porter de graves préjudices aux enfants dont il a la charge. L'incompétence professionnelle n'est ni définissable en terme de normes, ni clairement identifiable à un ou à des actes précis. Ainsi, un ordre professionnel n'apporterait pas un meilleur contrôle des compétences et de l'intégrité du personnel enseignant et le public, parents et élèves, n'obtiendrait pas une meilleure protection de ses droits. De plus, le contexte scolaire n'est pas approprié à la création d'un ordre. La quête d'autonomie n'est pas un point important de la requête des enseignants, car selon l'Office, ces derniers jouissent déjà d'une grande latitude quant aux rapports qu'ils entretiennent avec les élèves, le choix du matériel didactique, le mode d'évaluation des élèves et l'aménagement du travail en classe. Cependant, l'OPQ recommande d'introduire une culture collective de recherche de la qualité et de l'évaluation des tâches et de mieux préciser les normes d'enseignement. Ainsi, l'OPQ nuance sa position en précisant que plusieurs lacunes sont présentes dans le système actuel et en particulier en ce qui a trait au contrôle et à l'évaluation de l'enseignement. Cependant, il considère que le système actuel a tous les moyens nécessaires pour remédier lui-même à ces manques.

4.1.2 La volonté du PLQ de créer un ordre pour les enseignants

En ce moment, la loi confie à l'État le devoir de veiller à la qualité de l'enseignement (art.459). Le ministre de l'Éducation a ainsi le pouvoir d'établir les modalités d'application du régime pédagogique, de modifier ou de mettre en œuvre des programmes d'études (objectifs et contenu) (art.461), de sélectionner le matériel autorisé (art.462) et d'évaluer certaines matières qu'il choisit. Il accrédite aussi les programmes de formation des maîtres et définit les conditions d'accès à l'enseignement. Ainsi, le gouvernement élu a donc un réel pouvoir sur ce qui se passe dans les classes. Cependant, l'État n'est pas le seul à porter la responsabilité de la qualité de l'enseignement. En effet, la LIP (loi de l'instruction publique) responsabilise les enseignants. Ces derniers ont des droits, mais aussi des devoirs dont celui de «prendre les mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle» (art.22). Ainsi, la création d'un ordre professionnel va dans le sens de la loi tout en atténuant l'ingérence du gouvernement dans la pratique des enseignants. Un gouvernement centralisateur aurait tout intérêt à conserver le rôle que la loi lui confère actuellement. Cependant, la situation actuelle peut ne pas correspondre aux intérêts du gouvernement Libéral. En effet, deux des priorités du parti sont la décentralisation des pouvoirs dans l'ensemble du système vers les écoles, et la réduction du nombre de ministères, d'organismes et de sociétés d'État. Ces priorités sont des pistes d'explication à l'idée de création d'un ordre professionnel pour les enseignants. Dans notre gouvernement démocratique, la consultation est une procédure essentielle. Ainsi, toutes sortes de comités se greffent au MELS (ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports) tel que le comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Tout dépendant des pouvoirs transmis à l'ordre, celui-ci aurait la responsabilité et devrait financer ce type de comités ainsi que certaines activités traditionnellement assurées par le ministère, ce qui aurait permis entre autre de réduire un peu la taille de ce dernier et de réaliser quelques économies. De plus, dans le plan électoral du PLQ, la création de l'ordre et le bulletin des

écoles font partie de la même priorité, ce qui nous mène à penser qu'un autre objectif du PLQ en créant cette organisation était d'augmenter la reddition de comptes et la qualité de l'enseignement.

4.1.3. Deux organisations antagonistes

Le tableau ci-dessous met en évidence les types d'arguments utilisés par les deux organisations. Les arguments sont aussi les codes qui ont permis, grâce au logiciel NVivo, d'en donner la fréquence. Ces codes sont tirés d'un codage ouvert qui a permis de mettre en évidence les arguments utilisés par chacune des parties. Une lecture approfondie des textes fournis par les deux organisations a permis l'émergence de ces codes qui ont été attribués à chaque fois que l'idée apparaissait. Ainsi, certains codes ont pu être donnés à des paragraphes, des phrases ou des extraits de phrase. Il est clair dans le tableau qu'au moins quatre ou cinq arguments sont davantage utilisés que les autres.

Tableau III: Arguments et occurrences des arguments pour le CPIQ et la FSE-CSQ

Arguments du CPIQ		Arguments de la FSE-CSQ	
Prise en charge de la formation initiale et continue	32	Il y a déjà des structures efficaces d'encadrement de la profession	42
Prise en charge de la profession	28	Un ordre entraîne une augmentation de la reddition de comptes	26
Obtenir une reconnaissance professionnelle	28	Le regroupement syndical joue déjà un rôle de représentation professionnelle	19
Délimiter la responsabilité professionnelle par la mise en place d'un code d'éthique et de déontologie	15	Pour être membre d'un ordre, il faut payer une cotisation très élevée	15
Les enseignants sont favorables au projet	14	L'ordre impose une formation continue	8
Le projet s'inscrit dans une tendance mondiale de	5	L'enseignement s'exerce au grand jour. Ce n'est pas une	8

professionnalisation		pratique privée.	
Avoir un porte-parole crédible	2	Le CA pourrait ne pas être représentatif des enseignants comme c'est le cas en Ontario	7
Avoir accès et respecter la confidentialité des renseignements concernant les EHDAAs	2	La reconnaissance des enseignants passe par de meilleures conditions de travail	5
		La création d'un ordre diminuerait le pouvoir syndical	5
		Tous les acteurs scolaires seraient membres (conseillères péd., directions)	1

4.1.3.1 Le discours du CPIQ

Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) est un organisme privé sans but lucratif. Il regroupe des associations d'enseignants de l'ordre primaire, secondaire, collégial et universitaire, soit 29 associations professionnelles d'enseignants qui représentent 15 000 membres à travers la province. Cet organisme a été créé en 1968 dans le souci d'offrir des services d'éducation de qualité supérieure. Il s'attache surtout à offrir des services professionnels et des outils d'enseignement et à permettre des échanges entre ses différents membres, entre autres en organisant plusieurs colloques et en publiant des outils pédagogiques et des revues. Il représente aussi les intérêts de ses membres auprès du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'Éducation du Québec. Il accomplit donc sa mission en intervenant sur les fondements et les finalités de l'éducation, sur les curriculums et les programmes d'études, sur l'évaluation des apprentissages, sur les méthodes et les approches éducatives, sur le matériel didactique et sur la formation initiale et continue des maîtres.

Dans le cas du CPIQ, la prise en charge de la formation des enseignants est très importante. Le CPIQ décrie la formation initiale actuellement dispensée comme la

formation continue. Un ordre professionnel assurerait la compétence de ses membres par une formation initiale et continue adaptée aux besoins du milieu de travail, par la diffusion de la recherche en éducation et par l'obligation de ses membres en exercice de se renouveler. Ainsi, en accréditant les programmes de formation et en contrôlant l'accès à la profession, l'ordre professionnel se porterait garant de la compétence de ses membres. Il faut comprendre que pour le CPIQ, l'ordre professionnel n'est pas une nouvelle entité de contrôle, c'est une organisation démocratique à laquelle tous les enseignants participent. Le CPIQ soutient donc que si les enseignants prennent en charge la formation, celle-ci sera de meilleure qualité, car ils sont les mieux placés pour en juger.

La prise en charge de la formation permet, selon le CPIQ, d'accroître le pouvoir des enseignants sur leur profession, et ce, en diminuant l'ingérence d'organisations de non enseignants. Le CPIQ déplore que les premiers acteurs, les enseignants, sont tout au plus consultés sur des enjeux qui touchent directement leur travail et que ce sont des instances, dont la compétence est discutable, qui décident de leurs pratiques.

«Ce que les enseignants veulent, par la création de leur Ordre professionnel, c'est prendre leur profession en main et non la laisser aux mains des fonctionnaires, des directeurs, des cadres et des administrateurs scolaires, majoritaires sur l'ensemble des organismes et des mécanismes s'occupant de notre profession.» (CPIQ, 1997, *La profession en marche !* no1)

En prenant en charge leur profession, en assurant leur compétence, en définissant des normes de travail et un code d'éthique, le CPIQ soutient que les enseignants acquerront par le biais de l'ordre non seulement le statut de professionnel, mais aussi la reconnaissance professionnelle. Cette reconnaissance est selon le CPIQ essentielle au développement de l'identité professionnelle.

«Les enseignants, qui seront dotés d'un ordre professionnel, pourront enfin gérer tous les aspects de leur profession dans le respect de leur compétence et de leur autonomie professionnelle qui seront ainsi officiellement reconnues.» (CPIQ, 1999, *La profession en marche !* no4)

Par la création d'un ordre professionnel, les enseignants pourront eux-mêmes établir leur code d'éthique et, par le fait même, délimiter leur responsabilité professionnelle de manière réaliste. Ainsi, selon le CPIQ, les enseignants ne seront plus condamnables pour des fautes qui sont hors de leur champ de compétences ou de responsabilités. Pour le CPIQ, la création d'un ordre professionnel diminuerait le nombre de plaintes non fondées.

La volonté du CPIQ de créer un ordre professionnel est basée sur des sondages démontrant que le projet suscite la faveur des enseignants. En effet, les sondages commandés par l'organisation montrent que plus de 75% des enseignants se disent favorables à la création d'un ordre professionnel. Ces sondages ont été menés en mai 1996 et en février 1997 par des firmes indépendantes.

« Le projet de création de l'Ordre professionnel n'est donc pas le fait d'un organisme ou d'un groupe d'associations, mais plutôt l'expression de la volonté des enseignants de la base dans toutes les régions du Québec.»
(CPIQ, 1998, *La profession en marche !* no2)

Aux arguments soulevés ci-dessus s'ajoutent d'autres justifications au projet de création d'un ordre professionnel. Ces autres justifications sont de moins grande importance dans la documentation, mais il semble tout de même pertinent ici d'en faire état et d'en expliquer les fondements.

Le CPIQ explique son initiative comme s'inscrivant dans une tendance internationale de professionnalisation de l'enseignement par la création de corporations professionnelles. Il cite les cas de l'Angleterre, de l'Afrique du Sud, de l'Australie, de l'Irlande, de la Nouvelle-Zélande comme des pays où les enseignants travaillent à la création d'ordres professionnels et le cas de l'Écosse comme modèle de professionnalisation. Le CPIQ va même jusqu'à dire qu'« aujourd'hui les enseignants écossais ne voudraient pour rien au monde perdre leur Ordre professionnel.»

Le CPIQ juge que les enseignants ne sont pas bien représentés dans les instances actuelles et que leurs représentants syndicaux manquent de crédibilité dans les enjeux professionnels. Le CPIQ croit qu'un ordre professionnel aurait un pouvoir accru de représentation des intérêts professionnels des enseignants dans les instances ministérielles, mais aussi auprès du public en général. L'Ordre professionnel représenterait mieux la profession enseignante et cela lui octroierait plus de reconnaissance.

Finalement, le CPIQ dit que les enseignants n'ont pas accès aux dossiers des élèves HDAA qui se retrouvent dans leur classe, car ces dossiers sont confidentiels et que les enseignants ne sont pas tenus à cette confidentialité par le biais d'un code d'éthique. Ainsi, la création d'un ordre leur permettrait de mieux intervenir auprès de ces élèves à risque en toute connaissance de cause.

Somme toute, le CPIQ croit que la prise en charge de la profession est l'avantage premier de la création d'un ordre professionnel. Cette prise en charge est surtout marquée par un contrôle important de la formation initiale et continue afin de mieux répondre aux besoins des milieux scolaires. Le CPIQ projette l'image de l'ordre professionnel comme le fruit d'une appropriation par les enseignants de leur travail à l'intérieur d'une organisation structurée et non l'image d'un organisme externe de contrôle. L'intérêt marqué du CPIQ envers le projet d'ordre professionnel est lié au mandat de l'organisation qui valorise une éducation de qualité et une reconnaissance professionnelle de l'acte d'enseigner.

4.1.3.2. Le discours de la FSE-CSQ

La thèse centrale de la FSE-CSQ est que le système actuel possède déjà suffisamment de structures visant à contrôler le travail des enseignants, que la qualité de l'enseignement est donc déjà assurée et qu'un ordre professionnel viendrait alourdir davantage le système éducatif. La FSE-CSQ assure que le travail des enseignants est de grande qualité. La LIP, le régime pédagogique, la convention collective et le matériel

didactique approuvé encadrent déjà la pratique des enseignants. De plus, leur travail est évalué à maintes reprises durant les stages et en début de carrière. Ils ajoutent que des procédures de plaintes existent déjà.

«Le présent feuillet répond à cette question en démontrant que la pratique de l'enseignement est fortement contrôlée dans le cadre de la Loi sur l'instruction publique (LIP) et qu'elle s'exerce sous haute surveillance» (FSE, 1998, *L'enseignement, une profession où...l'ordre règne déjà*)

La création d'un ordre accroîtrait la reddition de comptes selon la FSE-CSQ. Le premier mandat d'un ordre professionnel est la protection du public et non la protection de ses membres. Ceux-ci doivent donc pouvoir rendre compte de leurs décisions professionnelles : justifier leurs choix didactiques, leurs interventions pédagogiques, tenir à jour les dossiers d'évaluation des élèves et présenter la planification de leur enseignement. La création d'un ordre professionnel n'est donc pas à l'avantage des enseignants, car il surchargerait leur tâche et diminuerait leur autonomie.

«Le premier travail d'un ordre professionnel, c'est la protection du public, contre des professionnels qui feraient mal leur travail, parce qu'ils sont incompetents, malades, etc. Ils ne sont pas là pour aider les enseignants.»

«Il isole l'individu en cas d'allégation de fautes professionnelles. Il aura à assumer seul le soutien juridique de sa défense.»

«Le comité d'inspection professionnelle a tous les pouvoirs d'inspecter à sa guise incluant les préparations de cours, les outils pédagogiques, les habiletés pédagogiques, etc.»

De plus, la représentation professionnelle des enseignants est déjà assurée par le syndicat. La FSE-CSQ se définit comme un syndicat professionnel, c'est-à-dire que le syndicat a le mandat de défendre des enjeux éducatifs au-delà des conditions de travail des enseignants, et même participer au développement professionnel de ses membres. Ainsi, la FSE-CSQ se prononce au nom des enseignants dans des dossiers tels que ceux de la formation initiale et continue, la mise en œuvre de la Réforme, l'intégration des élèves à

risques, et elle organise des colloques ou autres journées de formation. Il n'est donc pas pertinent de créer un ordre professionnel alors que les enseignants jouissent déjà d'une représentation au niveau professionnel.

«Le syndicalisme à caractère professionnel tel que le pratiquent la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) et tous ses affiliés concourt à la qualité du travail enseignant et à l'évolution de la professionnalisation dans un esprit démocratique mieux que ne le ferait un ordre professionnel.»

Un argument aussi très utilisé par la partie syndicale est celui de la cotisation. La centrale présente la situation des cotisations des ordres professionnels québécois et l'augmentation marquée de la cotisation ontarienne de l'Ordre des enseignants. La question que pose le syndicat est celle-ci : Pourquoi déboursier pour être davantage contrôlé et ne rien obtenir de plus en matière de services ?

Le syndicat indique aussi que l'ordre professionnel oblige ses membres à renouveler leur formation afin de satisfaire aux exigences de compétence et de conserver leur permis de pratique. L'obligation de perfectionnement a mené selon la FSE-CSQ à des dérapages importants en Ontario. De plus, l'obligation de perfectionnement est une contrainte à l'autonomie professionnelle. Les enseignants sont les mieux placés pour savoir s'ils ont besoin de formation ou pas et ce qu'ils ont besoin comme formation, ils n'ont pas besoin d'un ordre professionnel pour leur dire quoi faire. De toute façon, mettre en place un ordre pour un objectif pareil est une perte de temps, car les enseignants participent déjà en grand nombre aux formations qui leur sont offertes.

« Aujourd'hui, avant de s'inscrire à un perfectionnement, on ne se demande plus si cela sera utile à notre enseignement, mais plutôt si ce sera reconnu pour notre « recertification ». (citation d'une enseignante ontarienne)

La FSE-CSQ soutient également qu'il n'est pas pertinent de créer un ordre professionnel, car l'enseignement ne relève pas d'une pratique privée comme celle des

médecins ou des avocats. L'enseignement se pratique devant un groupe d'enfants et sous la supervision de la direction d'établissement. Il n'est donc pas nécessaire de créer un ordre pour une profession qui s'«exerce au grand jour».

La FSE-CSQ met en garde les enseignants qui croiraient que la création d'un ordre professionnel leur donnerait plus de pouvoir sur leur profession. La centrale cite l'exemple du conseil d'administration de l'ordre des enseignants de l'Ontario qui n'est pas représentatif des enseignants et où ils sont minoritaires. En effet, les enseignants sont minoritaires (5 sur 31)³ au conseil d'administration de l'Ontario. La CSQ a peur que l'on copie ce modèle⁴ et que l'objectif de prise en charge de la profession ne soit pas atteint. De plus, il est selon la FSE-CSQ difficile de préciser à ce moment-ci qui sera membre de l'ordre et qui n'aura pas le droit au titre d'enseignant. En effet, les conseillers pédagogiques, les directions d'établissement et autres cadres scolaires ont souvent une formation de base en enseignement. Seront-ils eux aussi considérés comme membres de l'ordre professionnel ? Une telle considération diminuerait considérablement la place des enseignants à l'intérieur même de leur propre ordre professionnel.

Finalement, la centrale mentionne que la reconnaissance passe par de meilleures conditions de travail. Si les enseignants sentent que leur travail n'est pas reconnu, c'est parce que l'État ne le reconnaît pas et n'offre pas des conditions de travail à la mesure de la tâche qui leur incombe. Dans la population, les professions les plus reconnues sont celles où les conditions salariales sont les plus élevées. Pour rehausser la reconnaissance du public, il faut donc rehausser les conditions de travail et la seule organisation pouvant arriver à cette fin, ce n'est pas un ordre professionnel, mais le syndicat. La FSE-CSQ ajoute

³ Le conseil d'administration de l'ordre des enseignants de l'Ontario est composé de 31 membres, 14 d'entre eux sont des gens du public nommés par le gouvernement et 17 sont élus par les membres de l'ordre. (OCT, 2005)

⁴ L'OPQ reconnaît qu'un conseil d'administration pourrait ne pas être représentatif des enseignants comme le craint la CSQ. Cependant, l'OPQ dit valoriser l'autogestion de la profession par les membres lors de la mise en place d'un conseil d'administration d'un ordre professionnel. (OPQ, 2002)

que par la création d'un ordre le pouvoir de négociation et de protection de la centrale sera de beaucoup amoindri.

«Ajoutons que les conditions salariales des enseignantes et enseignants ne peuvent que renforcer leur impression qu'ils ne sont pas reconnus.»

«La lutte que nous avons menée et que nous menons toujours en vue d'atteindre l'équité salariale en est une historique pour la reconnaissance et la valorisation de notre profession.»

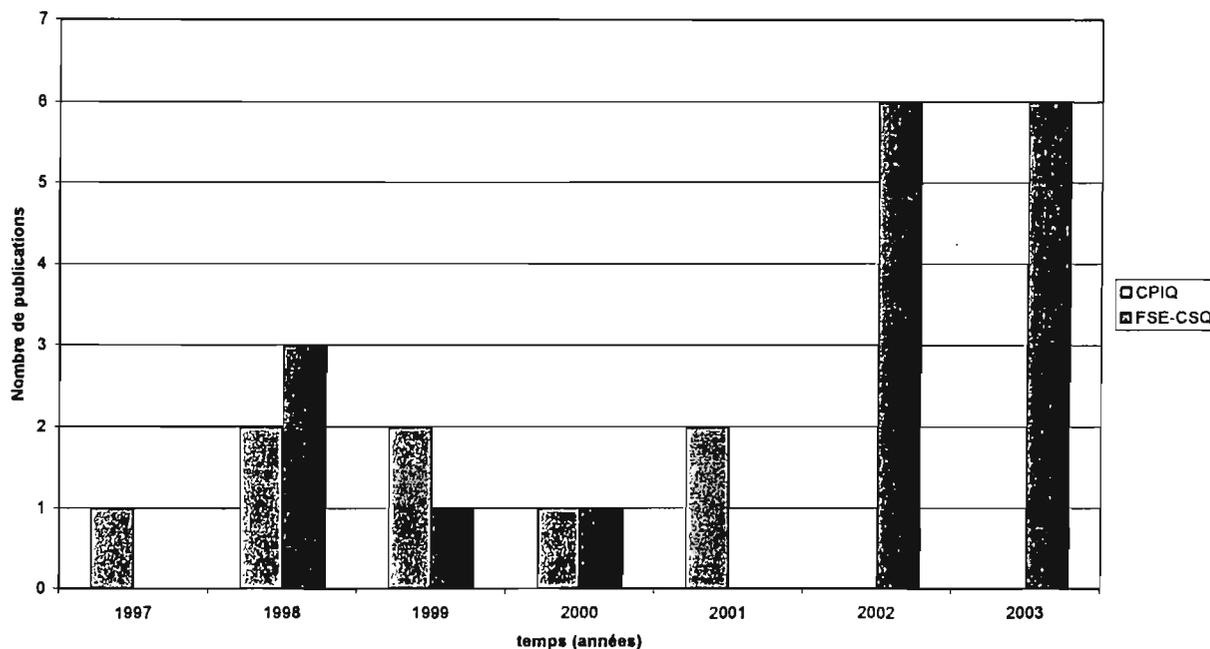
«Au contraire, puisqu'elle aurait pour conséquence d'affaiblir la capacité d'action collective des enseignantes et enseignants pourtant plus nécessaire que jamais.»

Le syndicalisme québécois dépasse les cadres de la défense des intérêts de ses membres et s'étend aussi à la défense du public (Bassaler, 1987), comme on a pu le voir dans les dernières revendications de la CSQ au sujet du soutien aux élèves EHDAA. La CEQ, devenue CSQ, émet des opinions et propose des changements dans l'école diffusant ainsi sa propre vision de l'éducation (CEQ, 1996). La CSQ est un syndicat professionnel. Ainsi, l'on peut comprendre l'opposition syndicale dans le dossier de la création d'un ordre professionnel.

4.1.4 La présence de la documentation au cours de l'épisode 1996-2004

Le contenu de la documentation n'est pas le seul aspect à regarder dans cette analyse documentaire. Il faut bien mettre les choses en perspective et pour cela, mettre en évidence la quantité d'informations fournies par les deux parties et le moment de la diffusion de cette information. Les moyens de la partie syndicale ont joué en sa faveur à cet égard. En effet, le syndicat a publié deux fois plus de bulletins sur le sujet que le CPIQ.

Publications au sujet de l'ordre professionnel



On voit dans le tableau ci-dessus que le CPIQ a commencé la diffusion d'informations avant la centrale syndicale. Comme instigateur du projet, cela n'est pas étonnant. Cependant, la documentation produite par le CPIQ n'a été transmise qu'aux associations membres qui elles n'ont pas redistribué l'information à leurs membres. Ce qui ne lui a pas assuré un large auditoire. Alors que la FSE-CSQ rejoignait l'ensemble de ses 80 000 membres, soit par la diffusion de sa propre documentation soit par l'entremise des syndicats locaux. Il faut remarquer que le CPIQ a été relativement constant dans ses publications qui ont cessé en 2001 dans l'attente d'une réponse de l'OPQ. La centrale a diffusé davantage en 1998 que dans les trois années subséquentes. On pourrait penser que ce fut en réaction à la demande de création de l'ordre du CPIQ en 1997 auprès de l'OPQ. La croissance marquée d'informations syndicales en 2002 et 2003 coïncide avec la reprise déclarée du projet de création d'un ordre des enseignants par le PLQ. Le CPIQ cesse quant à lui de publier lorsque la volonté libérale s'empare du projet.

4.2. Les entrevues Teachcan

Les entretiens Teachcan ont fourni 38 réponses à une question ouverte portant sur le sujet de l'ordre professionnel en 2005. La question a pu être posée différemment selon les interviewers, mais elle était généralement formulée comme suit : «Comment vous percevez l'idée d'un ordre professionnel pour les enseignants ?» (exemple tiré de l'entretien avec le sujet 5019).

Tableau IV : Distribution de l'opinion des enseignants

	contre	Indécis avec des réserves	Indécis	Indécis ouverts	Pour	Totaux
Nombre d'enseignants	14	2	7	4	11	38
Totaux	14	13			11	38

En premier lieu, il est important de vérifier si le vote référendaire retenu par le syndicat comme l'opinion réelle des enseignants au sujet de l'ordre professionnel se reflète dans l'échantillon Teachcan. Il est clair que les sujets ont des opinions partagées sur la question alors que le syndicat, un an plus tôt, disait des enseignants québécois qu'ils étaient contre celui-ci presque à l'unanimité (90,2 à 98,7 %). Afin de démontrer la diversité d'opinions des répondants, les sujets ont été partagés selon qu'ils étaient contre, pour ou indécis à propos du projet d'ordre professionnel. De plus, une nuance a été ajoutée à cette distribution avec les catégories «indécis avec réserves» et «indécis ouverts» (voir tableau IV). Il faut comprendre que ces sujets se sont déclarés indécis, mais qu'ils ont développé une argumentation en faveur ou en défaveur du projet. À titre d'exemple pour la catégorie «indécis ouverts»:

« Ben moi, je suis pas pour, je suis pas contre. Dans le fond c'est parce qu'on devrait... on dit tout le temps qu'on est des professionnels, mais je sais que le syndicat ce qu'il nous disait c'est que ça nous obligerait à des choses. Puis ça, moi, je me dis, il me semble qu'on devrait avoir des obligations peut-être. Fait que je suis pas contre moi d'être...» (5075)

Bien que l'on peut dire avec assurance que l'échantillon soit contre le projet à 36,8 % (14/38), cela ne représente pas la réalité. Il faut répartir les indécis. En considérant que ces derniers ont tendance à préférer le statu quo au changement, on peut faire deux répartitions. La première regroupe les enseignants contre et tous les enseignants indécis. La seconde regroupe les indécis avec réserves, les indécis et les contre, et met les indécis ouverts avec les pour. Ainsi, pour la première répartition, 71% et pour la seconde 60,5 % des sujets sont considérés contre le projet.

En répartissant les indécis, il reste un écart considérable entre la réalité syndicale et la nôtre. Considérant que l'on retrouve parmi nos sujets jusqu'à 39,5% de gens favorables au projet, on peut se demander si ces personnes se sont abstenues de voter ou encore si leur opinion s'est considérablement transformée entre 2004 et 2005. Par contre, nos résultats sont en accord avec ceux des syndicats en ce sens qu'il y a une majorité claire en défaveur d'un ordre, mais nous sommes loin de l'unanimité du vote de février 2004.

Après avoir mis en lumière cette distribution peu évocatrice d'une orientation commune du corps enseignant, les données ont été soumises à deux grilles d'analyse. La première fait état des allusions communes à tous les enseignants et des différences selon qu'ils appartiennent à l'une des catégories suivantes : l'individu, le milieu ou la politique et son contexte. La seconde fait le parallèle entre l'argumentation des enseignants et les argumentaires du CPIQ et de la FSE-CSQ afin de vérifier s'il y a influence de ces organisations dans le discours des enseignants

4.2.1. La construction personnelle de l'opinion sur l'ordre professionnel pour les sujets Teachcan

De toutes les dimensions identifiées par Spillance (2002), les opinions personnelles comportent le plus grand nombre d'allusions dans les entrevues Teachcan. Les enseignants font référence à leurs représentations du rôle d'enseignant, de la pratique de leurs collègues

et de la place des enseignants dans le système d'éducation. Ces représentations qui composent l'identité professionnelle sont utilisées comme arguments pour justifier leur opinion. Comme nous l'avons défini dans le chapitre 2, l'identité professionnelle est une structure affective et cognitive constituée des valeurs, des croyances et des aspirations professionnelles des enseignants en constante évolution et en interaction avec le milieu. Cette évolution est donc marquée par des expériences desquelles découle une représentation du corps enseignant. C'est souvent en rapport avec la représentation du groupe que leur identité individuelle s'affirme.

On retrouve dans cette section les représentations et les valeurs des répondants, soit les éléments qui ressortent des données comme ayant contribué le plus à modeler l'opinion des sujets sur le projet d'ordre professionnel.

4.2.1.1. L'intérêt perçu pour un ordre

L'intérêt pour le projet d'ordre professionnel est variable, mais surtout discutable. Dans une question ouverte sur le projet d'ordre professionnel, 18 enseignants sur 38, soit 47,4 %, ont senti le besoin de dire ne pas s'être documentés ou ne pas s'être vraiment penchés sur la question. On peut donc se demander si un tel projet suscite véritablement l'intérêt des enseignants. Plus précisément, comme il est démontré dans le tableau suivant, les enseignants opposés et indécis disent s'être le moins informés.

Tableau V : Le nombre d'enseignants se disant peu documentés pour répondre à une question sur l'ordre professionnel selon leur adhésion ou leur opposition au projet

allégeance des sujets	pour	contre	indécis
Nb. de sujets	2	7	8
% de sujets	18%	50%	73%

«Je ne me suis jamais penchée là-dessus. Ça m'intéresse pas nécessairement, mais je trouve que ça pourrait être positif.» (5046)

Un enseignant dit clairement que pour lui, un ordre ce n'est pas un besoin.

«Moi personnellement c'est pas quelque chose dont j'avais besoin, c'était pas un besoin dans ma carrière.» (5024)

L'ordre ne peut devenir un besoin que s'il apporte quelque chose à l'enseignement. Sept enseignants se demandent d'ailleurs ce qu'un ordre pourrait leur apporter.

«Faudrait vraiment savoir qu'est-ce que ça va m'apporter de plus qu'un syndicat, ou qu'est-ce que ça va me donner, moi, de faire partie d'un ordre professionnel.» (5079)

4.2.1.2. L'obligation de compétence

On retrouve beaucoup d'allusions à la reddition de comptes tant chez les sujets en faveur qu'en défaveur du projet. Cependant, cette reddition n'a pas la même valeur chez les uns et les autres. Il est logique que cet aspect apparaisse aussi fréquemment, car la première mission d'un ordre est d'assurer la qualité du travail de ses membres par la reddition de comptes. Les enseignants favorables au projet sont en accord avec la reddition de comptes. Ils croient qu'un certain contrôle de la qualité de l'enseignement serait bénéfique et que l'ordre serait un bon organisme pour faire ce travail. Cette opinion est souvent le fruit d'une réaction à la perception du travail de collègues. Plusieurs citent des pairs qu'ils trouvent incompetents et qui nuisent à la profession. Ils affirment d'ailleurs :

1. Il y a des enseignants qui ne sont pas à leur place, ils forment une minorité, mais qui est assez significative pour qu'on désire un ordre afin de les démettre de leurs fonctions. (7 enseignants sur 11)
2. Une supervision pédagogique serait nécessaire, car le système actuel ne répond que partiellement à cette demande (6 enseignants sur 11).

«...j'ai eu la malchance de rencontrer des enseignants qui n'étaient pas à leur place, et c'était les élèves qui souffraient. À mon avis, un ordre d'enseignants pourrait normaliser certaines choses et pourrait être une espèce de vigile aussi, pourquoi pas, de façon à ce que la qualité de l'enseignement soit assurée d'une part. » (5074)

Afin d'assurer la qualité de l'enseignement. Plusieurs sujets mentionnent l'importance de la formation continue. Ces derniers jugent aussi qu'un ordre obligerait les enseignants à se renouveler et à se développer alors qu'ils constatent, disent-ils, qu'il y a beaucoup d'enseignants qui stagnent ou qui ont des pratiques désuètes.

3. Un ordre obligerait les enseignants à se renouveler et soutiendrait ainsi le développement professionnel de ses membres (5 enseignants sur 11).

«D'un autre côté, je pense qu'il y a beaucoup d'enseignants qui, après plusieurs années, ne vont pas chercher à modifier leur pratique, qui ne vont pas chercher à aller en formation continue. Un ordre professionnel apporterait peut-être cet aspect-là aux enseignants.» (5062)

Les sujets défavorables à la reddition de comptes sont aussi défavorables ou ambivalents face au projet d'ordre professionnel. Ils y voient un contrôle accru, une ingérence dans leur travail. Ces sujets se disent suffisamment contrôlés et contraints dans le système actuel. Cette raison justifie leur refus de l'ordre. Ils affirment :

1. Les enseignants sont suffisamment encadrés et contrôlés et ne souhaitent donc pas qu'il y ait davantage d'ingérence dans leur travail (7/14)

« Je dis pas, il peut y en [du contrôle] avoir partout; il y en a partout, mais qu'ils ne commencent pas à passer les 80 000 enseignants au détecteur de mensonge.» (5016)

Ce sujet illustre bien ce qui est dit précédemment. Il sent que son travail est contrôlé «il y en a partout» et il estime que la création d'un ordre augmenterait ce contrôle.

« Déjà que je me sens assez surveillée pour beaucoup de choses que je fais, me semble que j'ai pas besoin de me faire doublement surveillée. Beaucoup

de choses qu'on doit faire, on doit rendre des comptes rendus. Non (je suis en défaveur). Je pense qu'on va être plus scrutés qu'on l'est déjà.» (5085)

2. Un enseignant mentionne ne pas vouloir être tenu de se perfectionner. Cette obligation ne prend pas en considération les besoins réels. C'est aux enseignants d'en juger.

«Je ne voudrais pas être tenue de me perfectionner. Eux [les enseignants de l'Ontario], ils sont obligés de faire des perfectionnements – et peut-être même que c'est bidon – pour répondre à l'ordre professionnel.» (5042)

3. Un seul enseignant se dit à la fois en faveur de la reddition de comptes et contre l'ordre professionnel. Il constate dans son milieu que des mécanismes assurent déjà ce rendre compte avec des conséquences réelles observables.

Le rapport à la reddition de comptes modèle la représentation que se font les enseignants de l'ordre professionnel qu'ils voient, peu importe leur allégeance, comme un organisme de contrôle et de supervision du travail enseignant.

4.2.1.3 L'enseignement dans l'échelle du travail : une profession

On retrouve des traces de la représentation du travail ou plutôt de l'importance accordée au travail dans des choix de comparaison avec d'autres occupations et lorsque les sujets définissent leur tâche. La représentation du rôle de l'enseignant est aussi relative au pouvoir de celui-ci dans la réussite de ses élèves, c'est-à-dire dans la responsabilité professionnelle qu'il s'accorde.

Les enseignants en faveur de l'ordre sont unanimes sur le fait que l'enseignement est une profession. Enseigner nécessite des compétences particulières qui sont acquises par la formation et par l'expérience. Ces compétences font une grande différence auprès des enfants. L'enseignement est pour eux une occupation qui revêt une grande importance.

«Moi, je trouve qu'on a un emploi, une profession très importante ; on fait une grosse différence auprès des enfants. Tu sais on n'est pas caissière chez métro, c'est ça que je veux dire.» (5071)

Les enseignants en défaveur vont souvent dire aussi que l'enseignement est une profession. Souvent cette appellation est utilisée dans des contextes où les enseignants se sentent évalués et estiment mériter une plus grande confiance pour leurs compétences. Aussi, deux sujets, cités plus bas, comparent l'enseignement à des métiers.

«Parce que c'est nous autres...on est les experts en pédagogie sur le terrain (en parlant du manque d'écoute du gouvernement envers les enseignants), puis c'est nous autres à tous les jours qui vivons les... par exemple la réforme...» (5050)

«Ça dépasse le cadre de la classe l'enseignement. Ce qui fait que sur cette question-là je vous dirais que moi je n'en vois pas la pertinence.»(5077)

«Faites-moi confiance un peu, je suis supposée être professionnelle ? Malheureusement on sait bien que dans la vie il y a toujours des non professionnels mélangés à des professionnels, mais bon, c'est la vie. Il y a des bons mécaniciens et il y a des mauvais mécaniciens, il y a des bons profs et il y a des mauvais profs.» (5085)

4.2.1.4 La reconnaissance professionnelle : un problème

La représentation du travail est intimement liée à la reconnaissance professionnelle que l'on perçoit. Ainsi, les enseignants qui sont souvent en manque de reconnaissance vont soit souhaiter un ordre pour l'obtenir soit le craindre par peur de représailles.

Parmi les enseignants favorables au projet d'ordre professionnel, quatre voient en cette organisation une source de revalorisation de la profession enseignante. La création d'un ordre leur donnerait une plus grande crédibilité auprès du public.

«Et d'autre part aussi, je trouve ça déplorable que les enseignants aient je dirais si mauvaise réputation dans le public. L'ordre des enseignants pourrait probablement aider à redorer un peu le blason de l'enseignement.» (5074)

Les enseignants défavorables au projet sont aussi en manque de reconnaissance professionnelle. Par contre, l'ordre n'est pas pour eux une solution. Ils souhaitent simplement qu'on ait confiance en leurs compétences. L'idée d'un ordre manifeste pour eux le manque de confiance du public et du gouvernement à leur égard.

«Moi non, j'ai pas besoin de me faire doublement "checkée" par-dessus l'épaule, j'ai vraiment pas besoin de ça. Faites-moi confiance un peu, justement je suis supposée être professionnelle ?» (5085)

Il y a un manque de reconnaissance de l'enseignement, tant chez les partisans que les opposants au projet d'ordre professionnel. Ce manque ne s'exprime cependant pas de la même façon. Il y a chez les opposants au projet une certaine méfiance que l'on retrouvait dans l'obligation de compétence, alors que les partisans de l'ordre y voit une solution au manque de reconnaissance.

4.2.1.5 Conclusion sur la place de l'individu dans la construction de l'opinion sur l'ordre professionnel des sujets Teachcan

La reddition de comptes, la reconnaissance professionnelle, la représentation de l'enseignement font appel à des représentations différentes associées à l'adhésion ou à l'opposition au projet d'ordre professionnel. Les représentations des enseignants en faveur de l'ordre sont davantage axées sur la profession, alors que les opposants ou ceux qui sont plus ambivalents font appel à des représentations beaucoup plus près d'eux et du contexte du travail. Les facteurs d'adhésion sont donc extrinsèques aux individus, ils sont liés à l'avancement du corps enseignant et non à l'individu lui-même. Alors que les facteurs d'opposition sont intrinsèques, ils sont le résultat de craintes et de représentations

individuelles. On peut penser que pour les enseignants indécis les facteurs intrinsèques ont eu plus de poids.

Aussi, il y a un réel malaise chez les enseignants des entretiens Teachcan indécis et en défaveur du projet lorsqu'on leur demande de répondre à la question sur l'ordre professionnel.

« (Rire) Vous posez des questions là...! » (5031)

«Non, j'y ai pas beaucoup réfléchi, mais je vous dirai que le peu que j'en ai entendu me faisait plutôt mettre en désaccord. Mais c'est par mesure préventive que je dis ça...» (5037)

«Oh la la ! Quelle question !» (5042)

«Je ne le sais pas, je ne connais pas assez ça. On en a entendu parler, mais je ne veux pas me prononcer là-dessus.» (5052)

«Je ne dis pas que je suis pour là, je ne peux pas.» (5062)

4.2.2 L'influence du milieu enseignant sur l'opinion des sujets Teachcan

Chaque individu s'approprié le système de règles-normes-valeurs qui est le fruit de la mémoire du groupe et de ses interactions. Il est difficile de départager ce qui appartient à l'individu et ce qui lui vient du groupe, car ce que le sujet exprime est une accommodation des deux. On retrouve dans les entretiens Teachcan des traces de l'histoire du groupe et de l'apport de pairs qui ont eu une influence sur le développement de l'opinion des sujets. Aussi, les entretiens font ressortir une perception commune de l'opinion du groupe.

4.2.2.1 L'apport de la mémoire du groupe

L'apport de l'histoire du groupe ressort des opinions individuelles, car il est partagé par la majorité des sujets peu importe leur allégeance. On retrouve dans la recherche en

éducation et dans les entretiens les mêmes traces de la culture du groupe. Par contre, cet apport peut avoir des répercussions différentes sur les opinions, ce qui est clarifié dans cette section.

Dans l'histoire du corps enseignant québécois, il n'y a jamais eu d'appropriation du travail par le groupe professionnel. La responsabilité de l'éducation a été depuis les années 1960 une affaire d'État. Dans la recherche, la professionnalisation est d'ailleurs vue en tant que développement professionnel, plutôt que sous sa forme fonctionnaliste (Lang, 2000 ; Lessard, 1996 ; Popkewitz, 1994 ; Uwamarya et Mukamurera, 2005). Dans les entretiens, aucun enseignant ne voit l'ordre comme une prise de pouvoir par les enseignants sur la profession. Par ailleurs, ces derniers partagent tous une même représentation de l'ordre comme un organisme de contrôle, ce qui est conforme à une dimension fondamentale de l'ordre, mais non comme forme d'autogouvernement pour le groupe. Il s'agit d'un organisme «au-dessus» (5042) d'eux et non pas émanant d'eux.

«... et je trouve qu'on a déjà un syndicat, on a déjà le Ministère au-dessus. Est-ce qu'on a vraiment besoin d'un troisième ordre ?» (5042)

« Si les directions d'hôpitaux ou d'écoles sont capables d'évaluer correctement les employés, qu'on leur donne un pouvoir tout simplement pis ça va être fait là. » (5055)

Les enseignants favorables à l'ordre trouvent souhaitable d'augmenter le contrôle de l'enseignement. Alors que les enseignants en défaveur du projet déplorent cette augmentation du contrôle. Ainsi, les enseignants partagent une représentation commune de l'ordre qui a une influence différente sur leurs opinions.

Il existe au Québec un manque de reconnaissance de la profession enseignante depuis les coupures budgétaires des années 1980. Même si les enseignants ont retrouvé un peu de liberté pédagogique avec la récente Réforme, le manque de confiance ressenti demeure toujours présent et la tâche se complexifie (Lessard et Tardif, 1996). Dans cette

conjoncture, les enseignants semblent manquer de repères clairs, de balises sur lesquelles s'appuyer. Les savoirs pédagogiques sont incertains (Bourdoncle, 1993 ; Lessard et Tardif, 1996 ; Durand, Ria et Flavier, 2002). On peut penser que ce flou professionnel entraîne chez les enseignants cette peur de l'ingérence sept fois mentionnée chez les sujets, sans parler de la crainte de l'évaluation.

« C'est comme un peu si on ne me faisait pas confiance en autonomie professionnelle et en compétence. On a de la misère à voir que c'est vraiment pour protéger le public qu'ils font ça, ou vraiment plus pour établir un contrôle sur les enseignants ? » (5050)

Quelques sujets mentionnent clairement que l'enseignement manque de balises, de repères.

«Je dirais que ce serait souhaitable, parce que pour moi ça équivaldrait à une garantie de la qualité de l'enseignement... il y a beaucoup de zones d'ombre où on laisse l'enseignant – on le laisse dans... il manque de balises si vous voulez...» (5074)

Selon Cattonar (2005), il existe une culture d'autocensure, d'hypocrisie et de jugement de l'autre chez les enseignants belges. Il n'y a pas de données démontrant que cette culture existe au Québec. Cependant, les entretiens montrent que certains enseignants sont réticents à exprimer leur opinion sur le sujet de l'ordre professionnel (5/38) et qu'ils jugent la compétence de leurs collègues (12/38).

«Sinon, ça serait peut-être mieux d'avoir un ordre professionnel pour que cet ordre, justement comme pour les médecins, puisse faire un tri entre les bons éléments et les moins bons.» (5079)

Un climat comme celui-ci peut entraîner la peur de l'autre et donc l'isolement des enseignants. Si l'on juge de la compétence de ses collègues, on peut penser qu'on est soi-même jugé par les autres. D'ailleurs, un sujet rapporte sa crainte de voir des collègues devenir délateurs.

«C'est parce que certains profs disons auraient peur que ça vienne créer de l'ingérence dans le travail des enseignants qu'il se mette à y avoir des abus, qu'il y ait des boucs émissaires parmi les enseignants.» (5057)

La mémoire du corps enseignant est stable (Frayssé, 2003), elle est donc difficilement modifiable. Cela entraîne une grande résistance au changement dont on trouve des traces dans les entretiens. La continuité semble être la meilleure solution pour les sujets indécis ou en désaccord avec le projet d'ordre.

« Ç'a fonctionné avant, je verrais pas pourquoi qu'on fonctionnerait avec ça de plus. » (5016)

4.2.2.2 La perception de l'opinion du groupe

Selon plusieurs auteurs (Cattonar, 2005 ; Spillane, 2002 cite Hargreaves, 2001 ; Reiser, 2000 ; de Lima, 2001), les enseignants sont reconnus pour éviter le conflit. Le meilleur moyen pour l'éviter est de ne pas débattre. Ce qui semble le cas dans la présente étude. Les sujets sont d'accord pour dire que les enseignants sont contre l'ordre professionnel, alors que nos données montrent davantage de diversité d'opinion. Sur neuf allusions à l'opinion des pairs, huit évoquent que les enseignants sont carrément contre. L'autre semble positif pour son école d'appartenance.

« Ben... je vais faire bande à part, j'aurais bien aimé... Parce que j'ai l'impression que les enseignants en majorité ne sont pas pour ça. » (5027)

« Ce n'est pas bien perçu l'ordre des enseignants. » (5050)

4.2.2.3 Les interactions autour du sujet de l'ordre professionnel

Spillane et al. (2002) mentionnent que dans l'interaction avec les collègues, il se construit une opinion de groupe au sujet de la politique. Dans le cas du projet d'ordre professionnel, les sujets n'identifient pas clairement la nature de ces interactions et encore moins l'influence de celles-ci sur leur opinion. Dans les entretiens, deux enseignants

mentionnent que le sujet n'était pas discuté entre enseignants et deux autres disent en avoir parlé. Cependant, on peut imaginer que des discussions ont eu lieu, car la question n'est pas posée dans l'entrevue. Aussi, la représentation commune de l'ordre et la perception de l'opinion du groupe tendent à dire qu'il y a une certaine cohésion de l'opinion qui peut être le fruit de leurs interactions.

4.2.2.4 Conclusion sur la place du milieu dans le développement de l'opinion des sujets Teachcan

Plusieurs éléments dans la culture du corps enseignant jouent contre le projet d'ordre professionnel :

- La perception d'unanimité contre le projet a pu inhiber toute envie de débattre du sujet, d'autant plus que les enseignants préfèrent éviter les conflits entre eux.
- La peur du jugement de l'autre et l'isolement qui s'ensuit.
- L'incertitude des savoirs pédagogiques, le manque de reconnaissance professionnelle, l'instabilité due au changement de clientèle et à la Réforme.

Rien ne mobilise les enseignants autour du projet d'ordre professionnel. Surtout que la représentation commune au groupe correspond à celle d'un organisme de contrôle. Ce n'est pas seulement les individus qui s'y opposent, mais il y a un mouvement de groupe qui va à l'encontre du projet. Même les individus en faveur du projet reconnaissent ce mouvement et ses causes. On voit bien dans nos données l'état de crise des enseignants. Dans une conjoncture où on est déstabilisé, il est compréhensible que les enseignants n'aient pas voulu de cet organisme de contrôle.

4.2.3 La place de la politique et de son contexte dans le développement de l'opinion des sujets Teachcan

4.2.3.1 Nature de la politique

Comme cela a été démontré dans le chapitre 2, la littérature montre plusieurs limites de la politique en tant que tel. L'implantation d'un ordre professionnel ne vient pas sans contraintes. Plusieurs de ces contraintes ont trait à la définition même d'un ordre professionnel. Un ordre doit protéger le public et lui assurer un service de qualité. Pour ce faire, l'ordre définit les bonnes pratiques et des mesures d'évaluation. Encore faut-il que l'ampleur du préjudice possible associé à de mauvaises pratiques justifie sa création. Dans les entretiens, les sujets manifestent des craintes à cet égard.

Un seul des sujets Teachcan questionne directement la nature de l'évaluation qui pourrait être faite. Les autres formulent des craintes ou des espoirs par rapport à cette évaluation, mais ne parlent pas de ce qui devrait être évalué. On retrouve les traces de ces craintes dans les sections précédentes lorsqu'il est question d'obligation de compétence et d'incertitude des savoirs pédagogiques.

«Then I would have been wondering well what am I going to be tested on. »
(5092)

«Les élèves sont différents des élèves d'autrefois, ils vivent des choses à la maison au niveau social – je ne parle pas d'une majorité – mais certains ont un niveau familial problématique. Et je me rappelle avoir entendu des commentaires de mes collègues disant que ça pouvait ne pas jouer en notre faveur, nos interventions peuvent être questionnées, poursuivies...» (5091)

Cependant, les enseignants, peu importe s'ils sont partisans ou pas du projet, questionnent davantage les répercussions de l'évaluation de l'enseignement. Ils semblent s'entendre pour dire qu'une approche coercitive ne rehausserait pas la qualité de l'enseignement.

« de mettre une épée de Damoclès sur les enseignants, ce n'est pas la chose à faire. Si on met un couteau à la gorge des enseignants, je ne pense pas que ça va marcher.... Mais c'est clair que dans l'optique de droite, lorsqu'on contrôle les gens, ça ne marche pas, mais dans une optique de relation d'aide, moi j'y crois. » (5081)

Les sujets qui parlent des préjugés associés à un mauvais enseignement s'accordent pour dire qu'un ordre professionnel serait justifié, car les dommages causés aux enfants sont importants.

«...j'ai eu la malchance de rencontrer des enseignants qui n'étaient pas à leur place... et c'était les élèves qui en souffraient, qui perdaient du temps, et je trouve que le temps d'un enfant c'est précieux.» (5074)

Un seul enseignant dit que le préjugé ne vaut pas la création d'un ordre.

« Il y a des endroits... tu vois ma femme est infirmière, pis elle a un Ordre des infirmières... comment je pourrais dire, c'est essentiel parce qu'ils jouent avec la vie des gens, alors il y a pas de niaisage à faire si tu veux... » (5055)

Il existe aussi la difficulté de définir le travail enseignant. Même dans la littérature, on ne trouve pas de liste exhaustive des savoirs pédagogiques, didactiques, procéduraux essentiels. Deux sujets manifestent des craintes différentes par rapport à une définition de la tâche enseignante. La première dit qu'une définition serait toujours réductrice et la seconde craint d'inhiber l'innovation pédagogique.

«Je trouve que dans notre type de travail il y a de multiples fonctions. Quand je dis multiples, c'est à différents niveaux ; on coiffe plusieurs chapeaux, on ne fait pas seulement enseigner... Ça dépasse le cadre de la classe l'enseignement. Ce qui fait que sur cette question-là je vous dirais que moi je n'en vois pas la pertinence.» (5077)

«Le risque pour moi c'est qu'il y ait une espèce de spontanéité, d'originalité qui soit brimée, et ça je trouverais ça bien triste.» (5074)

4.2.3.2 Le contexte politique

Le contexte politique d'opposition nationale de 2003-2004 n'a pas d'écho dans le discours des sujets. Cependant, un sujet mentionne que d'autres préoccupations sont prioritaires et donc, que le projet d'ordre n'a pas eu dans la vie des enseignants une grande importance.

«Mais sinon, ce n'est pas un débat qui me touche nécessairement présentement, étant donné qu'il y a d'autres choses qui nous préoccupent plus.» (5079)

Un autre sujet parle de la présence syndicale et de la lutte de pouvoir que la création d'un ordre implique.

«Le syndicat fait sa propagande pour qu'on... évidemment, écoutez, c'est de l'argent pour les syndicats quand même hein !» (5020)

Finalement, un sujet apporte une lumière importante sur le projet d'ordre professionnel ailleurs au Canada, mais qui a une répercussion concrète sur le projet québécois. L'ordre professionnel semble pour ce sujet une bonne chose, jusqu'à ce que le politique s'approprie l'organisme pour accroître le contrôle sur les enseignants. Au Québec, le PLQ s'est approprié le projet. La création d'un ordre devrait être le fruit de la volonté des membres de l'occupation et non pas une imposition politique.

«Just because the experience of other teachers in Canada... but it got taken over by the political people...» (5088)

D'ailleurs, on retrouve dans le discours des sujets cette crainte du contrôle par le politique.

«On a de la misère à voir que c'est vraiment pour défendre la population qu'ils font ça, ou vraiment plus pour établir un contrôle sur les enseignants.» (5050)

4.2.3.3 La place de l'information par les parties en conflit

Il est intéressant de comparer les discours des enseignants avec ceux du CPIQ et de la FSE-CSQ afin d'en retracer l'influence. Pour ce faire, nous reprenons le tableau présenté précédemment et nous y introduisons le nombre d'allusions correspondant aux arguments de ces deux parties.

Les sujets mentionnent que l'information reçue était en défaveur du projet, qu'elle provenait uniquement de la partie syndicale. Aucun sujet ne dit avoir été informé de plusieurs sources ou d'avoir reçu de la documentation promouvant l'ordre.

«Donc tout ce que j'entends c'est du négatif.» (5083)

Pour ce qui est du CPIQ, il n'y a pas de correspondance entre le discours du Conseil et le discours des enseignants, ni en terme de nombre, ni en terme de formulation des arguments, sauf pour ce qui est de la reconnaissance professionnelle. En effet, les enseignants ne parlent pas de l'amélioration de la formation par une prise en charge de celle-ci par les enseignants, mais par une prise en charge par l'ordre. Les sujets sont en faveur de l'ordre pour obliger le perfectionnement, et non pour que le corps enseignant en soit le maître d'œuvre. Les enseignants déclarent qu'un ordre apportera des règles à suivre, mais ils n'utilisent pas les termes «code d'éthique» ou «code de déontologie». C'est dans une optique de standardisation de la pratique que les sujets abordent les concepts de règles et de normes de pratique, alors que le CPIQ parle des limites plus claires de la responsabilité professionnelle. Ainsi, bien que certains arguments des enseignants fassent écho à ceux du CPIQ, nous ne pouvons dire que cela soit significatif. Cela pouvant être le fruit de la connaissance d'autres ordres professionnels.

Par contre, on peut remarquer une certaine corrélation entre les arguments de la Fédération des syndicats de l'enseignement et ceux des enseignants défavorables au projet.

Bien entendu, les enseignants n'utilisent pas exactement les formulations syndicales, mais on sent bien leur influence.

Ce qui est cependant très intéressant dans ce tableau, c'est l'absence de références à une représentation professionnelle et à la prise en charge de la profession.

Tableau VI : Utilisation des arguments des parties impliquées dans le discours des sujets

Arguments du CPIQ		Ens.	Arguments de la FSE-CSQ		Ens.
Prise en charge de la formation initiale et continue	32	5	Il y a des structures efficaces d'encadrement de la profession	42	12
Prise en charge de la profession	28	0	Un ordre entraîne une augmentation de la reddition de comptes	26	7
Obtenir une reconnaissance professionnelle	28	4	Le regroupement syndical joue déjà un rôle de représentation professionnelle	19	
Délimiter la responsabilité professionnelle par la mise en place d'un code d'éthique et de déontologie	15	3	Pour être membre d'un ordre, il faut payer une cotisation très élevée	15	5

Les enseignants en défaveur du projet partagent aussi des arguments communs qui ressortent comme significatifs. On pourrait les résumer ainsi : Pourquoi vouloir payer pour un organisme qui va venir enquêter et nous surveiller sans nous offrir de services en retour ? Mais regardons tout de même de façon particulière ce qui est argumenté.

1. Les enseignants n'ont pas envie de faire les frais de cette organisation qui leur semble très coûteuse (5/14).

« à part de payer une cotisation bien chère! » (5051)

2. Les enseignants ne veulent pas que l'expérience ontarienne se répète au Québec (5/14).

« Non, non, je pense que si on regarde ce qui s'est fait en Ontario, ç'a été une catastrophe parce que les gens se sont fait avoir littéralement. Les gens n'en veulent plus maintenant» (5081)

3. Les enseignants anticipent ne rien gagner par la création d'un ordre professionnel, au plan des conditions de travail (5/14).

Les enseignants indécis partagent surtout le fait qu'ils n'ont pas été suffisamment informés pour être en mesure d'exprimer d'une opinion partisane claire (7/13).

4.3. Entretiens semi dirigés

Dans le cadre de la recherche, 9 enseignants volontaires ont été interrogés plus en profondeur sur le sujet de l'ordre professionnel en tenant compte des trois dimensions de Spillane (2002). Comme il est mentionné dans le chapitre précédent, ces enseignants ont été choisis pour la diversité de leur opinion et pour la richesse de leurs propos. Les enseignants ont été approchés dans le cadre de la recherche pancanadienne Teachcan.

Tableau VII : Distribution de l'opinion des enseignants des entretiens semi dirigés

	contre	Indécis avec des réserves	Indécis	Indécis ouverts	Pour	Totaux
Nombre d'enseignants	2	2	0	2	3	9
Totaux	2	4			3	9

4.3.1 Le rôle de l'individu dans l'adhésion ou la non-adhésion au projet d'ordre professionnel

Dans les entrevues Teachcan, les sujets justifiaient leur opinion sur l'ordre professionnel en référant à leurs valeurs professionnelles. Par souci de cohérence, on peut comprendre que ces valeurs aient été intimement liées à leur position sur l'ordre. Dans nos entretiens, nous voulions justement vérifier la cohérence des valeurs et de la position sur le

projet. C'est pourquoi les valeurs professionnelles ont été questionnées indépendamment de l'opinion sur l'ordre. Les sujets ont accepté une entrevue portant sur la professionnalisation, concept large, et nous avons amorcé les entretiens par le questionnement des valeurs, avant de parler d'ordre professionnel et même de professionnalisation en tant que telle.

4.3.1.1 L'intérêt pour le projet d'ordre professionnel

Nous avons demandé à nos sujets s'ils se sont sentis interpellés par le débat sur l'ordre professionnel. Deux sujets en faveur de l'ordre répondent positivement, un indécis et un opposé répondent négativement. Les autres sujets sont évasifs sur leur intérêt réel. L'intérêt pour le projet est donc questionnable comme nous l'avions avancé avec les entretiens Teachcan.

«C'est pas que ça m'intéresse pas... c'est sûr que... quand j'ai... poursuivi mes études, en travaillant... on en entendait plus parler parce que j'étais aussi étudiante en même temps que je pratiquais. Donc, j'étais peut-être plus ouverte sur le sujet... syndicalement parlant, on en a entendu beaucoup parler... » (5077)

«Pas tellement non. Pas parce que c'est pas intéressant... parce que j'ai pas pris le temps de m'occuper de ça... Y'a tellement de choses qu'on fait quand on enseigne que... c'est comme passé à côté pis je m'en suis plus ou moins... D'ailleurs, j'ai pas tellement d'information à ce sujet-là. J'ai lu un petit peu, mais pas tant que ça... C'est ça, ça s'est arrêté-là.» (5022)

4.3.1.2 La qualité de l'enseignement

Comme nous l'avons vu au chapitre 1, la professionnalité, soit le développement professionnel individuel, est l'avenue la plus souvent reconnue par les enseignants lorsqu'on parle de professionnalisation (Uwamarya, Mukamurera, 2005). La professionnalité est d'ailleurs essentielle et subordonnée à la professionnalisation sous sa forme fonctionnaliste (Bourdoncle, 1991). En interrogeant les sujets sur la qualité de l'enseignement, nous voulions vérifier si, dans un premier temps, les attributs d'un bon

enseignant identifiés par les sujets répondent aux caractéristiques de la professionnalité. Dans la recherche en éducation, on dit de l'adaptation de l'enseignement aux besoins du milieu, de la formation continue et de la pratique réflexive (Uwamarya, Mukamurera, 2005) que ce sont des éléments clés de la professionnalité.

Dans nos entretiens, cinq sujets parlent de pratique réflexive et d'autorégulation de la pratique comme caractéristiques importantes d'un bon enseignant.

«Je dirais aussi, un bon enseignant... Y est au cœur des apprentissages des enfants. Il est toujours en train de se repositionner, se questionner, se demander.... Qu'est-ce que je fais... Comment il pourrait faire pour que les enfants comprennent mieux? Comment il pourrait faire les choses autrement? Comment... Il est toujours en questionnement parce que il prend à cœur les apprentissages des enfants.» (5057)

Huit enseignants parlent de l'importance de la relation avec l'enfant. Cette relation n'est jamais définie par les sujets et est considérée comme un élément distinct de la pratique réflexive ou de la pédagogie.

«On peut être un bon pédagogue, mais si on a pas la relation avec l'enfant, je vois mal comment on peut arriver à bien travailler avec ça. Pis ça, ça s'enseigne, ça s'apprend difficilement aussi. ... Je pense que ça c'est vraiment la première chose : le lien avec les enfants, qu'ils se sentent en confiance, qu'ils se sentent bien dans la classe.»(5022)

Aucun des sujets ne mentionne l'importance de suivre une formation continue pour être un bon enseignant. Les idées de pratique réflexive et d'autorégulation de la pratique sont par contre bien répandues chez les sujets, et ce, peu importe leur allégeance ou pas au projet d'ordre professionnel. La professionnalité associée au modèle du praticien réflexif laisse des traces dans les valeurs professionnelles des enseignants interrogés.

4.3.1.3 L'obligation de compétence

Un ordre professionnel a pour première mission de s'assurer de la qualité du service offert par ses membres, il doit contrôler et surveiller la compétence de ces derniers (OPQ, 2006). L'évaluation de l'enseignement est une avenue envisageable pour remplir cette fonction. Elle peut être utile pour s'assurer de la qualité et soutenir les enseignants en cas de besoin ou pour octroyer le droit d'enseigner. Les sujets sont en faveur d'une évaluation de l'enseignement dans le but de soutenir le développement professionnel. Tous émettent cependant beaucoup de réserves sur le qui et le comment. À titre d'exemple, les enseignants ne veulent pas être évalués sur la performance des élèves et ne veulent pas se voir imposer des méthodes particulières. Ils disent aussi que dans une perspective certificative cela ne donnerait rien, car cela créerait trop de méfiance chez les enseignants.

«Je le sais pas si c'est une évaluation, bon, ça dépend de comment on voit l'évaluation. Si l'évaluation aide à l'apprentissage pourquoi pas. Mais... y'a toujours une part, c'est toujours un peu subjectif l'évaluation. Donc s'y prendre pour que ce soit vraiment aidant pour les enseignants, pour pas que ce soit un jugement, pour pas que l'enseignant le prenne comme un jugement défavorable personnel à son égard et non pas dans son rôle d'enseignant ?» (5022)

«Ça dépend par qui. Moi, j'aurais pas peur qu'on vienne évaluer mon travail... ça me dérangerait pas du tout. Mais ça dépend qui... Pis ça dépend... En éducation des fois, y a des courants... y a des courants pédagogiques qui passent ... il y a des modes. Des fois, quand t'adhères pas à ces modes, c'est l'horreur comme si t'étais pas capable. Je crois pas aux dogmes ni aux modes.» (5042)

Quatre enseignants mentionnent ne pas craindre l'évaluation dans leur cas. Un affirme que seuls les gens incompetents ont peur de l'évaluation.

«Moi regarde, j'ai aucun problème à ce qu'on soit évalué à chaque année. Moi, je me dis si tu sais que tu fais ton travail et que tu le fais bien, aucun danger à ce moment-là, ça dérange pas. Moi, je pense que c'est plutôt ceux qui se faufilent dans le système eux autres d'après moi, ils vont être contre l'évaluation systématique à chaque année. Mais, la grande majorité, je te dirais ça dérange pas.» (5055)

On a demandé aux sujets qui serait la personne la plus apte à évaluer le travail des enseignants. Nous avons reçu à cette question, les réponses les plus variées. Il faut préciser que l'évaluation est surtout perçue comme un soutien au développement professionnel et que dans les cas particuliers d'incompétence, les sujets remettent systématiquement le jugement aux instances de la commission scolaire ou de la direction. Ils ne souhaitent pas être impliqués dans des cas délicats. Quatre enseignants (2 pour, 1 opposé, 1 indécis ouvert) qui conçoivent l'évaluation dans un processus d'apprentissage et de développement continu, adhèrent à l'évaluation par le groupe de pairs comme source de travail en équipe et d'enrichissement pour tous les membres de l'équipe école.

«Oui par les pairs et par la direction et par toute personne qui est dans un réseau de développement qui a intérêt à nourrir, un conseiller pédagogique, tout le monde devrait avoir un petit regard, un droit de parole, d'influencer, d'aider. Pour moi, dès que tu viens soutenir, dès que tu donnes un feedback sur un travail ou sur une activité, t'es en mode évaluatif formatif et à quelque part rentable.»(5027)

Trois sont beaucoup plus craintifs (1 pour, 2 opposés) sur le qui. Ils ne veulent pas être confrontés à des gens qu'ils n'apprécient pas ou avec lesquels ils sont en conflit. Il y a un manque de confiance quant à la compétence et à l'impartialité des évaluateurs potentiels. Ils sont hésitants, ça dépend de la direction, de la conseillère pédagogique...

«La direction... mais en même temps, moi ce que je vois, je vois des personnes quand tu me dis ça... Je me dis... la direction, je n'aimerais pas ça. Telle conseillère oui, telle conseillère non. Ça dépend... On a déjà eu des conseillères pédagogiques épouvantables.»(5075)

Les deux autres enseignants remettent l'évaluation à la direction et à la conseillère pédagogique. Il est intéressant de voir que les enseignants plus ouverts à l'ordre sont aussi plus ouverts à l'évaluation en équipe par les pairs, alors que ceux qui y sont plus opposés sont plus craintifs. Il y a aussi deux exceptions.

Les enseignants interrogés semblent s'entendre sur le fait qu'une mauvaise pratique cause de graves préjudices.

«Oui parce que je pense que y a des enseignants qui mériteraient qu'on les évalue des fois... qui font... Parce que y en a ... malheureusement... enfin... y a quelques-uns qui ont pas vraiment d'allure.... mais que voulez-vous qu'on y fasse...» (5042)

Tous les enseignants interrogés parlent de la supervision pédagogique qui est vécue dans leur école. Cette supervision semble cependant variée d'une école à une autre. Certains parlent de bilan annuel fait de façon individuelle et amicale, d'autres disent avoir eu des planifications à présenter, d'autres encore parlent davantage de bilan, mais au niveau de l'école. On peut dire du moins que nos sujets vivent une certaine reddition de comptes. Cependant, tous disent que le contenu de leur enseignement n'est jamais questionné à moins qu'il s'agisse d'un élève en difficulté ou encore pour une requête monétaire.

«Non, c'est pas systématique (la reddition de comptes). Souvent, c'est avec les nouveaux enseignants qui vont faire ça. Pis après ça, y savent, ils connaissent tes démarches, ta façon de travailler, y viendront pas te voir à chaque année pour savoir ce que tu fais parce qu'ils le savent.» (5055)

4.3.1.4 L'autonomie professionnelle et la responsabilité professionnelle

L'autonomie professionnelle est liée à la responsabilité. La liberté de pratique oblige la prise de décisions. Celui qui pratique est responsable de ses choix professionnels, il est imputable. Cette logique n'est pas aussi simple dans le domaine de l'enseignement. Les enseignants jouissent d'une liberté certaine dans leur classe. Ils peuvent organiser la

classe, choisir le matériel, choisir les méthodes qu'ils préfèrent : «Il y a autant de façons d'enseigner qu'il y a d'enseignants.» (5075). Bien qu'il existe une supervision pédagogique comme l'ont mentionné les sujets, personne ne leur demande de rendre compte de ce qu'ils font dans leur classe. Lorsqu'on leur parle d'autonomie, ils la revendiquent tous, mais plusieurs refusent la responsabilité qui y est liée.

Sept répondants disent jouir d'une grande autonomie dans leur travail. Les deux enseignants qui disent souffrir de restrictions à l'égard de leur autonomie, l'un adhère au projet d'ordre professionnel et l'autre le rejette.

«Ben, dans l'école, je trouve qu'on est chanceux. J'entends, j'ai une belle-mère qui travaille au cégep, j'ai un beau-père qui travaille à l'université et moi, je ne suis pas prise pour justifier. Si un élève échoue, je n'ai pas besoin de passer soixante-quinze mille comités pis aller justifier, y'a personne qui vient me dire quoi faire, comment faire dans ma classe ou comment évaluer ou comment organiser mes cours ou comment gérer ma classe. À ce niveau-là, je trouve que j'ai une autonomie extraordinaire.» (5020)

Cinq sujets disent que l'enseignant est le premier responsable de la qualité de l'enseignement. Cependant, la part de responsabilité dans la réussite ou l'échec des élèves est très relative d'un sujet à l'autre. Cette part va de « très mince » (5042) à « 90 % » (5027). Elle se partage avec les parents, l'école et l'élève lui-même. La qualité de l'enseignement n'est donc pas garante de réussite pour les élèves.

« Plus que 50 % c'est sûr... c'est sûr que ça dépend de quelques élèves... y en a qui sont vraiment poqués. Dans la famille... c'est comme ça tu peux comme presque rien faire. » (5075)

« Très fortement. Je pense que l'école est responsable et des réussites scolaires et des échecs scolaires aussi. Ça fait un petit bout que je pense ça, que je pense que justement l'école doit être en transformation, doit changer, doit évoluer, est pas seulement un lieu de transmission de valeurs, de connaissances et tout ça, mais c'est un lieu de construction et d'influence pour ça c'est l'inverse. » (5027)

4.3.1.5 L'enseignement dans l'échelle du travail

L'enseignement est considéré dans l'échelle du travail comme une semi-profession (Bourdoncle, 1991 ; Anadon, 1999 ; Lessard et Tardif, 2001), car bien que sa pratique soit à caractère professionnel, son histoire et la reconnaissance qu'on lui porte ne la placent pas au sommet des occupations. D'ailleurs, cinq sujets disent que c'est une profession, où l'on pose des gestes concrets dans un but précis, il y a un cheminement professionnel à faire, ce n'est pas une application bête de règles et de procédures. Et, une autre dit que c'est une profession, mais pas au niveau d'un avocat ou d'un médecin, et elle ajoute que ceux qui se démarquent sont des artistes. Une personne qualifie l'enseignement de métier. Il y a deux personnes qui disent que c'est un art, un talent.

C'est dans la justification de leur choix que l'on comprend mieux les limites de leur représentation de l'enseignement dans la hiérarchie du travail. En mettant en parallèle les caractéristiques d'un professionnel (Greenwood, 1975 ; Bourdoncle, 1991) et les justifications des sujets, on met en relief les forces et les limites de l'enseignement comme occupation professionnelle aux yeux des enseignants. Nous reprenons dans chacun des paragraphes suivants les caractéristiques d'un professionnel présentées au chapitre 1.

L'enseignant offre un service essentiel. L'éducation est essentielle au progrès de toute société. Tous les enseignants interrogés s'entendent sur ce fait, mais l'occupation est souvent banalisée. Les enseignants ne disent pas si c'est dû au grand nombre de ressources dans le métier ou au fait que l'on travaille auprès des enfants... Le sujet 5022 parle du complexe de l'enseignant. Il dit que souvent les enseignants se présentent en disant : « Ah moi, je suis juste enseignant. » Les enseignants offrent un service essentiel, mais pas nécessairement perçu comme unique. On reconnaît d'ailleurs que les enseignants sont en manque de reconnaissance, qu'on ne reconnaît pas leur autorité dans leur champ de travail, comme si tout le monde était expert en éducation pour y avoir cheminé comme élève.

« Moi j'aurais dit une vocation, mais y est pas dedans, un art c'est exagéré un peu... B'en je vais dire un métier parce que profession, je sais pas trop la définition. C'est quand même quelque chose de très important qu'y faut vraiment être capable de faire... C'est un travail comme un autre... Non mais je trouve que tous les métiers sont difficiles pis faut vraiment choisir le bon. Je veux dire, je ne serais pas comptable... j'haïrais ça pour mourir. Je ne serais pas non plus... vidangeuse. » (5075)

Greenwood (1975) dit aussi qu'une occupation doit être basée sur des techniques à caractère intellectuel. Un des sujets parle de l'enseignement comme d'une science.

« Une profession qui s'apparente. Moi, je pense que l'enseignement, mais c'est ça, c'est, c'est une science. Une profession qui est tout près de ce qu'on pourrait dire.... Tout près de la recherche en tout cas. Un chercheur, non pas là qui prend des cobayes, mais un chercheur qui est en formation continue, qui est en recherche lui-même de ses stratégies, mais aussi qu'il étudie.» (5027)

Un professionnel a reçu une longue formation spécialisée (Greenwood, 1975). Il semblerait que tous les enseignants ne s'entendent pas sur l'importance de la formation dans la pratique. Pour deux de nos sujets, l'enseignement est quelque chose d'inné, un talent unique. Cependant, trois parlent de l'enseignement comme d'une profession qui s'apprend au terme d'expérience et de formation. Riopel (2002) disait d'ailleurs que l'identité professionnelle se manifestait entre autres en rapport avec la formation. Les sujets qui considèrent l'enseignement comme une profession jugent importante leur formation.

« Je classerais ça dans un art. On a des qualités spécifiques, ce n'est pas n'importe qui qui peut faire ça, un peu comme en art. Ça prend... ça prend de la patience, ça prend l'amour des enfants... C'est inné je pense devenir enseignant, tu l'as ou tu ne l'as pas. Pis c'est un peu la même chose pour un musicien ou pour un artiste peu importe. » (5055)

« Un art, je ne suis pas sûre, parce qu'on est capables d'apprendre à enseigner... ce n'est pas quelque chose qui est inné. Ça prend beaucoup d'intuition, de spontanéité... Mais c'est une profession, ça s'apprend.... je pense que ça peut se transformer avec le temps, ça peut progresser. » (5057)

Lorsqu'on leur demande si l'enseignement est une profession, les enseignants ne font pas référence directement à l'autonomie qu'ils ont dans leur classe ou aux grandes responsabilités qui leur incombent. Cependant, deux sujets parlent d'implication dans le travail. L'enseignement est un travail impliquant et pour bien le pratiquer il faut s'investir. C'est quelque chose qui nous trotte dans la tête, ça dépasse le cadre non seulement de la classe, mais de l'école. On sent dans ces réponses que ces enseignants se sentent responsables de leur enseignement. On ne s'implique pas si on ne se sent pas responsable de ce que l'on fait. Ils n'identifient pas par contre eux-mêmes la responsabilité comme caractéristique de l'enseignement.

« Une profession, c'est impliquant, ça demande beaucoup plus que dire, je me lève le matin... je m'en vais au travail et j'arrive le soir... ma journée est finie, je passe à une autre journée le lendemain matin...» (5057)

Un des sujets parle du code d'éthique qui devrait exister. Il ne croit pas que la législation actuelle permet d'encadrer adéquatement les enseignants. Il juge qu'un code d'éthique serait approprié pour l'enseignement, car le geste d'enseigner a un caractère professionnel.

« Moi je dirais une profession... On a autant d'attentes envers les enseignants qu'on devrait en avoir envers un travailleur social ou un ergothérapeute. C'est qu'il y a un geste qui est là. Une profession c'est des gestes qui sont encadrés par un code de déontologie. Présentement oui... la LIP, les conventions collectives... Mais au niveau des rôles des enseignants, c'est très vague. Dans une profession, y' a un devoir de se renouveler, d'être toujours aux affûts des dernières nouvelles pis ça c'est un peu d'évaluation et un peu de formation. » (5081)

Aucun sujet ne parle de gérer cependant l'accès à la profession. Le critère d'accréditation mentionné par Greenwood (1975) n'apparaît pas dans les réponses des sujets. Dans leur réponse, les sujets qui disent que l'enseignement est une profession répondent très partiellement aux critères mentionnés par Greenwood (1975). La signification de profession demeure incertaine comme le mentionne d'ailleurs le sujet 5075.

Il est difficile pour les sujets de justifier leur choix dans ces conditions. Leur choix relève davantage de l'intuition que de la définition.

4.3.1.6 Ce que les sujets identifient eux-mêmes explicitement comme ayant le plus contribué à leur opinion

Cinq sujets sur neuf identifient eux-mêmes la dimension individuelle comme ayant la plus contribué à leur position sur le projet d'ordre professionnel. De ces cinq sujets trois sont en faveur du projet et une se dit indécise, mais elle développe une argumentation en faveur de l'ordre professionnel. Ces sujets affirment que c'est leur façon de voir le travail enseignant qui les a le plus influencés. Ils insistent sur l'importance de rendre compte, d'avoir une réflexion sur la pratique et de travailler de façon rigoureuse. Ils souhaitent obtenir plus de reconnaissance par la création d'un ordre professionnel. Dans deux cas, les sujets arrivent à identifier la source de cette vision professionnelle de l'enseignement. Dans un premier cas, il s'agit de valeurs provenant de parents de professions libérales, et dans le second cas, de rencontres d'acteurs importants en éducation qui ont su inspirer le sujet et influencer le développement de ses valeurs.

« Ça me représente, c'est mes valeurs à moi, mes valeurs professionnelles, je pense que... c'est comme ça que je fais ma job, c'est comme ça que je veux la faire... Je veux avoir un, un regard sur qu'est-ce que je fais. J'aimerais qu'on me soutienne dans ce regard que je porte. Je vois la pertinence de rendre des comptes, de communiquer et je vois l'essentiel de me paier avec d'autres personnes. » (5027)

D'autre part, un sujet voit l'enseignant comme un travailleur à qui on ne peut imposer un développement professionnel. Ce sujet pense que la création d'un ordre ne rehaussera pas la qualité de l'enseignement.

4.3.1.7 Conclusion sur la place de l'individu

L'influence des valeurs professionnelles dans le développement de l'opinion sur le projet d'ordre est très contextuelle. Comme il a été démontré au chapitre 2, les valeurs professionnelles sont le noyau de l'identité professionnelle, identité en constante évolution et en interaction avec le milieu (Gohier, 2001). On retrouve clairement dans nos entretiens cette interaction dans le développement des valeurs de nos sujets. On en voit d'ailleurs quelques exemples dans la section suivante. Aussi, nos entretiens font ressortir plusieurs représentations communes que l'on pourrait qualifier de noyau central (Blin, 1994). Les valeurs que l'on retrouve dans les entretiens sont souvent partagées par plusieurs sujets qui n'ont pas les mêmes allégeances au projet d'ordre professionnel.

L'intérêt pour le projet demeure discutable dans nos données. Les sujets ne se disent encore pas très bien outillés pour répondre aux questions sur l'ordre professionnel. Les valeurs d'autorégulation et de pratique réflexive sont très présentes dans nos entretiens. Cependant, savoir établir une bonne relation avec l'enfant demeure la caractéristique principale d'un bon enseignant. Les sujets semblent davantage faire référence dans ce cas à une part d'affectivité qu'à un rapport professionnel. Tous les sujets sont en faveur d'une évaluation de l'enseignement dans le but de soutenir le développement professionnel des enseignants. Les sujets en faveur d'un ordre ont plus tendance à remettre cette évaluation à des pairs. Les sujets opposés réfèrent l'évaluation de l'enseignement à des personnes en autorité ou extérieures. Les sujets de nos entretiens semblent jouir d'une grande autonomie dans leur classe. La part de responsabilité associée à l'autonomie est quant à elle très relative d'un enseignant à un autre. Pour la majorité des sujets, l'enseignement est une profession. C'est dans le rapport à la formation que ceux qui adhèrent et ceux qui s'opposent au projet d'ordre divergent d'opinion. Les sujets en faveur d'un ordre considèrent importante la formation reçue.

Somme toute, bien que les valeurs professionnelles interrogées semblent être communes pour une majorité d'individus, il se dégage quelques divergences ne pouvant par contre être appliquées à plusieurs sujets. La dimension individuelle est importante pour les sujets quand ils tentent d'expliquer ce qui a été déterminant pour eux dans leur choix sur l'ordre, et ce, particulièrement pour les sujets en faveur du projet.

4.3.2 L'influence des pairs sur l'opinion des sujets

Il est difficile d'identifier dans quelle mesure les pairs ou la culture enseignante ont influencé l'opinion des enseignants interrogés. À partir des données, on se rend compte que les pairs influencent de trois façons leurs collègues. La première se situe au niveau du développement des valeurs professionnelles. Les valeurs développées au contact des pairs peuvent être en réaction à des expériences tant positives que négatives. La deuxième façon renvoie à la perception de l'opinion du groupe. Finalement, la troisième est le fruit de rencontres ponctuelles identifiables par les sujets qui donnent à ces derniers des arguments très précis pour renforcer leur position.

Le tableau ci-dessous présente le nombre de références à chaque type d'influences pour l'ensemble des entretiens. Il faut retenir qu'au moins deux types d'influence par les pairs sont présents dans chacun des entretiens.

Tableau VIII : Allusions à l'influence des pairs

Nombre d'entretiens	influence sur les valeurs professionnelles	perception de l'opinion du groupe au sujet de l'ordre	rencontres ponctuelles nuancant l'opinion sur l'ordre
9	7	9	5

Six sujets sur neuf réagissent à l'incompétence de certains collègues. Cette incompétence est jugée en fonction de leurs valeurs professionnelles. La relation entre les valeurs professionnelles et la perception des pairs est bidirectionnelle. Ainsi, certaines de leurs valeurs sont le résultat du contact avec des enseignants jugés incompetents. On peut citer l'importance de l'engagement dans le travail compté en temps de présence à l'école et l'importance de la relation avec l'élève qui se définit par le « savoir tenir sa classe ». Trois des sujets parlent positivement d'enseignants rencontrés particulièrement en début de carrière qui ont été inspirants et qui les ont amenés à avoir une pratique réflexive.

« Ben moi, j'ai vu un prof pourri pourri pourri. Ok, il connaît pas la matière, y' é pas capable de la transmettre, y'a aucun contrôle sur sa classe, sauf que quand le directeur vient dans la classe, les élèves sont tranquilles. Ben, ce prof-là, y' a eu 80 % pour son évaluation, pourri pourri pourri, je te jure... Mais, des comme ça, y' en a eu beaucoup, pis je trouve pas qu'y' a un... travail d'évaluation et d'élagage qui devrait se faire, pas parce que les gens sont pas capables de travailler, mais parce que ce type d'emploi, ça leur convient pas. » (5020)

« Ensuite, quand j'ai commencé, c'était sous la direction d'un homme généreux, très charismatique, idéaliste, humain et visionnaire jusqu'au bout des doigts. Accompagné d'un C.P. réputé et extrêmement professionnel lui-même. Ce duo a mené l'école dans un élan de transformation de l'École. 'Arrêtons de soigner uniquement l'élève; commençons par soigner l'École' pouvait traduire leur leitmotiv. » (5027)

La perception de l'opinion du groupe semble avoir une influence, car les enseignants qui ont des opinions claires au sujet de l'ordre voient leurs collègues comme foncièrement en désaccord avec le projet. Les enseignants plus nuancés disent que leurs

collègues étaient plutôt partagés sur la question. On peut penser aussi que les sujets attribuent aux enseignants en général une opinion qui renforce la leur.

Cinq des sujets présentent dans les entretiens des épisodes de leur carrière et des rencontres significatives qui justifient aujourd'hui leur opinion sur le sujet de l'ordre professionnel. Deux d'entre eux rapportent des événements où des enseignants ont eu des mises à pied pour incompetence. Ces événements justifient la non nécessité d'un ordre pour assurer la qualité de l'enseignement. À l'opposé, deux autres sujets expriment la nécessité de la mise en place de structures d'évaluation formelle pour remédier à des cas d'incompétence impossibles à mettre à pied. Trois autres racontent avoir été convaincus par certains arguments d'un collègue lors d'une conversation privée.

« Ils [les enseignants] ne trouvent pas l'utilité. Je te disais, y' a déjà des mécanismes qui font en sorte qu'on pourrait déjà être évalué, à certains endroits ils le font déjà. Bon, qui rendent ça uniforme pis c'est tout là comme je te disais. Tu vois ici, depuis que je suis ici, moi, y' en un comme ça qu'on a réussi à mettre dehors. Un enseignant, une enseignante, en tout cas peu importe, parce que ça n'avait pas de bon sens» (5055)

« Parce qu'on en voit des enseignants, ce n'est pas la majorité, mais on en rencontre parfois des enseignants qui n'ont vraiment pas leur place en enseignement. Qui abîment les enfants au lieu de les aider. Pis ces gens-là... ils sont là pis ils vont y rester, pis y'a rien à faire. Pis les directions ont beau monter des dossiers... ça ne change rien à part s'organiser pour qui quittent l'école.» (5022)

« Étrangement, moi ça j'ai eu une discussion avec un de mes bons amis qui était orthopédagogue, c'était le représentant syndical... il disait ça serait bien d'avoir un ordre professionnel... me semble qu'on aurait moins de problèmes d'incompétence et tout ça. Je veux dire... Non... Une des seules discussions que j'ai eues à l'occasion quant à l'ordre professionnel.... pis ça a été un peu grâce à lui que j'avais eu l'idée d'aller voir des affaires... de faire ma propre tête. » (5081)

Deux sujets identifient cette dimension comme ayant le plus contribué à leur opinion au sujet de l'ordre professionnel. Dans le cas du sujet 5027, il s'agit d'influence

dans le développement des valeurs professionnelles. Alors que pour le sujet 5022, c'est une conversation qui a pesé dans la balance. Dans ces deux cas, ce sont des sujets ouverts au projet d'ordre professionnel.

4.3.3 L'influence de la politique et de son contexte sur l'opinion des sujets

Comme dans les entretiens Teachcan, les entrevues semi dirigées ont été soumises à un codage faisant référence aux arguments des deux parties en opposition, soit le CPIQ et la FSE-CSQ. Le but d'une telle opération est de définir l'impact du milieu et de la politique sur le développement de l'opinion des sujets. Ainsi, le même tableau a été récupéré ici pour faire le parallèle entre les arguments des sujets et ceux des parties. On y trouve le nombre d'occurrences aux arguments et entre parenthèses le nombre de sujets ayant fait référence à ceux-ci.

Tableau VIII : Utilisation des arguments des parties impliquées dans le discours des sujets des entretiens semi-dirigés

Arguments du CPIQ		Ens.	Arguments de la FSE-CSQ		
Prise en charge de la formation initiale et continue	32	5(3)	Il y a déjà des structures efficaces d'encadrement de la profession	42	5(2)
Prise en charge de la profession	28	0	Un ordre entraîne une augmentation de la reddition de comptes	26	6(4)
Obtenir une reconnaissance professionnelle	28	6(4)	Le regroupement syndical joue déjà un rôle de représentation professionnelle	19	0
Délimiter la responsabilité professionnelle par la mise en place d'un code d'éthique et de déontologie	15	6(3)	Pour être membre d'un ordre, il faut payer une cotisation très élevée	15	5(3)
Les enseignants sont favorables au projet	14	0	L'ordre impose une formation continue	8	3(1)
Le projet s'inscrit dans une tendance mondiale de professionnalisation	5	0	L'enseignement s'exerce au grand jour. Ce n'est pas une pratique privée.	8	1
Avoir un porte-parole crédible	2	3(2)	Le CA pourrait ne pas être	7	0

			représentatif des enseignants comme c'est le cas en Ontario		
Avoir accès et respecter la confidentialité des renseignements concernant les EHDAA	2	0	La reconnaissance des enseignants passe par de meilleures conditions de travail	5	0
			La création d'un ordre diminuerait le pouvoir syndical	5	1
			Tous les acteurs scolaires seraient membres (conseillères péd., directions)	1	0

Au niveau de l'impact de l'argumentation des parties sur le développement de l'opinion de nos sujets, il n'y a pas de surprise. Les résultats de ce codage sont comparables à ceux des entretiens Teachcan.

Comme dans les entretiens Teachcan, il y a dans nos entretiens un écart entre l'argumentation du CPIQ et celui des sujets en faveur de l'ordre. Il n'y a toujours pas d'appropriation de l'organisation tant au niveau de la prise en charge de la profession que de la formation.

« Par exemple ça pourrait être aussi l'ordre professionnel qui s'occuperait de la formation continue des enseignants. Ça va un peu avec la qualité entre guillemets, s'assurer qu'on reste à jour, qu'on connaît les nouveautés en enseignement pour qu'on puisse se réajuster continuellement dans la classe. » (5022)

Les sujets de nos entretiens utilisent davantage les termes « code d'éthique » et « code de déontologie » que dans les entretiens Teachcan. De plus, ces encadrements semblent répondre à un besoin de mise en commun, d'appartenance à un réseau.

« Code de déontologie... Y aurait moins de zones grises... beaucoup beaucoup. Qu'on s'entende sur les mêmes affaires... » (5081)

D'autre part, l'argumentation contre le projet est beaucoup plus proche de celle de la FSE-CSQ. Les arguments développés par les sujets ont le même sens que l'argumentation de la centrale syndicale. Il n'y a pas ici d'écart de sens comme c'est le cas avec les arguments du CPIQ.

« Parce que les médecins ne sont pas syndiqués. Les ingénieurs sont éparpillés un peu partout. C'est des gens qui oui... un dentiste.... ça... ça a chacun leur petit bureau... c'est pas.... Une entité comme nous... nous on est déjà regroupés dans une école après dans une commission scolaire... après dans une région, en dessous du ministère... » (5042)

« Parce que déjà on a comme une prescription... le programme c'est prescriptif donc on a l'obligation de sanctionner les élèves, on a l'obligation de communication... de résultats aux enfants, aux parents... ça c'est déjà prenant. » (5057)

« Mais, ce que je n'aime pas c'est ça, tu vas payer des montants annuels qui ne te donnent aucun service de plus à l'enseignant. Nous, on paye pour avoir pas plus de service finalement, on paye pour protéger les citoyens si tu veux de qualité de l'enseignement. C'est un peu un non-sens à quelque part. Ce n'est pas à nous de payer. » (5055)

Afin d'influencer les sujets de leur argumentaire, les parties doivent en informer les enseignants. Aussi, un seul sujet sur neuf s'est dit bien documenté et de différentes sources. Des huit autres, un ne se souvenait pas avoir reçu d'informations au sujet de l'ordre professionnel et un autre a affirmé avoir dû chercher pour trouver des informations pertinentes. Tous les autres sujets ont dit qu'il y avait eu peu d'information, que celle-ci provenait uniquement du syndicat et qu'elle était orientée.

« Je me dis... ce serait peut-être une bonne idée, mais ce serait quoi exactement? On pourrait-tu en savoir plus? » (5057)

« ...Mon souvenir, c'est les papiers syndicaux. » (5020)

« Parce que la première information qu'on avait ou du moins... c'était prébouilli » (5081)

En dehors des arguments des parties, un seul sujet a fait référence à l'appropriation du projet par le politique, en l'occurrence le PLQ, et aucun d'entre eux n'a parlé de l'avis de l'OPQ sur l'éventualité de créer un ordre professionnel.

Il semble dans tous les cas que le projet n'était pas une priorité dans les enjeux politiques en éducation en 2003-2004. Tous les sujets, même ceux en faveur du projet ne placent pas l'idée en priorité quand on leur demande de classer les enjeux suivants : équité salariale, réforme, convention collective et ordre professionnel. Tout au mieux, le projet arrive en troisième position.

Cette dimension a été identifiée par trois sujets comme ayant été la plus déterminante dans leur choix de s'opposer au projet d'ordre professionnel. Un dit que c'est parce que le politique essaie d'établir par le biais de l'ordre professionnel un contrôle sur l'occupation, un autre accuse la lourdeur du système d'éducation qui contrôle déjà beaucoup l'occupation et l'autre s'aligne ouvertement sur la position syndicale.

4.4. Conclusion sur la présentation des résultats

Si l'on identifie les valeurs professionnelles comme étant l'autonomie, la pratique réflexive, la responsabilité professionnelle et la reddition de comptes, on ne peut différencier les enseignants adhérant au projet de ceux s'y opposant sur la base de ces valeurs. La dimension individuelle demeure importante pour les sujets qui l'identifient eux-mêmes comme ayant le plus contribué à faire un choix au sujet de l'ordre professionnel. On peut dire de nos données qu'elles nous donnent une tendance centrale dans les valeurs des enseignants et qu'elles font ressortir quelques différences individuelles qui peuvent être associées à l'adhésion ou à l'opposition au projet d'ordre, comme le rapport à la formation ou la nature des évaluateurs potentiels de l'enseignement. Ainsi, les enseignants adhèrent

pour la plupart aux valeurs de la professionnalisation, mais pas à l'institutionnalisation de la profession qui se justifie par la variabilité de leur responsabilité professionnelle.

L'influence des pairs et de la culture enseignante semble avoir à plusieurs égards joué un rôle important. Les enseignants citent ponctuellement des entretiens avec des collègues qui les ont fait réfléchir. La majorité (six enseignants sur neuf) dit que ses collègues étaient contre. Cette impression d'unanimité dans l'opposition au projet qui s'est concrétisé dans le vote a peut-être influencé individuellement les enseignants.

Les entretiens nous renseignent aussi sur la représentation de l'ordre professionnel et de la place qu'il pourrait prendre dans le système d'éducation actuel. Cet organisme n'est défini qu'une seule fois comme un organisme de représentation des enseignants. L'ordre est souvent vu comme « au-dessus » (5042) des enseignants. Il est intéressant de noter que le syndicat, comme le ministère ou les commissions scolaires, sont vus comme des agents de prescriptions du travail enseignant auquel ils n'ont pas l'impression de contribuer.

Il faut aussi souligner que le manque de débats, d'informations neutres ou en faveur du projet n'a pu que nuire à sa promotion particulièrement dans une conjoncture aussi lourde. Dans ces derniers entretiens comme dans les entrevues Teachcan, on retrouve surtout l'argumentaire de la partie syndicale.

Chacune des dimensions présentées par Spillane et al. (2002) a eu une influence dans le développement de l'opinion des sujets. Il est difficile de dire laquelle a eu le plus d'influence, et ce, même si les sujets identifient une dimension plus qu'une autre. En fait, leurs réponses sont le fruit d'une toile d'interactions entre la dimension individuelle, collective et politique. Chacune de ses dimensions influençant les autres et contribuant à son évolution. On remarque cependant que les sujets ouverts au projet identifient davantage les dimensions individuelle et collective et que ceux qui sont opposés citent la dimension politique en priorité.

Conclusion

Dans le cadre d'une consultation faite par la Fédération des syndicats de l'enseignement en février 2004, les enseignants se sont déclarés presque à l'unanimité contre un projet d'ordre professionnel. Alors qu'une autre organisation les représentant, le CPIQ, avait initié la demande auprès de l'OPQ, un résultat aussi massif à un vote référendaire apparaissait surprenant. Cette incohérence a été le point de départ du questionnement pour cette recherche. Comment se fait-il que les enseignants soient si unanimes sur le sujet de l'ordre professionnel ? Et surtout, quels sont les facteurs déterminants dans leur choix d'adhérer ou pas au projet ?

La création d'un ordre est l'aboutissement de la conception fonctionnaliste de la professionnalisation. C'est la prise en charge de l'occupation par ceux qui l'exercent, afin d'assurer un service de qualité au public. L'organisation qui en découle gère le droit de pratique. Pour en arriver à une telle organisation, il faut que l'occupation ait un caractère professionnel et que les membres soient mobilisables autour d'un tel projet. Les enseignants sont-ils des professionnels ? La littérature tend à parler de semi profession. Dans la réalité, qu'en est-il et qu'est-ce que les enseignants en pensent ? Sont-ils aussi prêts à s'organiser ? Il semblerait que dans certains pays anglo saxons cette volonté existe et même qu'elle se concrétise, en Écosse par exemple. Y a-t-il au Québec une volonté similaire ?

Pour guider notre recherche, nous avons utilisé un cadre d'analyse, celui de Spillane et al. (2002). Ce cadre nous a été d'une grande utilité pour regarder toutes les facettes de l'enseignant en confrontation avec ce projet politique, et ce, même si au départ, nous avions quelques appréhensions sur les dimensions les plus importantes dans la construction de l'opinion des sujets. Ce cadre cognitiviste observe la réception des politiques par les acteurs. Les acteurs modifient les politiques qui passent par trois filtres de compréhension. Ces filtres ont trait à l'individu, au milieu et au contexte politique. Le cadre de Spillane et al. (2002) nous a donc obligé à regarder dans toutes les directions et a mis en lumière des avenues inattendues. Bien entendu, ce cadre nous a dit où regarder, mais pas comment.

Nous l'avons enrichie de théories sur l'identité professionnelle et la culture enseignante. Le cadre théorique était tout à fait approprié à la recherche que nous souhaitions mener et nous a permis de répondre dans les limites de la méthode à nos questions.

Nous avons dans un premier temps fait une analyse documentaire incluant toutes les parties impliquées dans le conflit sur l'ordre professionnel : FSE-CSQ, CPIQ, OPQ, PLQ. Cet exercice nous a permis de voir quels étaient les arguments, points de vues, rapports de pouvoir entre les parties impliquées. Ensuite, nous avons pu vérifier s'il y avait trace de ces arguments et rapports de pouvoir dans le discours des sujets. Dans un deuxième temps, nous avons analysé les réponses de 39 sujets à une question ouverte portant sur l'ordre professionnel. Cette analyse était d'autant plus intéressante que les sujets répondaient spontanément pour justifier leur adhésion ou leur refus du projet d'ordre. Les arguments ainsi évoqués ont été jugés comme assez représentatifs de ce qui a été significatif dans leur choix. Finalement, afin d'aller plus en profondeur, nous avons fait neuf entrevues semi dirigées auprès d'enseignants volontaires de la région de Montréal. Ces enseignants ont accepté une entrevue portant sur le sujet de la professionnalisation et non de l'ordre professionnel, ce qui nous a permis de les interroger d'abord sur leurs valeurs professionnelles, et ensuite sur l'ordre professionnel. Nous avons aussi pu vérifier de façon plus systématique l'influence des pairs et du contexte politique dans le développement de leur opinion.

Retour sur les questions de recherche

Nous faisons maintenant un retour sur les questions de recherche pour savoir dans quelle mesure nous avons su y répondre. C'est de cette façon que nous résumons ici les résultats de notre recherche et c'est à travers ces sous questions que nous tentons de répondre à la question principale de ce mémoire : Quels sont les facteurs qui ont été déterminants pour les enseignants du primaire dans le choix d'adhérer ou pas à l'ordre professionnel et qu'en est-il aujourd'hui?

Pour obtenir l'institutionnalisation d'une profession par un ordre professionnel, il faut d'abord établir si l'occupation est une profession et si les membres de cette occupation se considèrent comme tels. Ainsi, nous avons posé la question suivante : Où se placent les enseignants dans la hiérarchie du travail? Les enseignants que nous avons interrogés disent en grande majorité, tant dans nos entretiens que dans les entretiens Teachcan, que l'enseignement est une profession. Logiquement, les enseignants en faveur d'un ordre professionnel, eux, sont unanimes sur cette question. Les enseignants opposés parfois déclarent qu'il s'agit d'un art ou d'un métier. On peut différencier deux groupes parmi ceux qui se réclament d'une profession. Le premier groupe, constitué des enseignants en faveur du projet d'ordre, associe l'enseignement à une profession, car la pratique demande des compétences particulières issues de la formation et de l'expérience. Le deuxième groupe demande à être reconnu comme professionnel sans expliquer en quoi la nature de la tâche a un caractère professionnel. Les enseignants se voient souvent comme des professionnels sans toujours être en mesure d'expliquer cette représentation. Ils parlent très souvent de l'implication dans le travail comme critère d'une profession, on sent que la représentation professionnelle des enseignants relève plus souvent de l'affectivité que de la définition. Une partie des enseignants ne semblent pas vouloir d'un véritable pouvoir sur leur travail dans la mesure où on les laisse pratiquer en toute tranquillité. D'ailleurs, Bourdoncle (1991) dit de ces derniers que «force est de reconnaître qu'après avoir été perçues pendant des siècles comme de simples employées, les institutrices ne contestent guère leur état de subordination». De plus, l'enseignement ne répond que partiellement aux critères établis par Greenwood (1975) dont : la longue formation spécialisée, la responsabilité professionnelle et l'autorité dans le champ du travail. Les enseignants ont un rapport particulier avec la formation initiale et continue. Bien qu'ils aient reçu une longue formation spécialisée, beaucoup disent que cette formation est inadéquate et que l'enseignement ne s'apprend véritablement que dans la pratique. Aussi, les enseignants bénéficient d'une grande autonomie dans leur classe, mais la part de responsabilité qu'ils s'accordent dans la réussite ou l'échec de leurs élèves reste très variable. Ils nomment

beaucoup de facteurs de réussite sur lesquels ils n'ont pas de pouvoir comme le milieu socioéconomique de l'enfant et sa personnalité. En fait, les enseignants s'approprient plus facilement les réussites de leurs élèves que leur échec. Les enseignants réclament depuis plusieurs années la reconnaissance de leur expertise. Bien qu'ils soient consultés dans l'élaboration des programmes et la gestion des établissements scolaires, les enseignants ne sont pas en position d'autorité lorsqu'on parle d'éducation. Plusieurs enseignants et particulièrement ceux en défaveur de l'ordre professionnel ne veulent pas des responsabilités associées à une véritable autonomie. Bien qu'ils s'en réclament, ils ne sont pas des professionnels. Nous ne jugeons pas ici de leur professionnalisme ou de leur engagement dans le travail, mais la description qu'ils donnent de leur occupation ne correspond pas aux définitions établies du statut professionnel. Cette représentation du travail, nous éclaire sur leur refus de créer un ordre professionnel.

Dans les entretiens semi dirigés, nous avons pu interroger les enseignants sur la façon dont personnellement ils ont été confrontés au projet d'ordre professionnel. Spillane et al. (2002) dit de la politique que dans son implantation, elle est soumise au processus cognitif individuel et collectif. L'individu confronté à une nouvelle politique peut l'assimiler, l'accommoder ou encore la refuser. Nous nous sommes posée la question suivante : Comment les identités personnelles et professionnelles des enseignants ont-elles été confrontées au projet d'ordre professionnel? Aucun de nos sujets n'a assimilé entièrement la politique. Il y a donc un écart réel et significatif entre le projet de politique et les identités professionnelles. Les sujets en faveur du projet d'ordre professionnel en ont plutôt fait une accommodation entre leur représentation du travail et leur représentation du milieu enseignant. Ces enseignants identifient eux-mêmes des éléments qui étaient en place avant la politique qui ont contribué à une représentation du travail qui s'intègre bien dans un ordre professionnel. Ces éléments correspondent à des carrières antérieures, des rencontres marquantes avec des professionnels ou des parents issus de professions libérales. Pour ces enseignants, l'organisation professionnelle correspond au connu. Ces enseignants modifient dans leur définition les rôles d'un ordre professionnel. Ils disent que cette

organisation doit en premier lieu venir en aide aux enseignants en difficulté, qu'un ordre des enseignants ne doit pas être une organisation qui oblige les enseignants à des choses (formation continue, évaluation, mesures d'aide). Bien que les enseignants qui souhaitent un ordre professionnel aimeraient que ce dernier fasse le tri pour assurer la compétence des enseignants, il y a une réticence à donner à cette organisation le plein pouvoir que cela requière. Par ailleurs, les enseignants opposés au projet qui refusent la politique sont plutôt influencés par le contexte politique. Il semble y avoir un trop grand écart entre leur représentation du travail d'enseignant et la création d'un ordre professionnel. Ainsi, l'adhésion aux arguments syndicaux est plus facile. Il faut ici préciser que l'écart ne se situe pas au plan des valeurs professionnelles comme l'autorégulation de la pratique et la reddition de comptes. Il semble que la représentation du travail et la connaissance d'autres ordres professionnels influence ces individus dans le développement de leur représentation de l'ordre professionnel.

Spillane et al. (2002) disent aussi que le milieu, toile d'interactions, contribue à la construction de l'opinion des enseignants. Les données de notre recherche montrent effectivement que le milieu a une influence. Celle-ci s'exerce de trois façons : dans le développement de la représentation du travail, dans les conversations ponctuelles sur la politique et dans la représentation de l'opinion du groupe. Dans les entretiens Teachcan, nous avons vu l'influence de la mémoire du groupe sur les sujets. Ainsi, il n'y avait pas d'appropriation positive de l'ordre professionnel, il s'agissait d'une organisation de contrôle externe aux enseignants, une structure de plus qui s'ajoute au-dessus de leur tête. Cette représentation de l'ordre professionnel est aussi celle qui est ressortie de nos entretiens semi dirigés. Très peu de sujets ont parlé de débat sur le projet. En fait, la majorité dit que ce n'est pas un sujet discuté entre enseignants. L'impression qui en est ressortie est que les enseignants étaient majoritairement contre le projet d'ordre professionnel, alors que nos données montrent plus de variation d'opinions. D'ailleurs, les sujets qui sont en faveur de l'ordre parlent comme s'ils étaient les seuls : « Je vais faire bande à part, j'aurais bien aimé (un ordre)... » (5027). Curieusement, dans nos entretiens,

les deux sujets qui mentionnent les pairs comme ayant été déterminants dans leur choix, sont ouverts au projet d'ordre professionnel. Il est donc malheureux de constater qu'il n'y a pas eu de débat entre les enseignants au sujet de l'ordre professionnel. Une telle approche aurait assurément nuancé les opinions individuelles, mais la représentation de la position du groupe aurait été différente.

La politique et son contexte ont eu beaucoup d'influence particulièrement chez les sujets opposés au projet d'ordre professionnel. Alors qu'il y a un écart entre l'argumentaire du CPIQ et les justifications des sujets en faveur, on retrouve plusieurs traces des arguments syndicaux dans le discours des sujets. Il faut préciser que le syndicat rejoint plus facilement les enseignants et qu'il a publié plusieurs feuillets dans l'année précédant le vote référendaire. Le CPIQ a quant à lui cessé de publier des documents d'information en 2003 alors que le projet a été repris par le PLQ. Le contexte politique a eu aussi son impact. Dans l'ensemble des enjeux de l'épisode 2003-2004 (Réforme, équité salariale, renouvellement des conventions collectives et le projet d'ordre professionnel), les enseignants placent tout au mieux l'ordre professionnel en troisième position de leurs priorités. On peut se demander si la création d'un ordre professionnel peut être viable s'il n'y a pas d'appropriation de l'organisation par le groupe. Dans un tel contexte, il est compréhensible que les enseignants y portent peu d'intérêt. Aussi, la création d'un ordre professionnel doit être un projet que se donne l'occupation. La prise en charge par le politique a apeuré les enseignants sur les motifs de création de cette organisation.

Il semblerait que les valeurs professionnelles valorisées dans les nouveaux courants de pensée comme celui du praticien réflexif et de la reddition de compte, sont en train de faire leur chemin parmi les enseignants québécois. Aussi, la gestion actuelle de la qualité de l'enseignement est jugée comme inadéquate par les enseignants. Le statu quo, comme le disait CSE (2003), n'est pas une solution acceptable. Il y a un besoin de changement, qui n'est pas la création d'un ordre professionnel par contre. Du moins, les enseignants ne sont pas mobilisables en ce moment autour d'un tel projet pour plusieurs raisons dont

l'incertitude des savoirs pédagogiques et la difficulté de l'évaluation de l'enseignement. Cependant, on note un manque dans la représentation professionnelle des enseignants : le syndicat ne semble plus répondre à ce besoin important. Les enseignants considèrent toujours cette organisation comme essentielle à de bonnes conditions de travail, mais pas comme représentation professionnelle. Ce mandat syndical ne semble plus satisfaire les besoins des enseignants. Nos sujets disent souvent être en opposition avec les revendications professionnelles des syndicats, pour ce qui est de la Réforme ou des bulletins par exemple.

Limites de la recherche

Notre recherche est a priori une enquête rétrospective. Bien que nous ayons croisé nos données avec une analyse documentaire et que nous ayons des données à deux temps différents, nous ne pouvons nous soustraire aux limites liées à l'enquête rétrospective. D'autant plus, qu'il est difficile d'identifier les erreurs liées à la mémoire dans le discours des sujets. Le «souvenir du passé n'est pas la simple restitution du passé, c'en est une reconstruction» (Van der Maren, 1996). Le souvenir subit de multiples transformations dont l'amplification émotionnelle, le décalage temporel et la conformité du passé au présent (Van der Maren, 1996). Van der Maren (1996) dit qu'on se souvient plus des émotions ressenties que de la réflexion utilisée pour résoudre l'événement, que l'on oublie peu importe la force de l'événement et que les opinions actuelles peuvent être liées à des événements ultérieurs à celui qu'on tente de questionner. «Le sujet qui se souvient ne peut pas se souvenir du passé sans tenir compte de ce qu'il est à présent : la conscience du présent modifie la représentation du passé.» (Van der Maren, 1996).

Bien que nous cherchions des événements déterminants soient chargés émotionnellement et cognitivement, nous avons rencontré des limites face aux souvenirs de nos sujets. Nous avons dû jongler avec l'oubli d'événement, des souvenirs flous et une difficulté certaine pour les sujets de cerner ce qui a été le plus déterminant pour eux dans

leur choix d'adhérer ou pas au projet d'ordre professionnel. Il nous a été impossible de cibler précisément ou de hiérarchiser les éléments déterminants dans la construction de leur opinion. Nos données montrent l'influence d'une multitude de facteurs en interaction les uns avec les autres.

Nos données nous ont permis par ailleurs de différencier des facteurs ayant été déterminants dans l'adhésion et dans l'opposition au projet d'ordre professionnel. Le nombre restreint d'entretiens que nous avons eu ne nous permet pas de reporter nos conclusions sur l'ensemble du corps enseignant. Il est difficile de dire si nous avons atteint la saturation des données. Plusieurs réponses se sont répétées tant dans les entrevues Teachcan que dans les entretiens semi dirigés que nous avons mené. Cependant, nous n'avons pu établir de profil d'enseignants adhérant ou s'opposant au projet d'ordre professionnel chaque sujet ayant développé une argumentation qui lui est propre. On peut tout de même affirmer que l'unanimité du vote de 2004 ne représente pas l'opinion réelle des enseignants québécois.

Perspectives

Dans la société actuelle, où le changement est ce qu'il y a de plus stable, l'enseignant ne peut être un simple imitateur de pratiques. Il doit savoir jongler avec les différentes problématiques qu'il rencontre et intervenir consciemment en tenant compte de la recherche et des différents courants de pensée. Il doit être «un clinicien de l'apprentissage, capable d'utiliser les lois générales de la psychologie de l'apprentissage pour résoudre les problèmes individuels qu'a chaque enfant avec l'acquisition des savoirs.» (Bourdoncle, 1991). Il doit être un véritable professionnel pour réussir et faire réussir. La formation et le développement professionnel ne semblent pas suffire à la tâche. Comment faire de l'enseignant un professionnel?

La responsabilité et l'évaluation du travail des enseignants semblent au niveau des valeurs les deux problèmes importants. C'est pourquoi l'isolation de l'effet maître dans la

réussite serait une aide importante pour faire prendre conscience aux enseignants du pouvoir qu'ils ont et adoucir les craintes en milieu difficile. De plus, en isolant cette variable, nous pourrions définir des comportements enseignants clairs favorisant la réussite éducative.

La professionnalisation de l'enseignement par la création d'un ordre professionnel n'est pas une avenue envisageable actuellement au Québec. Nous n'affirmons pas ici que ce soit une mauvaise avenue, mais plutôt qu'elle ne peut se concrétiser dans le contexte actuel. Il faudrait aujourd'hui se pencher sur une nouvelle forme que pourrait prendre la professionnalisation de l'enseignement au Québec. La recherche doit envisager de nouvelles façons de voir la professionnalisation qui vont au-delà du simple développement professionnel. Comment motiver les enseignants à prendre en charge leur occupation ? Comment favoriser la responsabilisation de l'acte pédagogique ?

Bibliographie

- Bassaler, C. (1987). Idéologie de la centrale de l'enseignement du Québec. Montréal. Les presses de l'Université de Montréal.
- Beaud, J.-P. (2003). L'échantillonnage dans Benoît Gauthier, dir., Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données. Sillery. Presses de l'Université du Québec. p. 211-242
- Bélanger, A.J., Lemieux, V. (1996). Introduction à l'analyse politique. Montréal. Les Presses de l'Université de Montréal. p.29-62.
- Bourdoncle, R. et Robert, A. (2000). Primary and secondary school teachers in France : changes in identities and professionalization. Journal of Education Policy. Vol.15, no.1, pp.71-81.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. Revue française de pédagogie. No. 94, pp.73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. Revue française de pédagogie. No. 105, pp. 83-113.
- Caplow, T. (1954). The Sociology of Work. University of Minnesota Press. Minneapolis. Pp.139-140.
- Cattonar, Branka (2005). L'identité professionnelle des enseignants du secondaire Approche biographique et contextuelle. Thèse de doctorat. Université Catholique de Louvain. 588p.
- Cattonar, Branka (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre analytique. Cahier de recherche du GIRSEF. Numéro 10. Université catholique de Louvain. 35p.
- CEQ (1997, 1998). Bulletin d'information-débat : La création d'un ordre professionnel ; L'enseignement une profession ou l'ordre...règne déjà ; L'enseignement, une profession qui souffre d'un manque de reconnaissance. Publié successivement en octobre 1997, en janvier 1998 et en mai 1998.
- CEQ (1996). Une éducation différente pour une société différente : Manifeste pour l'éducation publique.

- CSE (2003). Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis présenté au ministre de l'Éducation. Québec : gouvernement du Québec.
- Curie, J., & Dupuy, R. (1996). L'organisation du travail contre l'unité du travailleur. p. 179-194. In Y. Clot (Ed.). Les histoires de la psychologie du travail. Approche pluridisciplinaire. Toulouse : Octarès. repris In. Curie, J. (2000). Travail, personnalisation, changements sociaux. p.285-300. Toulouse : Octarès.
- Dubar, C. (1996). La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles. Armand Colin. Paris. 276 p.
- Dubar, C. et Tripier, P. (1998). Sociologie des professions. Armand Colin. 256 p.
- Durand, Ria et Flavier (2002). Culture en action des enseignants. Revue des sciences de l'éducation. Vol.28, no.1. p.83-103.
- Durkheim, E. (1968). De la division sociale du travail. Paris. Presses Universitaires de France. 186p.
- Frayse, B. (2000). La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités . Revue des sciences de l'éducation. Vol. 26, no. 3.
- Gohier, C. et collaborateurs (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. Revue des sciences de l'éducation. Vol. XXVII, no.1. p.3-32
- Greenwood, E. (1957). The attributes of a profession, Social Work, Vol.2, juillet, pp.45-55.
- Greenwood, E. (1972). The elements of professionalization. Professionalization. Englewood Cliffs. New Jersey. Prentice-Hall Inc. pp 9-19.
- Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times : Teachers'work and culture in the postmodern age. New York.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. Teachers and Teaching. Vol.6, no.2. p.151-182.
- Jones, R. A. (2000). Méthode de recherche en sciences humaines. Paris. DeBoeck.

- Jutras, F. et al. (2000). La question des normes de pratique à l'heure de la professionnalisation de l'enseignement au Québec. Scientia Paedagogica Experimentalis XXXVII, 2. p.181-198.
- Lamoureux, A. (2000). Recherche et méthodologie en sciences humaines. Édition Études Vivantes. Laval. 352 p.
- Lang, V. (1999). La professionnalisation des enseignants : Sens et enjeux d'une politique institutionnelle. Paris. Presses universitaires de France. 260 p.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2003). Les identités enseignantes : Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990. Édition CRP. Collection Les professions de l'enseignement. Labriprof-CRIFPE. 258 p.
- Lessard-Hébert et col. (1996). La recherche qualitative : Fondements et pratiques. Montréal. Éditions Nouvelles. 124p.
- Lieberman, J. K. (1956). Education as a profession. Englewood Cliffs. New Jersey. Prentice-Hall Inc. 540 p.
- Maxwell, J.A. (1996). Qualitative Research Design : An Interactive Approach. Thousand Oaks. Sage Publication.
- OPQ (Décembre 2002). Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de créer un ordre professionnel pour les enseignants et les enseignantes.
- Perrenoud, P. (1996). L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure. L'Éducateur. No. 10. pp. 24-30.
- Perrenoud, P. (2003). Un état des lieux : À quels problèmes le système éducatif est-il confronté aujourd'hui ? Education and Management. No.24. pp. 26-29.
- Popkewitz, T. S. (1994). Professionalization in Teaching and Teacher Education: Some Notes on Its History, Ideology, and Potential. Teaching and Teacher Education. Vol.10, no.1, pp. 1-14.
- Riopel, M.-C. (2002). Des indicateurs de l'investissement de l'identité professionnelle de futurs enseignants du primaire à travers le dossier professionnel et culturel. Thèse de doctorat. Université de Montréal. 335 p.

Savoie-Zajc, L. (1993). Les modèles de changement planifié en éducation. Montréal. Editions Logiques. Pp.24-86.

Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. p.293-316. Recherche en sciences sociales : De la problématique à la conclusion.

Spillane, J. P., Reiser, J. B. et Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition : Reframing and Refocusing Implementation Research. Review of Educational Research. Vol. 22, no. 3. pp. 387-341.

Tardif, M. et Gauthier, C. (1999). Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ? Québec. Presses de l'Université Laval. 195 p.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Québec. Les Presses de l'Université Laval. 575 p.

Uwamarya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approche théorique. Revue des sciences de l'éducation. Vol.31, no1. pp. 133-155.

Van der Maren, J-M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. Montréal. Les Presses de l'Université de Montréal, De Boek Université. 502 p.

Zleiger, H. (1967). The Political Life of American Teachers. Prentice-Hall. New Jersey. 149 p.

Sites Internet :

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (2002). La reconnaissance professionnelle des enseignantes et des enseignants. Avis présenté à l'Office des professions du Québec en mai 2002. Consulté sur le site du CPIQ le 20 septembre 2005. <http://www.conseil-cpiq.qc.ca>

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (2002). Pour la création de l'ordre professionnel des enseignants et des enseignantes du Québec. Texte présenté à l'Office des

professions du Québec en décembre 2002. Consulté sur le site du CPIQ le 20 septembre 2005. <http://www.conseil-cpiq.qc.ca>

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (2003). Avis sur la profession enseignante. Avis présenté au Conseil supérieur de l'éducation en octobre 2003. Consulté sur le site du CPIQ le 20 septembre 2005. <http://www.conseil-cpiq.qc.ca>

Ontario College of Teachers (2005). Our mandate. Consulté sur le site de l'OCT le 20 novembre 2005. <http://www.oct.ca>

Parti Libéral du Québec (2003). Égalité des chances et réussite en éducation priorités d'actions politiques pour le réseau d'éducation québécois. Document de travail publié en mars 2003. p.36. Consulté sur le site du PLQ le 21 septembre 2005. <http://www.plq.org>

U.S. Department of Education (2006). No Child Left Behind. <http://www.ed.gov/index.jhtml?src=a>. Consulté le 18 septembre 2006.

Articles de journaux :

Concernant la création d'un ordre professionnel :

Cauchon, P. Création d'un Ordre professionnel des enseignants. Le Devoir. 26 juin 1997.

Hachey, I. Lorraine Pagé s'oppose à la création d'un ordre des enseignants. La Presse. 28 juin 1997.

Bissonette, L. Vers un Ordre des enseignants. Le Devoir. 7 juillet 1997.

Lord, D. Les enseignants réclament une révision complète de leurs conditions de travail. Le Devoir. 5 octobre 2002.

Chouinard, M.-A. Feu vert à l'Ordre professionnel des enseignants. Le Devoir. 10 juillet 2003.

Témoignant des tensions politiques de 2003 :

Ballivy, V. Un automne chaud. La Presse. 30 juin 2003.

Delisle, N. Les garderies préparent un vigoureux plan contre Charest. Cyberpresse. 21 novembre 2003.

Leduc, G. Déclaration de guerre des syndicats. Le Soleil. 27 novembre 2003.

Samson, J.-J. Perte de confiance. Le Soleil. 28 novembre 2003.

Cloutier, M. 20 000 manifestants dénoncent le gouvernement Charest. La Presse. 30 novembre 2003.

Annexe 1 : Formulaire de consentement



Formulaire de consentement

Titre de la recherche : La création d'un ordre professionnel pour les enseignants du Québec : L'opinion d'enseignants du primaire.

Chercheuse : Jenel Desgroseilliers, étudiante, Maîtrise en administration de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Directeur de recherche : M. Claude Lessard, professeur titulaire, département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectif de la recherche

Cette recherche veut comprendre les représentations du concept d'ordre professionnel d'enseignants du primaire. Plus précisément, cette recherche veut comprendre le processus personnel vécu par les enseignants durant la période 1997-2004 relativement à l'idée de création d'un ordre professionnel et, ainsi, ce qui les a motivé à adhérer ou pas à cette idée.

2. Participation à la recherche

La participation à la recherche consiste à rencontrer la chercheuse pour une entrevue semi dirigée d'une heure. L'entrevue aura lieu au moment et au lieu que vous choisirez. Cette entrevue portera sur votre perception de l'ordre professionnel, sur vos perceptions du milieu professionnel et sur votre choix d'adhérer ou pas à l'idée de création d'un ordre professionnel pour les enseignants du Québec. L'entrevue sera enregistrée sur une bande audio seulement.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous donnerez resteront confidentiels. Les entrevues seront retranscrites et les enregistrements effacés. Chaque participant se verra attribuer un nom fictif et seule la chercheuse aura accès à la liste réelle des participants. Ainsi, aucun nom, prénom, école, commission scolaire pouvant identifier les participants ne sera publié. Les renseignements personnels seront détruits après une conservation de sept ans qui correspond au 1^{er} décembre 2013. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous contribuez à l'avancement des connaissances sur la profession enseignante et vous n'encourez pas de risques ou d'inconvénients.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur un simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels vous concernant seront détruits.

6. Indemnité

Les participants ne recevront aucune indemnité, mais les résultats généraux de la recherche vous seront transmis.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les inconvénients de cette recherche. Je sais que l'entrevue sera enregistrée.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les inconvénients de l'étude et d'avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Jenel Desgroseilliers, étudiante, à l'Université de Montréal :

[information retirée /
information withdrawn]

[information retirée /
information
withdrawn]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Annexe 2 : Caractéristique personnelles et professionnelles

Caractéristiques personnelles et professionnelles	Variables nominales	
	sexe	0. Homme 1. Femme
	statut marital	0. Marié 1. Célibataire 2. Concubinage 3. Divorcé 4. Veuf
	statut familial	1. sans enfant 2. avec enfant(s)
	avoir déjà fait partie d'un ordre	1. membre d'un ordre 2. jamais membre d'un ordre
	ordre et cycle d'enseignement	Primaire : 1. 1 ^{er} cycle 2. 2 ^{ème} cycle 3. 3 ^{ème} cycle 4. maternelle Secondaire : 5. 1 ^{er} cycle 6. 2 ^{ème} cycle
	milieu socioéconomique	1. milieu défavorisé 2. milieu non défavorisé
	être membre du CPIQ	1. membre du CPIQ 2. Non membre du CPIQ
	Variables ordinales	
	âge	1. 20 à 30 ans 2. 31 à 40 ans 3. 41 à 50 ans 4. 51 à 60 ans
	nombre d'années d'enseignement	1. 0 à 5 ans 2. 5 à 15 ans 3. 15 à 35 ans
	nombre d'années dans un même cycle	1. 0 à 5 ans 2. 5 à 15 ans 3. 15 à 35 ans

Annexe 3 : Schéma d'entrevue

1. Vous diriez que l'enseignement est : un art, un métier, une expertise ou une profession ? Pouvez-vous expliquer votre choix ?
2. Qu'est-ce que la professionnalisation pour vous ? Est-ce que cela a un impact sur votre pratique ou votre façon de voir le monde de l'éducation ?
3. Qu'est-ce pour vous un ordre professionnel (fonctions et rôle) ?
4. Est-ce que la professionnalisation s'accorde avec la création d'un ordre dans le cas de l'enseignement ?
5. Comment s'est déroulé l'épisode sur l'ordre professionnel dans votre école et dans votre entourage ? Vous sentiez-vous interpellé par ce débat ?
6. Qu'en pensent vos collègues ?
7. Êtes-vous satisfait de l'information que vous avez reçue à ce sujet (sources, abondance et qualité) ? Qu'en avez-vous retenu principalement ?
8. À l'époque, étiez-vous préoccupé par cet enjeu ? Y avait-il d'autres enjeux plus importants pour vous (équité salariale, Réforme, conventions collectives...) ?
9. À la lumière de cet entretien, qu'est-ce qui selon vous a été déterminant dans votre choix d'adhérer ou pas au projet d'ordre professionnel ? Feriez-vous toujours le même choix ?

Annexe 4 : Liste des documents disponibles lors de l'épisode sur l'ordre

- Bulletins de la FSE
 - ▶ novembre-décembre 1998 *L'évaluation de l'enseignement : un dossier délicat*
 - ▶ avril-mai 1999 *L'ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*
 - ▶ février-mars 2002 *Avons-nous vraiment besoin d'un ordre professionnel ?*
 - ▶ octobre-novembre 2002 *L'ordre, surtout pas un outil de promotion professionnelle*
 - ▶ février-mars 2003 *Sondage CROP – FSE*
 - ▶ mai-juin 2003 *L'idée d'un ordre professionnel : toujours dans l'air ?*
 - ▶ octobre-novembre 2003 *L'expérience de l'Ontario*

- Les publications du CPIQ
 - ▶ La revue l'Intersection : mai 2003, octobre 2003
 - ▶ 6 feuillets publiés entre novembre 1997 et avril 2002 *La profession en marche*
 - ▶ Rapport du colloque sur la professionnalisation octobre 1999

- Décembre 2002, avis l'Office des professions du Québec *L'avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de créer un ordre professionnel pour les enseignants et les enseignantes*
- Septembre 2004, avis du Conseil supérieur de l'éducation *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*
- Autres publications de la FSE

- Octobre 1997, janvier 1998, mai 1998, 3 bulletins d'information-débat *La création d'un ordre professionnel ; L'enseignement une profession ou l'ordre...règne déjà ; L'enseignement, une profession qui souffre d'un manque de reconnaissance*
- 23 janvier 2002 *Un ordre professionnel dans l'enseignement ? Une profession déjà suffisamment réglementée.*
- Mars 2002, dépliants *Vous avez dit : ordre professionnel ? ; Un ordre professionnel ? Non merci !*
- Avril 2002, avis *Une profession déjà bien encadrée.*
- 29 mai 2002, communiqué *Consultation sur l'ordre professionnel des enseignants et de enseignantes.*
- Octobre 2002, dépliant *L'ordre professionnel... votre point de vue compte.*
- Octobre 2003, dépliant *L'ordre professionnel, de la poudre aux yeux.*

Annexe 5 : Tableau d'analyse des entretiens Teachcan selon les dimensions de Spillane (2002)

Ce tableau fait état de chacun des sujets et de leur réponse à la question portant sur l'ordre professionnel des enseignants. Chaque argument est cité une seule fois et est classé dans la dimension à laquelle il appartient. Ainsi, si un individu répète le même argument, seul l'extrait le plus complet est mis dans le tableau. Les numéros de sujet surlignés en jaune sont ceux qui ont participé aux entretiens subséquents portant sur l'ordre.

Sujets	L'individu	Le milieu enseignant	La politique	Résidus
5016	«C'est comme un ordre des dentistes, on a à payer pour ça aussi.» «Je verrais pas pourquoi qu'on fonctionnerait avec ça <u>de plus</u> » «...qu'ils commencent pas à passer les 80 000 enseignants au détecteur de mensondes»	« Ben, ça <u>nous</u> tentait pas.»		
5019				«Je me suis jamais penché sur la question. Je voudrais plus savoir les pour et les contre.»
5020	«revaloriser la profession» «Pour moi, c'est une profession» «J'ai étudié, je suis compétente»		«Le syndicat fait sa propagande...c'est de l'argent pour les syndicats quand même hein !»	

5022	«C'est bon qu'il y ait une certaine surveillance... il y a des choses acceptables, d'autres pas.» «c'est pas mauvais un ordre comme tel.» «Pas pour moi, j'ai pas peur là-dessus, mais je vois ça plus comme une menace.»		«Jusqu'à quel point les parents auraient une forte influence»	«Je me suis plus ou moins renseignée là-dessus»
5023			«...avec le syndicat, c'est correct.»	«J'ai jamais réfléchi...»
5024	«c'était pas un besoin dans ma carrière.»			Avez-vous des idées là-dessus ? «Non pas vraiment.»
5026	«Je pense qu'on serait peut-être plus reconnu»			«Mais je sais pas à quel point c'est sérieux.»
5027	«Dans un meilleur recours pour soutenir notre développement professionnel.» «sur un angle potentiel d'un ordre professionnel, qu'on s'en tirait avec encore de meilleures conditions avec un sentiment de meilleure réussite dans notre domaine.»	«Je vais faire bande à part, j'aurais bien aimé»	«Il (syndicat) dit : on a pas besoin d'un ordre, on a le syndicat.»	
5031	«faut quand même penser à tous les enjeux qu'il y a là-dedans, que ce soit côté travail, horaire de travail, côté salaire»	«c'est pas une discussion qu'on a fréquemment ici»	«comme toute chose, il y a des abus : il y a des abus des patrons, il peut y avoir des abus des parents.»	

5037	«Moi, c'est l'ingérence des personnes qui me fatiguerait.»			«J'en pense rien.» «J'y ai pas beaucoup réfléchi» «c'est par mesure préventive.»
5041				«je me suis jamais interrogée là-dessus tant que ça.»
5042	«Je ne voudrais pas être tenue de me perfectionner»		«...je trouve qu'on a déjà un syndicat, on a déjà le Ministère de l'éducation <u>au-dessus</u> . Est-ce qu'on a besoin d'un troisième ordre ?» «Oui, on est des professionnels» « De la façon dont ça s'est passé en Ontario. Ça ne m'intéresse pas.»	
5046		Est-ce que vous en débattiez à l'école ? «Non.»		«Je me suis jamais penchée là-dessus.»
5050	«C'est comme un peu si on ne me faisait pas confiance en autonomie professionnelle et en compétence.» «on est les experts en pédagogie»	«C'est pas bien perçu l'ordre des enseignants.» «On en parlait à l'école, ils ont fait un vote et tous n'étaient pas pour.»	«On a de la misère à voir que c'est vraiment pour défendre le public qu'ils font ça, ou vraiment pour établir un contrôle sur les enseignants.» «De la façon dont on m'avait expliqué l'ordre c'est toujours au niveau de la défense du public.»	
5051	«Je sais pas ce que ça apporterait à part le glamour...»		«on m'a jamais prouvé qu'il y aurait quelque chose de bon à part payer une cotisation bien chère.»	

5053				«...je ne veux pas me prononcer» «Je ne connais pas assez ça»
5055	«il y a des enseignants qui sont pas à leur place qui auraient intérêt à être évalués et suivis davantage.» «...faut pas non plus jouer à la police.» « ma femme est infirmière...elle a un ordre...c'est essentiel parce qu'ils jouent avec la vie des gens.»		«Il s'agit que les directeurs fassent leur travail. Qu'ils utilisent les pouvoirs qu'ils ont dès le début et y'en aura pas de problème.»	
5057	«Dans le fond un ordre, c'est fait pour protéger des clients.» «...quand tu fais bien ton travail...je vois pas pourquoi ça viendrait un ordre professionnel.»	«Certains profs disons auraient peur que ça vienne créer de l'ingérence dans le travail des enseignants, qu'il se mette à y avoir des abus, qu'il y ait des boucs émissaires parmi les enseignants.»		
5060	«...puis en enseignement, il y a aussi des personnes incompetentes, et je pense que ça pourrait être bien.» «Avec un ordre professionnel, ça peut être dangereux parce qu'on peut nous faire passer devant... je sais pas comme les medecins...» «Ce serait	« Non, c'est pas tout le monde. Il y en a oui (pour l'ordre), et d'autres qui trouvent que c'est comme si on perdait quelque chose... mettons, protection.»	«Mais si j'étais vraiment incompetente, je suis tellement blindée syndicalement que je vais toujours avoir mon travail jusqu'à ma retraite.»	

	dangereux si mettons un parent qui t'aime pas vraiment.»			
5062	«Un ordre apporterait peut-être cet aspect-là.»(formation continue et renouvellement des pratiques)		«Je sais que le syndicat est contre.»	«Je ne dis pas que je suis pour, je <u>ne peux pas.</u> » «J'ai pas beaucoup lu sur la question.»
5066	«Ben premièrement, l'ordre professionnel est là pour le public.» «La façon dont la barre est placée bien bas...il y a des pratiques douteuses...»		«La formation initiale est trop déficiente pour permettre un ordre professionnel qui aurait du bon sens.»	
5071	«... le syndicat ça me dérange, ça protège des gens qui sont pas à leur place» «Moi je trouve qu'on a un emploi, une profession très importante...on n'est pas des caissières chez Métro»		«Je ne trouve pas qu'un ordre et un syndicat ça va ensemble.»	«Je ne peux pas m'avancer trop, car je ne me suis pas beaucoup documentée...»
5074	«ça (l'ordre) équivaldrait à une garantie de la qualité de l'enseignement.» « Un ordre viendrait établir des règles, des normes, non pas plus strictes, mais plus claires.» «j'ai eu la malchance de rencontrer des enseignants qui n'étaient pas à leur place...» «L'ordre...pourrait			

	probablement aider à redorer le blason de l'enseignement.»			
5075	<p>«il me semble qu'on devrait avoir des obligations...»</p> <p>«Si on avait un ordre, on a des règles et on les suit et ça finit là.»</p> <p>«Ça (la création de l'ordre) changerait pas grand-chose...je suis, en tout cas pour moi...je suis assez professionnel.»</p>	<p>«Je pense que c'était pas mal pour parce qu'on est des enseignants à notre affaire.»</p>	<p>« Le syndicat disait que ça nous obligerait à des choses.»</p>	