Université d'Ottawa • University of Ottawa

PERMISSION DE REPRODUIRE ET DE DISTRIBUER LA THÈSE

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISTRIBUTE THE THESIS

NOM DE L'AUTEUR / NAME OF AUTHOR: Juliette Kaboré-Ouedraogo	
ADRESSE POSTALE / MAILING ADDRESS: 713 Claude de Ramezay Marieville, Québec J3M 1G1	
GRADE / DEGREE:	**ANNÉE D'OBTENTION / YEAR GRANTED**
Ph.D. - Éducation	2003
TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS: Pratiques et conception de professionnalisation chez les enseignants de secondaire public du Burkina Faso: le cas de Ouagadougou	

L'auteur permet, par la présente, la consultation et le prêt de cette thèse en conformité avec les règlements établis par le bibliothécaire en chef de l'Université d'Ottawa. L'auteur autorise aussi l'Université d'Ottawa, ses successeurs et cessionnaires, à reproduire cet exemplaire par photographie ou photocopie pour fins de prêt ou de vente au prix coûtant aux bibliothèques ou aux chercheurs qui en feront la demande.

Les droits de publication par tout autre moyen et pour vente au public demeureront la propriété de l'auteur de la thèse sous réserve des règlements de l'Université d'Ottawa en matière de publication de thèses.

The author hereby permits the consultation and the lending of this thesis pursuant to the regulations established by the Chief Librarian of the University of Ottawa. The author also authorizes the University of Ottawa, its successors and assignees, to make reproductions of this copy by photographic means or by photocopying and to lend or sell such reproductions at cost to libraries and to scholars requesting them.

The right to publish the thesis by other means and to sell it to the public is reserved to the author, subject to the regulations of the University of Ottawa governing the publication of theses.

N.B. LE MASCULIN COMPREND ÉGALEMENT LE FÉMININ

28-07-2003

DATE



(AUTEUR) SIGNATURE (AUTHOR)



Université d'Ottawa • University of Ottawa

Université d'Ottawa · University of Ottawa

FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES ET POSTDOCTORALES

FACULTY OF GRADUATE AND POSTDOCTORAL STUDIES

KABORÉ-OUEDRAOGO, Juliette

AUTEUR DE LA THÈSE - AUTHOR OF THESIS

Ph. D. (éducation)

GRADE - DEGREE

éducation

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT - FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

TITRE DE LA THÈSE - TITLE OF THE THESIS

Pratiques et conception de professionnalisation chez les enseignants de secondaire public du Burina Faso: le cas de Ouagadougou

M. St-Germain

DIRECTEUR DE LA THÈSE - THESIS SUPERVISOR

EXAMINATEURS DE LA THÈSE - THESIS EXAMINERS

J-C. Fortin

C. Lessard

R. Maclure

P. Michaud

J.-M. De Koninck, Ph.D.

LE DOYEN DE LA FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES ET POSTDOCTORALES

SIGNATURE

DEAN OF THE FACULTY OF GRADUATE AND POSTDOCTORAL STUDIES

Pratiques et conception de professionnalisation chez les enseignants du secondaire public du Burkina Faso: le cas de Ouagadougou

JULIETTE KABORÉ-OUÉDRAOGO

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales,
en vue de l'obtention du Doctorat en philosophie en
Administration éducationnelle et fondements

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

© Juliette Kaboré-Ouédraogo, Ottawa, Canada, 2003

National Library of Canada
Acquisitions and Bibliographic Services
395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale du Canada
Acquisitions et services bibliographiques
395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-85367-5

Canada

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans le cadre du mouvement de professionnalisation qui a débuté aux États-unis depuis les années vingt. Cette professionnalisation, rationaliste a donné en éducation, un phénomène institutionnel qui considère très peu les spécificités de la profession enseignante.

La présente recherche s'intéresse d'une part, à la professionnalisation réelle et pragmatique, issue des pratiques des enseignants sur le terrain des établissements et des classes. Elle concerne la construction concrète de la professionnalité enseignante dans les conditions réelles de l'enseignement au quotidien. Elle est abordée d'autre part, dans une perspective théorique, en tant que phénomène idéal visé par les praticiens et produit de leurs valeurs épistémologiques et professionnelles.

Cette multidimensionnalité de l'objet de recherche a rendu nécessaire l'élaboration d'un cadre conceptuel qui redéfinisse les concepts essentiels, à partir des spécificités contextuelles, des objectifs et des perspectives de recherche. Ainsi, plusieurs concepts fondamentaux à l'analyse du processus, dont l'enseignement, la professionnalisation et l'enseignant professionnel ont été précisés en fonction des situations empiriques.

Au plan méthodologique, la complexité de l'objet d'étude a nécessité le recours à la méthode qualitative interprétative pour son étude et son analyse. La théorie enracinée a été utilisée dans une approche phénoménologique, pour élucider les mécanismes qui sous-tendent la dynamique et la vision du processus des acteurs. Cette perspective a privilégié le cheminement vers l'émergence d'une théorie substantive de professionnalisation.

Les résultats montrent que si les difficiles conditions du travail des enseignants au Burkina démotivent certains d'entre eux, elles stimulent l'engagement de beaucoup d'autres dans un processus de professionnalisation de type personnaliste. C'est un processus de survie professionnel et social, fondé sur la construction de savoirs, de compétences et de pratiques socio-professionnelles. Son but est d'améliorer l'efficacité et les conditions d'enseignement /apprentissage, de soutenir la réflexion et l'action au

sein du groupe enseignant à l'intérieur des établissements et du système. La professionnalisation souhaitée par les enseignants est un modèle de l'acteur social à construire avec le soutien d'une politique éducative négociée et intégrée, l'engagement ferme de tous les enseignants et de tous les acteurs éducatifs. Elle vise les attentes sociales de scolarisation, l'avenir socio-professionnel des enseignants que le devenir scolaire et citoyen des élèves.

La recherche a réalisé de nombreuses contributions théoriques et conceptuelles. Au plan théorique, le modèle de professionnalisation vécue et le modèle de professionnalisation souhaitée ont été construits. La théorie substantive de professionnalisation a été élaborée. Les contributions conceptuelles sont de trois ordres: la synthèse des critères de professionnalisation en éducation, la professionnalisation de survie et la limbo professionnalisation. Afin de mieux cerner la situation empirique des enseignants, de permettre l'élaboration d'une théorie formelle de professionnalisation qui pourrait soutenir favorablement la politique éducative et de professionnalisation au Burkina Faso, des études similaires sont nécessaires à l'échelle nationale.

Cinq principales pistes de recherches ont été dégagées, dont l'analyse et l'exploration apporteront un éclairage supplémentaire sur l'objet de la recherche. Ce sont: la culture et de l'identité enseignantes à explorer au coeur des pratiques; l'environnement éducatif et l'organisation scolaire pour créer des alternatives de partenariat agissant; la relation formation initiale/formation continue pour reconsidérer la place et le rôle des praticiens; la limbo-professionnalisation pour l'explorer en profondeur afin de le contrôler; le courant africain de professionnalisation pour le spécifier et le comparer aux courants existants.

Remerciements

La réalisation d'une thèse engage tout postulant dans un travail d'ascèse dont le résultat est la conjonction de plusieurs actions. Au terme du processus, j'adresse mes infinis remerciements à tous les acteurs impliqués dans ces quatre ans d'études.

Merci à mon époux et à mes enfants pour leur amour, leur abnégation et leurs encouragements constants. De loin, ils ont pris part à la conception et à la réalisation de cette recherche qui est aussi la leur.

Merci à mon directeur de thèse, Michel Saint-Germain, pour son expertise et son encadrement formateur. Il a su faire preuve de rigueur académique et scientifique, tout en restant ouvert à la complexité de la raison humaine. Je le remercie aussi pour son intérêt infaillible et son suivi constant.

Merci à mon comité de thèse constitué de Jean-Claude Fortin, Pierre Michaud et Richard Maclure pour ses appréciations et ses suggestions constructives. Sa contribution a été une médiation fort enrichissante.

Merci aux enseignants et syndicalistes de Ouagadougou auprès de qui j'ai collecté les données nécessaires à la recherche. Leur contribution professionnelle, fondement de la thèse, en fait une oeuvre collective.

Merci à ma grande famille et à mes amis burkinabé et canadiens. Chacun a apporté de façon distincte, sa pierre à la construction d'un univers chaleureux qui m'a permis d'aller jusqu'au bout de l'aventure.

Que Dieu comble l'existence de chacun et de tous, en retour pour le soutien apporté.

Liste des acronymes

AEFO: Association des enseignants franco-ontariens

APE: Association des parents d'élèves

BAC: Baccalauréat , diplôme sanctionnant la fin des études secondaires (13 ans de scolarité)

BEPC: Brevet d'étude du premier cycle du secondaire (10 ans de scolarité)

CNRST: Centre national de recherche scientifique et technique

CSE: Conseil supérieur de l'éducation

DIFPE: Direction des inspections et de la formation professionnelle des enseignants

DRESSRS-C: Direction régionale des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique du centre

ENAM: École nationale d'administration et de magistrature

ENSK: École normale supérieure de Koudougou

IPB: Institut pédagogique du Burkina, devenu.....en 2001

MEQ: Ministère de l'éducation du Québec

MESSRS: Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique

PAP: Professeur animateur pédagogique

PAS: Programme d'ajustement structurel

ROCARÉ: Réseau Ouest africain de recherche en éducation

SNEAB: En 1984, le SNEAHV devient le syndicat national des enseignant africains du Burkina

SNEAHV: Syndicat national des enseignants africains de Haute-Volta, jusqu'en 1983

SNESS: Syndicat national des enseignants du secondaire et du supérieur

SUVESS: Syndicat unique voltaïque des enseignants du secondaire et du supérieur

SYNTER: Syndicat national des travailleurs de l'éducation et de la recherche

Table des matières

Résumé iii

Remerciements v

Table des matières vii

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I: PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION 5

1 Le problème à l'étude 6
1.1 Le thème de recherche 7
1.2 La situation problématique 8

2. Le contexte d'enseignement au Burkina 10
2.1 La structure scolaire 10
2.2 Les réalités socio-politiques 12
2.3 Les réalités organisationnelles et économiques 15
2.4 Les réalités socio-culturelles 17

3. L'état de la question en éducation 19
3.1 Les courants de professionnalisation en éducation 20
3.1.1 Le courant américain 20
3.1.2 Le courant européen 22
3.1.3 Le courant africain 25
3.2 La recherche empirique 27
3.2.1 Les sources primaires 28
3.2.1.1 La formation professionnalisante 28
3.2.1.2 Les systèmes de professionnalisation 31
3.2.1.3 Le milieu de professionnalisation 35
3.2.2 Les sources secondaires 38
3.2.2.1 Les conditions du travail enseignant 38
3.2.2.2 Le professionnel de l'enseignement 40

3.2.2.3 Les représentations et perspectives des enseignants 41
3.3 Synthèse des écrits rapportés 42
3.3.1 L'état des connaissances sur la professionnalisation en éducation 42
3.3.2 Liens entre les écrits recensés et le sujet 43

4. Les caractéristiques de la présente étude 45
4.1 Les objectifs de la recherche 45
4.2 Les postulats de la recherche 47
4.3 Les questions de recherche 49
4.4 Les limites de la recherche 50

Conclusion 52

CHAPITRE II: CADRE CONCEPTUEL 54

1. La sociologie des professions 55
1.1 La théorie fonctionnaliste 56
1.1.1 Les implications fonctionnalistes en éducation 59
1.1.1.1 La professionnalisation institutionnelle 59
1.1.1.2 Les axes du débat sur la professionnalisation en éducation 61
A. Des savoirs et compétences des enseignants professionnels 61
B. Des modèles et stratégies à mettre en oeuvre dans la formation 62
C. Du statut professionnel des enseignants 63
1.1.1.3 Les critères de professionnalisation en éducation 68
A. L'autonomie 69
B. La responsabilité 69
C. La réflexivité 70

D. La formation 71
E. La collégialité 73
1.1.1.4 Les modèles de formation en éducation 75
1.2 La théorie symboliste-interactioniste 79
1.2.1 Les implications interactionistes en éducation 80
1.2.2 Les raisons du choix de l'approche interactioniste 82
1.2.2.1 La spécificité de la relation pédagogique 82
1.2.2.2 La complexité du travail enseignant 84
1.2.2.3 La nature composite du savoir enseignant 86
1.2.2.4 Les paradoxes en éducation 87
1.2.2.5 Considérer la professionnalisation comme un processus 90
A. La professionnalisation, un processus d'ouverture 91
B. La professionnalisation, un processus intégrateur 92
C. La professionnalisation, un processus évolutif 94

2. L'opérationnalisation des concepts clés 95
2.1 Les concepts liés aux pratiques de professionnalisation 96
2.1.1 La personne de l'enseignant 96
2.1.2 La professionnalité enseignante 97
2.1.3 L'expérience d'enseignement 98
2.1.4 Les compétences en observation et en analyse 101
2.1.5 La conscience/responsabilité de l'enseignant professionnel 103
2.1.6 La collégialité/transparence dans l'activité d'enseignement 104
2.2 Les concepts liés aux conceptions de professionnalisation 106
2.2.1 Les représentations 106
2.2.2 Les conceptions 108
2.2.3 La professionnalisation 112
2.2.4 L'enseignement 117
2.2.5 L'enseignant professionnel 118

Conclusion 120

CHAPITRE III: MÉTHODOLOGIE 122

1. Les choix méthodologiques 123
1.1 La méthode qualitative de recherche 123
1.2 L'approche phénoménologique 125
1.3 Les modes de collecte et d'analyse de données 126
1.3.1 Les techniques de collecte de données 127
1.3.1.1 Les entrevues semi-dirigées 127
1.3.1.2 La recherche documentaire 128
1.3.2 Les techniques d'analyse des données 128
1.3.2.1 La théorie enracinée 128
1.3.2.2 L'analyse thématique 129
2 Le milieu de recherche 130
2.1 Le choix des participants 130
2.1.1 La délimitation du milieu d'étude 130
2.1.2 L'échantillonnage 132
2.1.2.1 L'échantillonnage théorique 132
2.1.2.2 Le protocole de sélection 133
A. Les modalités d'accès au site ou phase de pré-entrée 133
B. Les critères de recherche 134
C. La démarche de contact avec les participants ou phase D'entrée 138
D. Le guide d'entrevue 139
3. La collecte et l'analyse des données 141
3.1 Le recueil des données 141
3.1.1 Les données d'entrevues 141
3.1.2 Les données documentaires 142
3.1.3 Les difficultés rencontrées 143
3.1.3.1 Les difficultés liées aux contingences du milieu d'étude 144
3.1.3.2 Les contraintes d'ordre culturel 144
3.1.3.3 Les contraintes logistiques 145
3.2 L'analyse des données 146
3.2.1 L'analyse des données d'entrevue 146

3.2.1.1 La transcription des données 146
3.2.1 2 L'analyse par théorie enracinée 148
A. La codification ouverte 148
B. La catégorisation 149
C. La codification sélective 149
D. L'intégration 150
E. La modélisation 150
F. La génération de la théorie substantive 150
3.2.2 L'analyse thématique 151
3.2.2.1 Le repérage des thèmes 151
3.2.2.2 L'examen discursif 151

4. Le contrôle des critères de rigueur de l'étude 152
4.1 Les critères de scientificité 152
4.1.1 La fiabilité 152
4.1.2 La crédibilité 153
4.1.3 La transférabilité 154
4.1.4 La confirmation 155
4.2 Les critères d'ordre éthique 155
4.2.1 Le consentement éclairé 155
4.2.2 Le respect des droits des répondants 156
4.2.3 La confidentialité des données 156

Conclusion 157

CHAPITRE IV: PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 158

Introduction 159
1. Aperçu de l'articulation du chapitre 160
1.1 Rappel méthodologique 160
1.1.1 La réduction 160
1.1.2 L'approfondissement 161
1.1.3 La théorisation 161

1.2 Composition de chaque sous-section de la présentation des résultats 162
1.2.1 Les verbatims 162
1.2.2 Les diagrammes 162
1.2.3 Les mémos 163

2. Présentation des résultats 164
2.1 Les résultats de l'opération de réduction 164
2.1.1 Le processus de réduction 164
2.1.2 Les résultats globaux de la réduction des données 165
2.2 Les résultats de la phase d'approfondissement 171
2.2.1 Les composantes du processus, internes aux établissements .. 172
2.2.1.1 Le fonctionnement des établissements scolaires 173
2.2.1.2 La condition enseignante 181
2.2.1.3 Le comportement de l'enseignant professionnel . 190
2.2.1.4 Les moyens et stratégies de professionnalisation utilisés 201
2.2.2 Les composantes du processus, externes aux établissements . 209
2.2.2.1 Le réseau de relations institutionnelles 209
2.2.2.2 Les champs d'action de l'enseignant professionnel 218
2.2.3 Les éléments distinctifs du processus 225
2.3 Les résultats de l'opération de théorisation 232
2.3.1 Le modèle de professionnalisation vécu 233
2.3.2 Le modèle de professionnalisation souhaité 240
2.3.3 La théorie substantive de professionnalisation 245
2.3.4 Explication des rapports représentés par les flèches 247

3. Interprétation des résultats 249
3.1 Le degré personnaliste de la théorie 249
3.2 Le degré politique de la théorie 250
3.3 Le degré de l'acteur social de la théorie 252

Conclusion 254

CHAPITRE V: DISCUSSION DES RÉSULTATS 256

Introduction 257
1. La cohérence interne de la théorie 257
1.1 La structure de la théorie 258
1.2 Le fonctionnement de la théorie 259
1.3 L'évolution de la théorie 261
1.4 Les finalités de la théorie 261

2. La cohérence scientifique de la théorie 263
2.1 Le processus vécu, un modèle personnaliste 263
2.2 Le processus souhaité, un modèle de l'acteur social 264

3 La cohérence contextuelle de la théorie 266
3.1 Par rapport au Burkina Faso 266
3.2 Par rapport à l'Afrique 269
Conclusion 270

4. Les tendances managériales et suggestions.....270
4.1 Les tendances managériales.....270
4.2 Les suggestions.....272
Conclusion.....274

CONCLUSIONS.....276

1. Synthèse de la recherche et trouvailles.....276
1.1 La recherche 276
1.2 Les contributions de recherche 279
2. Commentaires sur les contributions 279
3. Les perspectives de la recherche 281

ANNEXE 1: Protocole recherche.....290
Annexe 1a: Demande d'autorisation de collecte des données.....290
Annexe 1b: Autorisation des autorités locales.....291
ANNEXE 2: Outils de collectes des données 292
Annexe 2a: Formulaire de consentement 293
Annexe 2b: Guide d'entretien 295
Annexe 2c: Exemples de mémos conceptuels 299
Annexe 2d Fiches synthèse d'entrevues 303

ANNEXE 3: Outils d'analyse des données 311
Annexe 3a: Liste des codes et définition 312
Annexe 3b: Liste des catégories et définition 338
Annexe 3c: Exemple de matrices à regroupements conceptuels 350

ANNEXE4: Résultats de l'opération de réduction des données 360

REFERENCES 386

Liste des tableaux

1. Synthèse des modèles de formation des maîtres 76-77
2. Critères de participation à la recherche 136
3. Niveaux de présélection des participants 137-138
4. Organisation de la présentation du chapitre 164
5. Extrait des résultats globaux de l=opération de réduction des données .. 166-168
6. Extraits de résultats de l=analyse thématique 182-183

Liste des figures et diagrammes

Les figures

1- Carte conceptuelle de la conception 111
2- Carte conceptuelle de la professionnalisation 114

Les diagrammes

1- Vision du fonctionnement de l'organisation scolaire par les participants 178
2- Condition enseignante perçue par les enseignants 188
3- Dynamique comportementale des enseignants engagés dans le processus . 197

4. Moyens et stratégies de professionnalisation des enseignants 206
5- Vision du système institutionnel des enseignants 215
6- Vision des champs d'action de l'enseignant professionnel par les enseignants 222
7- Composantes distinctives du processus de professionnalisation 229
8- Le modèle de professionnalisation vécu 234
9- Le modèle de professionnalisation souhaité 241
10- La théorie substantive de professionnalisation 245

INTRODUCTION

Les grands bouleversements économiques, technologiques, culturels et sociaux nous obligent continuellement à des choix dans tous les domaines. Partout dans le monde les réalités socio-économiques et culturelles ne cessent d'évoluer depuis une trentaine d'années. Elles imposent la mise en oeuvre de nouvelles conceptions d'organisation et de gestion pour faire face aux diverses mutations sociales et économiques. Les technologies de l'information ne cessent d'évoluer, transformant la vie sociale des hommes en une cohabitation où l'individualisme l'emporte sur la communauté, la coopération, les échanges et la solidarité. En effet, la société, en tant qu'ensemble structuré de rapports entre individus qui adhèrent à une même signification du monde, disparaît. Au plan familial, l'individu tend à devenir la valeur première au sens que de plus en plus, ses droits passent avant ceux de la cellule familiale et de la société. En médecine, les décisions sur les grandes questions telles que le clonage, la bio-éthique et la qualité de vie sont lourdes de conséquences. En environnement presque toutes les techniques industrielles d'exploitation des ressources naturelles sont remises en cause, en faveur du retour à la biotechnologie. Les pays se regroupent pour faire face à la décroissance économique et aux diverses mutations. Ces dilemmes auxquels les sociétés sont aujourd'hui confrontées expliquent en partie l'explosion des questionnements sur les professionnels de tous genre.

En effet, la question de professionnalisation se fait de plus en plus persistante, parce qu'il faut rechercher des professionnels capables de faire face aux exigences croissantes dans les organisations et les entreprises. Les enseignants sont les plus concernés à cause des mutations du milieu scolaire et de la complexification de leurs missions. Leurs partenaires traditionnels, l'État et les parents, n'assument plus leur missions et rôles d'éducateurs comme auparavant. De ce fait, les attentes vis à vis des enseignants deviennent énormes, entraînant une crise de confiance de la part de leurs partenaires directs que sont les élèves, les administrateurs et les parents. Leurs compétences, leurs savoirs et leur profil sont remis en question. Le domaine de

l'éducation n'est donc pas épargné par ces changements. La persistance de ces questions professionnelles impose de s'interroger sur la professionnalisation en éducation. Les objectifs de l'école s'alignent de plus en plus sur ceux du marché économique car, un peu partout, l'école se trouve dans l'obligation de s'ajuster en fonction de la demande du marché du travail. Le concept de qualité en éducation change de sens et <<l'accélération du changement, la transformation des enjeux démocratiques, la mondialisation et la multiplication des défis sont venues imposer un nouveau mode de gestion des organisations>>(Brunet et Brunet, 2001, p.317). Confrontée aux grandes transformations socioculturelles, économiques et techno-scientifiques, l'école se trouve contrainte de redéfinir ses objectifs, ses valeurs et ses compétences (Corniveau et Saint-Germain, 1997; Koffi *et al.* 2000).

Le sujet de la recherche, *pratiques et conception de professionnalisation chez les enseignants*[1] *du secondaire public du Burkina Faso,* invite à la réflexion sur des aspects tels que le perfectionnement, la formation, l'expérience, les pratiques, les relations et identités professionnelles. Il aborde l'enseignement en fonction des nouvelles donnes de qualité et d'efficacité et en rapport avec le développement professionnel et personnel des enseignants. Il prend en compte la situation éducative qui met en scène deux personnes interdépendantes, mais dans un rapport d'inégalité en savoir et en pouvoir. Il considère les dimensions culturelles, socio-économiques et environnementales de la profession telle que les acteurs les vivent. En matière de professionnalisation comme d'ailleurs dans la plupart des recherches en éducation, la tendance est de parler à propos des enseignants "comme si leurs pratiques dans les classes nous étaient directement accessibles et compréhensibles" (Mellouki, 1993, p. 207). Les enseignants, acteurs principaux de l'éducation, sont très peu consultés sur l'enseignement en général et la professionnalisation en particulier au point qu'ils en deviennent l'objet alors que, paradoxalement, ils sont au premier rang quant à leur mise en oeuvre dans le système éducatif. L'exercice du métier et la formation reçue à cet

---

[1] Pour des raisons de style, le masculin sera utilisé dans ce texte pour les deux genres. Ainsi, le terme chercheur sera utilisé bien qu'il s'agisse d'une chercheuse.

effet les mettent au centre de ces questions. Cette recherche donne la parole aux enseignants en tant que premiers concernés et acteurs principaux du milieu éducatif et de leur professionnalisation. Le but est de cerner le sens qu'ils attribuent eux-mêmes au processus et de considérer la complexité du phénomène en l'appréhendant dans le quotidien de la pratique enseignante. Cinq chapitres composent le contenu de ce travail.

Le premier chapitre, problématique et état de la question pose la problématique du sujet dans un premier temps, en présentant le problème tel qu'il apparaît dans le contexte particulier de l'étude. Il l'appréhende ensuite tel qu'il apparaît dans l'enseignement en général et précise enfin les objectifs et les questions de recherche qui en découlent. Les écrits sur la professionnalisation en éducation y sont recensés.

Le deuxième chapitre construit le cadre conceptuel de la recherche en lien avec les théories et les modèles de professionnalisation, les perspectives de la recherche et la spécificité du problème. Il définit les concepts de base qui sous-tendent l'analyse du sujet et précise les perspectives de la recherche et les positions du chercheur en fonction de la situation empirique.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie. Il explique et justifie le choix des méthodes et approches de collecte et d'analyse des données en fonction du milieu et des objectifs de la recherche. L'échantillon y est décrit et les conditions de collectes de données précisées. Il présente les procédures de collecte et d'analyse des données, ainsi que les moyens de contrôle de leur qualité.

Le quatrième chapitre concerne la présentation des résultats de la recherche. Ils intègrent les résultats de l'analyse thématique, même si ceux de l'analyse par théorie enracinée sont plus visibles. L'objectif de théorisation a imposé des choix qui expliquent cet état de fait.

L'interprétation et la discussion des résultats constituent le cinquième chapitre. La génération de la théorie substantive de professionnalisation y est énoncée et commentée en elle-même, par rapport aux écrits scientifiques et au contexte.

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION

Les questions relatives aux occupations, aux métiers et aux professions sont diverses. Celles que se pose la présente recherche concerne le domaine de l'enseignement, conçu comme une profession. Mais c'est principalement le cheminement professionnel, le processus de construction qui conduit à cette situation professionnelle qui est ici visé. En effet, la professionnalisation de l'enseignement repose sur un processus de développement de compétences, dans le sens de savoirs, de moyens construits en situation dans la perspective de rendre un meilleur service aux élèves.

Ce chapitre pose dans un premier temps le problème de recherche, sous l'éclairage du contexte pratique dans lequel l'étude se déroule. Il situe et pose les limites du problème à l'étude. Dans un second temps, il fait le point du sujet à travers les écrits en éducation. Il présente les courants de professionnalisation en éducation, recense, analyse les écrits et relève leurs liens avec la recherche, pour en montrer la pertinence.

1 Le problème à l'étude

Le contexte burkinabé de l'enseignement est marqué depuis un certain temps par la déception des acteurs et des populations vis-à-vis du système éducatif. Son incapacité à contribuer à la résolution des problèmes sociaux des élèves, de la société en général et des problèmes professionnels des enseignants explique cette déception.

L'expérience d'enseignement de six ans au primaire, de six ans au secondaire et de quatre ans au supérieur du chercheur lui a fait prendre conscience de la situation. Elle a motivé en partie l'orientation de cette recherche sur la professionnalisation, car la professionnalisation peut, dans ce contexte, devenir un moyen de réadapter l'action éducative au milieu. Cette perspective favorise la compréhension du processus de professionnalisation en dehors du cadre formel. L'éclairage qu'elle apportera sur la professionnalisation au Burkina pourrait aider la structure de formation à réajuster ses

programmes dans le but de mettre en œuvre une professionnalisation adaptée.

Pour ce faire, les aptitudes représentatives de la fonction enseignante dans le contexte burkinabé doivent être identifiées de façon adéquate pour permettre de clarifier l'ensemble des exigences axiologiques, psychologiques, intellectuelles et institutionnelles qui conditionnent l'exercice du métier d'enseignant (Bouchard, 1997). La définition de ces valeurs faite de façon démocratique permettra aux enseignants praticiens d'exprimer le sens qu'ils donnent à leur travail et à leurs obligations envers les élèves et la société, d'apporter leur adhésion aux valeurs éducatives visées par la professionnalisation. C'est dans cette perspective que la présente recherche aborde le sujet de recherche.

1.1 Le thème de recherche

La présente recherche a été réalisée dans un contexte à valeurs humanistes et existentielles dominantes. Pourtant, les structures et le fonctionnement scolaires sont bureaucratiques, faisant explicitement appel à des valeurs rationalistes. C'est pourquoi l'étude opte de se fonder sur les conceptions des enseignants plutôt que sur les structures, en vue d'intégrer les conditions socioculturelles et les aspects de la personne de l'enseignant dans l'appréhension du sujet. En plus des aspects normatifs de la professionnalisation, considérer les dimensions relatives à la personne, à la culture et à la dynamique spécifiques du contexte est fondamental dans l'étude d'un objet aussi social.

En effet, les connaissances mises en oeuvre par les enseignants dans leur travail quotidien sont le produit d'un processus de construction. Elles constituent le savoir de base pour l'atteinte des objectifs d'enseignement et de professionnalisation. C'est donc dire que les pratiques et conception de ces réalités découlent du sens que les acteurs leur accordent, d'où l'importance témoignée à la personne de l'enseignant comme créateur de sens. Il semble donc important d'analyser la manière dont le problème se positionne dans le contexte de l'étude, afin de mettre en exergue les causes et actions efficientes du processus de professionnalisation, de le cerner en fonction des réalités spécifiques, susceptibles d'éclairer son traitement.

1.2 La situation problématique

Depuis 1996, une professionnalisation des enseignants par la formation a été mise en oeuvre au Burkina Faso, ayant comme maître d'oeuvre l'école normale supérieure de Koudougou (ENSK). Cette conception de la profession enseignante, calquée sur le modèle occidental, se présente sous la forme d'une professionnalisation institutionnelle (Lang, 1999; Losego, 1996). Les conditions au Burkina n'étant pas celles des pays industrialisés, on comprend qu'il soit difficile à l'État de mettre en place <<la nouvelle idéologie technocratique>> que constitue cette forme de professionnalisation (Habermas,1973 p.60). Malgré les grands efforts déployés par la structure chargée de la formation, les multiples difficultés auxquelles elle est confrontée depuis son ouverture dans l'accomplissement de sa mission de professionnalisation du personnel enseignant handicapent son action. Elle manque de ressources nécessaires pour répondre aux nombreux besoins des enseignants du terrain. Les enseignants nouvellement formés comme les enseignants praticiens demeurent éloignés de la mission de professionnalisation et de sa réalisation. Cependant, un processus informel de professionnalisation se développe parallèlement sur le terrain de la pratique.

En effet, les enseignants burkinabé luttent quotidiennement contre les adversités du contexte pour faire face aux exigences du métier et donner sens à l'apprentissage des élèves et à leur enseignement. C'est dire donc que le processus est effectif sur le terrain. Il est lié aux contingences de la situation éducative et son évolution dépend aussi de la latitude, de la liberté et des moyens qu'ont les enseignants praticiens à prendre des initiatives dans le sens de la résolution des problèmes. La plupart des enseignants burkinabé construisent ainsi leur professionnalité en dehors du système formel. Cette professionnalisation informelle a fait ses preuves sur le terrain de la pratique. Elle seule leur permet jusque-là de légitimer leurs compétences, de donner sens à leur profession et d'acquérir une "autonomie" vis-à-vis de leurs missions. Elle est sûrement sous-tendue par une certaine philosophie professionnelle laissée pour compte par le processus institutionnel et récupérée par cette professionnalisation émergente en construction dans le quotidien de la pratique enseignante, une "professionnalisation réelle" par analogie à la profession réelle de Losego (1996).

C'est pour mieux comprendre ce processus informel que la présente recherche s'adresse spécifiquement aux enseignants du terrain. Perçue comme un processus de changement, la professionnalisation ainsi abordée est inhérente à tout milieu éducatif confronté à des difficultés liées à l'évolution. Considérer les enseignants comme des acteurs sociaux dans une perspective globale du système éducatif peut ouvrir des voies d'actions vers une professionnalisation plus adaptée. Les consulter comme sujets actifs de la professionnalisation inscrit le processus dans une dimension dynamique. Cette perspective constitue une voie de sensibilisation et de recevabilité du processus, capable de favoriser sa prise en compte par les enseignants dans le quotidien de leur action.

En se fondant sur les conceptions des enseignants pour comprendre le processus en cours sur le terrain de la pratique, l'étude permet également d'identifier les traces vivantes de la culture professionnelle. La participation des enseignants à la recherche constitue une opportunité de thématiser les fondements de l'enseignement et de sa professionnalisation, les conditions structurelles qui les définissent et la légitimation des institutions, à travers une approche collaborative de construction de sens, dans une perspective dialogique avec le chercheur. C'est donc une occasion d'interaction discursive et sociale, favorable à la réflexion. Elle apparaît à la fois comme une objectivation consciente de la pratique enseignante par les acteurs de la profession. Ainsi disparaît la différence entre la pratique et la théorie de l'enseignement, supposée être détenue par les experts de l'éducation. C'est donc un processus de rationalisation "par le bas" qui a valeur d'une stratégie de légitimation de la conception des acteurs. Cette démarche permettra à la professionnalisation émergente d'être le reflet des relations entre le cadre institutionnel qui pense détenir le pouvoir en matière de professionnalisation, et la pratique enseignante qui maîtrise les conditions fondamentales d'existence du processus dans le contexte d'enseignement. En effet, la parole, l'action, l'interaction et la communication, moyens de base de l'enseignement mais aussi de la professionnalisation sont du ressort des praticiens.

La professionnalisation en cours sur le terrain de la pratique est conçue dans cette recherche comme un modèle de développement socio-culturelle de la profession.

En ce sens, il importe que les acteurs puissent agir sur les conditions internes et externes de leur existence sociale et professionnelle, qu'ils puissent agir dans le sens d'adapter le milieu d'enseignement à leurs besoins en maîtrisant les conditions de travail et d'existence, sur la base de leurs compétences pratiques mais aussi réflexives. Sans prétendre viser ces objectifs, la présente étude agit en tant que moyen de prise de conscience des enjeux de leur implication active dans le processus, en offrant aux enseignants l'occasion d'échanger sur la professionnalisation de l'enseignement. Au surplus, en s'appuyant sur les pratiques de professionnalisation, elle produit des connaissances spécifiques parce que co-construites selon des normes de mise en oeuvre propres aux enseignants. L'étude constitue ainsi <<un espace réflexif, entendu comme un espace discursif où chercheur et praticiens vont interagir à propos et à l'appui d'un aspect de la pratique qui est objet de questionnement>> (Desgagné (2001, p.54).

2. Le contexte d'enseignement au Burkina

Cette partie du travail décrit et délimite le contexte de recherche. L'objectif est de souligner les spécificités contextuelles justifiant l'orientation de la recherche et l'approche adoptée.

2.1 La structure scolaire

Le système éducatif burkinabé comporte quatre ordres d'enseignement que sont le préscolaire, le primaire, le secondaire et le supérieur. L'enseignement préscolaire, le plus récent, est géré par le ministère de la famille et de l'action sociale. Il s'occupe de l'initiation des enfants de 3 à 6 ans à la langue d'enseignement qui est le français et à la vie scolaire. Ce niveau d'enseignement est dominé par le secteur privé et n'est accessible que dans les grandes villes du pays.

L'enseignement primaire est fonctionnel depuis 1965. Sous la tutelle du ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA), il a pour mission de donner aux jeunes burkinabé de 7 à 12 ans une éducation physique, morale et intellectuelle, dans le but d'assurer le développement harmonieux de leur personnalité

et de les préparer à leurs responsabilités de futurs hommes[2]. L'enseignement secondaire a pour finalités de permettre aux jeunes Burkinabé de 12 à 19 ans d'assimiler les valeurs spirituelles, civiques, morales et physiques de la société, d'acquérir les qualités intellectuelles mais aussi sociales comme l'esprit de solidarité et de justice, de tolérance et de paix. Il a pour mission de stimuler l'esprit de créativité, d'initiative et d'entraide[3] des élèves, d'assurer leur développement intégral et harmonieux.

L'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire sont sous la tutelle d'un même ministère, celui de l'enseignement secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (MESSRS). Il assure et veille à la fois à l'atteinte des buts de ces deux cycles. L'enseignement supérieur est le moins développé. Il compte trois universités: celle de Ouagadougou, l'université polytechnique de Bobo et l'école normale supérieure de Koudougou (ENSK), en phase de normalisation. Cette dernière a pour mission la professionnalisation du personnel enseignant.

Cependant, l'enseignement secondaire aux prises entre l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur connaît de sérieuses difficultés. Le premier est objet de toutes les attentions politiques du fait de ses enjeux sociaux et de l'importance que lui accordent les bailleurs de fonds. Le second, l'enseignement supérieur, est fort de la visibilité politique et administrative de ses acteurs.

Les établissements publics peuvent être de juridictions différentes et relever soit de l'État, de la province ou de la commune, donnant lieu à des établissements nationaux, provinciaux et communaux. Chaque administration s'occupe des frais de

---

[2] Ces objectifs sont définis dans le decret no269 bis/PRES/EN du 3 août 1965, dans son article premier, portant institution de l'enseignement primaire de Haute-Volta, devenu Burkina Faso le 3 août 1983.

[3] Ces finalités du système éducatif burkinabé sont définis par la Loi no 13/96/ADP du 9 mai 1996, en son article 6, portant Loi d'orientation de l'éducation. Elles traduisent la volonté de continuité entre les ordres primaires et secondaires, en ce qui concerne le développement intégral des élèves. Il est à noter la mission sociale de l'enseignement secondaire qui se dégage de ce texte. << L'accentuation sur les valeurs laïques et séculières fait une place de choix à l'idéal de service et enracine la conception éducative dans la raison humaine>> (Laroque, 2000, p 68)

fonctionnement des établissements relevant de sa juridiction. Cependant, les établissements provinciaux et communaux peuvent bénéficier de subventions de l'État. La prise en charge du personnel enseignant, d'administration, de gestion et du personnel de soutien dans ces établissements est assurée par l'État (MESSRS, 1996, art. 26, p.13).

Les ordres d'enseignement secondaire et supérieur renferment deux types d'établissements, les établissements d'enseignement général et ceux relevant de l'enseignement technique. L'enseignement général comme son nom l'indique offre un enseignement classique traditionnel à caractère purement scolaire dont le but est de transmettre des connaissances générales variées, de donner les bases nécessaires aux élèves pour poursuivre des études ultérieures plus spécifiques au cycle supérieur.

L'enseignement technique et professionnel assure parallèlement à l'instruction générale, la spécialisation dans des domaines techniques variés et l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession déterminée. Il permet de ce fait l'intégration rapide des élèves au point de vue social et économique.

2.2 Les réalités socio-politiques

Plusieurs facteurs sont à considérer dans les difficultés de l'enseignement secondaire au Burkina: le dénuement matériel des établissements, les grands effectifs, l'hétérogénéité multiforme des élèves, l'insuffisance des infrastructures, l'incohérence structurelle et de gestion administrative (Ouédraogo 1996; Zombré 2001). Le taux d'efficacité très bas malgré les efforts consentis par l'État (ROCARÉ[4], 1991, p. 23). Les disparités dans le développement des différents ordres d'enseignement, l'insuffisance du personnel d'enseignement et le manque d'encadrement accentuent la situation de crise. En effet, depuis plus d'une décennie, le programme d'ajustement structurel (PAS) et les bailleurs de fond ont favorisé le développement de l'enseignement primaire par le soutien à la construction d'infrastructures et à la formation des enseignants (MEBA, 1999; UNESCO-PNUD, 1993). Ainsi, l'expansion du taux de scolarisation à ce niveau a

[4] Reseau ouest et central africain de recherche en éducation (ROCARÉ)

créé un goulot d'étranglement au secondaire, dont les difficultés d'accueil et de ressources humaines se multiplient.

Un plan de développement 1995-2005 a été mis en place par le ministère de l'enseignement secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (MESSRS). Il prévoit plusieurs programmes parmi lesquels celui de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et du renforcement de la qualité de l'administration et de la gestion. La création de l'école normale supérieure de Koudougou (ENSK) en 1996, entre dans cette politique. Elle a pour mission, entre autres, de remédier à l'éclatement de la formation des enseignants dans plusieurs institutions, de favoriser l'émergence d'une culture professionnelle, de former des enseignants professionnels capables de répondre aux besoins de développement et d'enseignement de qualité au secondaire. La formation du personnel cadre de l'éducation fait partie de ses prérogatives: celle des instituteurs principaux du primaire, du personnel d'encadrement du secondaire et du primaire (conseillers pédagogiques et inspecteurs), des conseillers et intendants d'administration scolaire et universitaire et des conseillers d'information et d'orientation scolaire. Sa mission principale est d'offrir une formation universitaire et professionnelle ainsi que des programmes de perfectionnement pédagogique (MESSRS, 1998). Cependant, sur le plan de la formation, l'homologation des diplômes des enseignants est problématique. Dans la mesure où la professionnalisation au Burkina se fonde sur une quête de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement, cette homologation à caractère financier agit à contre faux, quand on considère l'importance des savoirs en éducation. Cette disposition prise par le ministère[5] se révèle une limite à la formation de base des enseignants et à la professionnalisation. Malgré ces restrictions et à cause de la crise de l'emploi, des diplômés (études spécialisées et doctorat) se retrouvent massivement dans les rangs des futurs enseignants en formation.

Au plan social, les associations professionnelles des enseignants du secondaire

---

[5] Arrêté no 98-119/MESSRS/MEBA/SG/ENSK du 20 Novembre 1998, portant modalités de recrutement et de formation des personnels d'enseignement, d'encadrement, d'administration et de gestion de l'éducation à l'ENSK.

sont disciplinaires. Cet éclatement ne favorise pas la création d'une culture et d'une identité enseignante. Au surplus, un travail de récupération des responsables de ces associations est mené sur le terrain depuis 1998, date à laquelle le mouvement socio-politique des organisations de masse envahit le terrain scolaire. Cette action ralentit, sinon bloque les activités des associations professionnelles et entraîne une démobilisation et un découragement de leurs membres. Les associations dont les responsables résistent à cette récupération sont simplement démantelées. Cette dispersion nuit au fonctionnement des associations. C'est le cas de l'association Ibn Batoutta, association des professeurs d'histoire et de géographie. Les deux associations professionnelles d'enseignants rencontrées lors de la collecte des données affirment que depuis au moins deux ans leur structure est inactive parce qu'elle n'arrive pas à rassembler ses membres pour organiser des activités.

Le syndicat national des enseignants africains de Haute-Volta (SNEA-HV), créé en 1949, est le seul syndicat à avoir regroupé en son sein les enseignants burkinabé de tous les ordres d'enseignement. Il a éclaté en plusieurs structures syndicales en 1972. Cette fracture est la résultante non seulement des querelles intestines inhérentes au contrôle du SNEA-HV, aux divergences d'intérêts des corps, mais aussi du travail de désorganisation des structures politiques qui tentent d'affaiblir le pouvoir des syndicats. Il s'est créé un second syndicat, le syndicat unique voltaïque des enseignants du secondaire et du supérieur (SUVESS) qui devrait traiter des problèmes spécifiques aux enseignants du secondaire et du supérieur. En 1979, le SUVESS éclate à son tour en deux structures à la suite de l'exclusion de membres du bureau exécutif par le congrès syndical. Les membres exclus créent en 1981 avec d'autres militants le syndicat des travailleurs de l'éducation et de la recherche (SYNTER). La crise du syndicalisme enclenchée depuis lors a connu son apogée en mars 1984 avec le licenciement massif des militants du SNEA-HV pour fait de grève et sa balkanisation qui s'en est suivie. Avec le changement du nom du pays en 1984, le SNEA-HV devint SNEA-B, le SUVESS, prit la dénomination de SNESS (Le travailleur de l'éducation et de la recherche (TER)[6], no 13, oct.1988, p. 2-6).

---

[6] TER: mensuel d'information du syndicat national des travailleurs de l'éducation et de la recherche.

Actuellement, les enseignants du Burkina sont regroupés en cinq syndicats dont deux au secondaire. Divisés par des querelles d'idéologie et de pouvoir, les syndicats n'arrivent pas à conjuguer leurs efforts pour défendre les intérêts communs des travailleurs de l'éducation et réhabiliter la profession. La démobilisation et la méfiance ont gagné le rang des militants dont la majorité refuse de s'affilier à un syndicat. La décrépitude socio-politique du pays les a atteints, au point qu'on parle de corruption dans le syndicalisme (T.E.R. no 13, oct. 1998, p. 10). Les solutions aux problèmes socio-économiques et éducatifs dépendent donc des décideurs politiques plutôt que des gestionnaires (Education nouvelle[7], 2001).

2.3 Les réalités organisationnelles et économiques

Au plan de la gestion des organisations scolaires, le groupe interne dans la plupart des établissements ne collabore étroitement ni avec les acteurs internes, ni avec les intervenants externes. L'action de communication sociale est donc inexistante. Dans ce cas, espérer une implication des acteurs sociaux dans le fonctionnement organisationnel est utopique. Ce sont les décideurs politiques qui pensent et décident, les gestionnaires et les acteurs n'étant le plus souvent que des exécutants.

Dans les établissements, les conditions de travail frisent la prolétarisation. D'un côté, le dysfonctionnement structurel ouvre la voie à un cheminement individuel qui force à l'autonomie et à la responsabilité individuelle des enseignants, de l'autre, la situation de précarité en équipement, en infrastructures et en matériel didactique force les enseignants à une attitude réflexive permanente. Ainsi, ils sont obligés d'analyser continuellement la situation d'enseignement pour trouver des solutions aux problèmes insondables comme l'absence de documentation et de matériel didactique. Le désengagement progressif de l'État des dépenses autres que celles du personnel (salaires et indemnités) justifie cette paupérisation des établissements. Il n'assure plus que la construction des infrastructures et quelques dépenses de matériels (Ouédraogo et Zida, 1985). Pour le reste, les établissements, malgré les classes surchargées sont obligés de procéder à un recrutement parallèle pour équilibrer leur budget de fonctionnement.

---

[7] Education nouvelle : mensuel d'information et d'éducation du syndicat national des enseignants du secondaire et du supérieur (SNESS).

Les plus grandes charges financières reviennent aux parents d'élèves et, dans le meilleur des cas, aux collectivités rurales, aux partenaires bilatéraux et multilatéraux. Ce sont les parents qui ont en charge les dépenses de personnels vacataires, le budget de fonctionnement et d'entretien. De plus, ils s'acquittent individuellement des frais de scolarité, d'alimentation, de fournitures, d'habillement (tenues de classe), de transport, de logement de leurs enfants et protégés (Ouédraogo, 2000). Il importe de signaler qu'il n'existe pas de transport en commun et que la majorité des élèves du secondaire doit parcourir en moyenne une dizaine de kilomètres chaque jour pour se rendre à l'école. Les parents doivent défrayer le coût de la bicyclette. Ils apportent parfois l'équipement, (table et chaise) pour leur enfant (Sané, 1987). Les collectivités locales quand elles le peuvent, contribuent à la construction, à la maintenance et à l'équipement des établissements. Les principaux partenaires, ONG et coopérations diverses, collaborent étroitement avec les structures centralisées pour financer les établissements, ce qui ne favorise pas la réalisation de leurs objectifs.

Les établissements au Burkina sont en général gérés de façon bureaucratique. L'organisation du travail est basée sur la parcellisation des tâches selon les fonctions et les statuts. Elle se caractérise par une hiérarchisation des relations de travail, des règles strictes, un contrôle hiérarchique et une promotion au mérite. L'individu y est un moyen de production. En éducation, la situation nécessiterait plutôt une bureaucratie professionnelle, un régime organique plus souple qui prenne en compte les éléments rationnels et irrationnels, formels et informels, ainsi que leur interdépendance dans le fonctionnement (Mintzberg, 1983 et 1981). Ces éléments sont déterminants dans le partage des responsabilités, le fonctionnement entre individus et groupes et dans la considération des compétences professionnelles dans l'organisation scolaire. Ainsi, la communication et la consultation pourront devenir les moyens privilégiés de travail. Mais la réalité burkinabé est tout autre. La gestion bureaucratique n'aide pas à créer une dynamique de développement pour répondre aux problèmes particuliers de l'environnement scolaire et aux efforts de contributions des différents acteurs et partenaires. Leurs rapports avec l'administration demeurent verticaux et l'interaction entre eux est quasiment impossible (Traoré, 1995; Zombré, 2001). Dans ce

dysfonctionnement, l'efficacité des enseignants et la qualité de leur enseignement ne peuvent être évaluées par des normes exogènes sans leur porter préjudice.

2.4 Les réalités socio-culturelles

Beaucoup de recherches ont été menées au Burkina sur les liens entre l'éducation, le milieu et la culture. Une importante documentation existe à la bibliothèque de l'université de Ouagadougou, du centre national de recherche scientifique et technique (CNRST), de l'Institut pédagogique du Burkina (IPB), de l'école nationale d'administration et de magistrature (ENAM). Celle de l'ENSK, se consolide avec les récents mémoires de fin de formation.Cette documentation témoigne de l'importance que le monde de l'éducation accorde non seulement à la culture mais aussi à l'environnement culturel dans lequel il baigne (Belemviré, 1975; Ilboudo, 1981; Kaboré, 1987; Ouédraogo, 1981; Yago, 1979...). Ces productions portent sur la société burkinabé et sa culture, l'école moderne et l'école traditionnelle, les spécificités culturelles, ethniques, l'éducation et la vision du monde.

Elles recommandent indiscutablement la prise en compte des croyances, des valeurs et des principes traditionnels dans l'éducation moderne afin de les transmettre aux générations futures. La raison le plus souvent évoquée est la capacité de l'enseignement traditionnel à intégrer parfaitement l'individu à la vie sociale sans discrimination et à former des humains au sens profond du terme (Ilboudo, 1981; ROCARÉ, 1991, p. 7; Yago, 1979 p. 61). Elles encouragent fortement à réintégrer ces valeurs dans l'éducation moderne, afin de redonner leur personnalité à l'individu et à la société burkinabé (Belemviré, 1985; Sawadogo, 1983). Le rôle culturel de l'enseignant dans sa profession et dans son milieu social a fait l'objet de recherche (Somda, 1984). Il affirme en substance que l'enseignant acteur culturel doit donner la soif et la faim d'apprendre aux futurs créateurs des conditions d'un mieux-être pour les futurs générations.

Kaboré (1986) montre l'incidence des valeurs socioculturelles sur la conception de la réalité des Mossé, ethnie majoritaire au Burkina. L'exemple qu'il donne (p.53-56) de la conception moaga de la parole est très édifiante à cet effet. A l'instar de Calame-Griaule (1977) et de Levis Strauss (1995, p. 13), Oger Kaboré répond à de

nombreuses questions sur l'influence du langage et la vision du monde des mossé de la région de Koupéla[8], sur le rôle de la parole dans leurs relations humaines et dans leurs rapports avec le milieu naturel et culturel entre autres.

L'incidence de la culture, des valeurs et de la philosophie sur le modèle de réflexion des hommes et leur vision du monde est une caractéristique africaine qui ressort largement des études multidisciplinaires en sociologie, en philosophie, en linguistique comme en histoire (Kagamé, 1976; Ki-Zerbo, 1972; Levis Strauss, 1995; Maurier, 1976; Ndaw, 1983; Sine, 1977). Ces études décrivent et expliquent en général la représentation du monde comme champ d'existence de l'être Africain et de sa condition humaine. Des critiques ont été portées sur la méthode ethnologique de ces recherches par rapport au domaine de la philosophie. Mais il s'avère que de plus en plus, la recherche en sciences humaines encourage les démarches empiriques qui favorisent l'implication du chercheur et vont chercher les significations des phénomènes au plus profond des participants. Elles ont permis dans ces cas de mieux comprendre la pensée et la culture africaine (Hountondji, 1977; Njoh-Mouelle, 1983; Towa, 1991).

Ainsi, Maurier (1976) entreprend sans *à priori* une critique de la pensée africaine dans le but de conceptualiser la structure globale de l'être Africain, "*le sujet je avec*". De l'observation et de l'analyse du milieu existentiel en Haute-volta (actuelle Burkina Faso), au Niger et au Congo, il dégage six éléments fondamentaux de la pensée africaine: *la relation* par laquelle l'être confirme son existence et s'épanouit; *la subjectivité* qui joue dans la relation avec autrui; *la tradition* régulatrice des rapports à l'autre; *la corporalité* ou le corps comme moyen indispensable aux échanges dans les relations; *la manipulation* par laquelle tous ces éléments sont mis en constantes et fructueuses relations; *l'en dehors* ou destin qui représente la limite de l'univers humain. Il révèle l'existence de deux partenaires observables dans la pensée africaine, l'homme et la nature, dont les interrelations et interactions donnent sens à l'existence humaine.

L'étude de Ndaw (1983) menée au Sénégal confirme et approfondit les

---

[8]Koupéla: Ville moyenne située au centre-est du Burkina. Chef-lieu de la province du Kouritenga, elle est principalement habitée par le Mossé et les Zaossé.

conclusions de Maurier. Elle s'intéresse à la structure du savoir Africain comme une philosophie de l'homme, une interprétation mystique du monde dans laquelle il s'identifie à l'absolu. Après avoir dégagé six traits distinctifs de ce savoir: *la participation, l'unité de l'esprit et du corps, le mythe* comme moyen de connaissance théorique et pratique, *la co-connaissance de l'être, l'unité de l'être avec le cosmos, l'initiation* comme logique progressive et méthodique, l'auteur montre comment cette vision s'actualise dans l'espace-temps existentiel du vécu, caractérisé par son anthropomorphisme et son humanisme (p. 60).

Ces différentes recherches montrent qu'en Afrique, la culture se fonde sur le monde naturel et environnemental, pourvoyeur de significations, de perceptions et de potentialités particulières liées à l'expérience. C'est donc la réalité vécue qui permet de donner sens à l'existence grâce à l'interprétation des faits. D'où l'importance de prendre en compte les pratiques de professionnalisation des enseignants et le sens qu'ils donnent au processus.

3. L'état de la question en éducation

Les situations sociales en mutations permanentes ont des répercutions sur la réalité éducative dont les finalités se rapportent de plus en plus au développement du potentiel spécifique individuel. L'efficacité se traduit en terme de capacité à répondre aux besoins du marché économique. L'évolution technologique s'impose aux institutions scolaires qui n'ont souvent ni les moyens, ni les compétences nécessaires à l'intégration des nouvelles conditions. Face à cette mouvance des valeurs, les problèmes éducatifs se multiplient. L'inaccessibilité de l'éducation due à la pauvreté, les effectifs pléthoriques et hétérogènes, les chômeurs diplômés, la perte du sens même de l'école sont autant de nouvelles problématiques auxquelles les enseignants font face. Ils se retrouvent avec des élèves aux caractéristiques diverses, produits des nouvelles réalités socio-économiques et culturelles. Leurs besoins de connaissances sont diversifiés et individualisés, leur motivation est au plus bas à cause du manque de perspectives. Ces élèves, parce qu'ils évoluent dans un monde de créativité maximum, ont surtout besoin de développer des capacités et des aptitudes plutôt que d'acquérir des connaissances sur lesquelles l'école a toujours mis l'accent. Face à ces réalités, il

s'agit en matière de professionnalisation d'identifier d'abord les urgences éducatives, c'est-à-dire les besoins nouveaux et pressants pour en tenir compte dans le travail des enseignants et des élèves, afin de développer leurs capacités à interagir pédagogiquement. Au niveau organisationnel et institutionnel, la professionnalisation participe aux nouveaux enjeux socio-professionnels de l'éducation.

Cette section analyse le processus en éducation dans trois continents, l'Amérique, l'Europe et l'Afrique pour en dégager les tendances. Elle l'analyse ensuite à la lumière des écrits afin d'éclairer la problématique posée par le sujet de recherche.

3.1 Les courants de professionnalisation en éducation

Le mouvement de professionnalisation depuis sa création dans les années vingt évolue différemment d'un continent à l'autre. Les conditions et les paradigmes éducatifs en cours dans chaque contexte expliquent ces orientations différentes. D'où l'intérêt de considérer le mouvement en éducation à la lumière des valeurs axiologiques et paradigmatiques propres à chaque contexte, notamment le contexte américain, européen et africain. Cette catégorisation a été retenue dans un but stratégique, malgré ses limites. Elle permet d'éviter la perspective historique, moins pertinente dans une perspective de théorie enracinée[9].

3.1.1 Le courant américain

Le mouvement de la professionnalisation en éducation est né aux États-Unis, mais c'est à partir de 1929 qu'il a connu une poussée vertigineuse avec l'institutionnalisation. Dans un contexte de crise aiguë de l'éducation américaine, des évaluations alarmistes du rendement scolaire ont été publiées (Carbonneau, 1993, p. 37). Si le rendement de l'école est décrié, c'est surtout du point de vue qualitatif. L'école doit former des élèves suffisamment compétents en langues et en mathématiques pour assurer la relève des décideurs et garantir la suprématie de l'État.

---

[9] La théorie enracinée est une démarche complète de collecte et d'analyse des données empiriques, fondée sur les éléments du cadre conceptuel. C'est un processus d'identification, d'abstraction et de comparaison constante des éléments inférées, qui vise la compréhension profonde des phénomènes étudiées. Elle se spécifie par sa flexibilité et la priorité du point de vue des acteurs. La dernière étape de théorisation est une consolidation et une interprétation de la théorie inférée (Cresswell, 1998; Glaser et Stauss, 1967; Paillé 1994; Stauss et scorbin, 1990)

Mais la situation éducative se traduisait par l'explosion de la population scolaire et son hétérogénéité. Elle nécessitait de nouvelles compétences, de nouvelles méthodes afin d'améliorer le rendement des élèves.

Ces résultats ont soulevé des questions d'ordre socio-économiques et politiques. Au plan politique, la logique de sauvegarde de la suprématie internationale des États-Unis était menacée. Une situation qui risquait d'avoir des retombées économiques négatives, car la politique de domination américaine a des visées économiques. Toute cette fébrilité pourrait avoir un impact social considérable. La professionnalisation des enseignants apparut alors d'une part, comme un moyen d'opérer une remontée déterminante à tout point de vue, d'autre part comme un moyen de valorisation et d'amélioration de la position sociale des enseignants. Il s'agissait de rehausser les compétences et l'expertise des enseignants. Les besoins de professionnalisation au départ politiques se sont focalisés ensuite sur la profession qui a connu une forte pression sociale. Derrière cette volonté de professionnalisation se cache l'objectif implicite de contrôle des professions par l'administration. Comme l'affirment Fullan et Connely (1987), l'éducation reste dominée par le contrôle administratif. Plusieurs auteurs se sont intéressés au contexte d'apparition de la professionnalisation.

Sykes (1999) fait l'historique du mouvement aux États Unis. Il présente la professionnalisation comme un effort de certaines occupations favorisées d'acquérir un statut spécial et une réputation qui leur garantissent le respect et la considération sociale. Il donne un aperçu important d'auteurs américains de la professionnalisation dont Friedson (1986), Larson (1988) et Lortie (1975). Sykes (1999) identifie deux perspectives du mouvement en Amérique, l'une collective et l'autre individuelle. La première se fonde sur l'analyse des revendications des occupations et leur caractérisation à partir des critères précis: c'est la perspective fonctionnaliste. La seconde analyse la capacité d'un enseignant ou d'un groupe d'enseignants à se représenter une conception professionnelle de son rôle et à travailler à sa mise en oeuvre: la perspective interactioniste-symboliste. Il fait ensuite la critique de la professionnalisation de l'enseignement.

Bourdoncle (1991 et 1993, p. 84) situe la tendance américaine dans l'approche

fonctionnaliste de la sociologie des professions. Elle se fonde sur les statuts, la déontologie et l'éthique professionnelle et insiste sur la nécessité de changement de nature de l'activité d'enseignement, dans le sens d'une réponse adéquate aux nouveaux besoins d'apprentissage du public scolaire.

Hoyle (1980 et 1983) présente la professionnalisation comme un processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs individuels et collectifs des enseignants. Il l'appréhende telle qu'elle apparaît dans le contexte américain, d'une part, comme une évolution des savoirs professionnels et d'autre part, comme l'élévation du statut social d'une profession à partir de stratégies collectives. Un construit social donc, bâti sur la reconnaissance et soumis au contrôle d'un ordre professionnel qui réglemente les conditions de travail et de production des savoirs. Mais le contrôle prend le dessus, faisant du processus un construit opératoire: sa reconnaissance repose sur le contrôle des normes de formation, de certification, du respect de la déontologie et de l'éthique professionnelles.

En Amérique, la professionnalisation est un combat collectif pour l'acquisition de compétences et de connaissances spécifiques, dans la perspective de profits sociaux et économiques. La professionnalité est négociée comme une valeur d'échange et se traduit par un intérêt public accru envers l'image du professionnel. Cette tendance américaine de la professionnalisation est un processus de valorisation du métier qui se fonde sur sa rationalisation et sa scientificité (Bourdoncle, 1991; Larson 1988; Schön, 1994 et 1983; Tardif, Lessard et al, 1998). Elle s'opère par une catégorisation des professions à partir des critères qui sont explicités plus loin. Il importe cependant de relever que le débat sur le phénomène fait apparaître une troisième approche critique qui soulève plusieurs hypothèses dans l'évolution des professions. Larson, 1977 et Paradeise (1987) soutiennent l'hypothèse de la non prolétarisation à cause de la double espace organisationnelle et professionnelle principalement.

3.1.2 Le courant européen

Du contexte nord américain, le mouvement de la professionnalisation a gagné d'autres continents, notamment l'Europe. Les réalités éducatives étant différentes, la conception de la professionnalisation y a pris une orientation différente. Bourdoncle

(1991, p. 95) affirme <<qu'en Europe occidentale, principalement en France, les professions ne sont pas exactement semblables au modèle anglo-saxon, le terme de profession n'a d'ailleurs pas le même sens>>. Il explique cette différence par deux raisons historiques: d'abord, l'accès à une profession en France passe par une entrée dans une école d'État, celui-ci ayant toujours assuré la responsabilité des grandes écoles qui forment les hauts cadres dont il a besoin. Ensuite, ces cadres luttent politiquement pour obtenir la délégation de l'État afin de contrôler le pouvoir dans le groupe professionnel, les postes à l'intérieur de la hiérarchie, et de réguler les marchés de l'emploi. C'est donc contrairement au contexte anglo-saxon (États-Unis, Canada, Grande Bretagne, australie) une professionnalisation institutionnelle.

En Europe, malgré les spécificités de chaque pays, les professions ont pris corps dans les corporations qui ont par la suite, cédé la place aux associations professionnelles et syndicales (France, Espagne, Italie, Allemagne). La réalité est marquée par une multitude de corps professionnels qui luttent sur la base de représentations sociales et idéologiques (Chapoulie, 1987; Dubar, 1998, Maurice, 1972, Montjardet, 1987). La professionnalisation des enseignants s'y présente comme un processus politique menée par l'État sur la base de diverses légitimités.

C'est donc une approche de type sociologie des organisations qui prévaut comme politique de professionnalisation en Europe. Elle se centre sur la gestion des ressources humaines. La professionnalisation se présente comme une modernisation de l'organisation éducative et de son fonctionnement trop bureaucratique et centralisé, avec une visée de démocratisation (Obin, 1995, p. 60; Mintzberg 1981). On y observe deux filières: le monopole qui permet de diversifier les activités à l'intérieur d'une occupation pour maintenir les positions sociales. La spécialisation par laquelle se créent de nouvelles professions. C'est le cas de la médecine avec les groupes de pharmaciens, de dentistes, d'anesthésistes (Bourdieu et Passeron, 1970; OCDE, 1990; Paradeise, 1988) .

En France, c'est à l'intérieur de la hiérarchie bureaucratique et étatique qu'évolue le processus de professionnalisation de l'enseignement. Losego (1996, p. 9) parle de politiques institutionnelles en réponse aux attentes sociales de scolarisation,

aussi bien quantitatives que qualitatives (l'école unique). Cette analyse s'appuie principalement sur la légitimité statistique des corps sociaux professionnels, la légitimité politique des cadres syndicaux et la légitimité cognitive de l'agrégation (Chapoulie, 1973; Dubar, 2000; Lang, 1999; Losego, 1995). Ainsi, le professionnel est celui qui a intériorisé l'esprit du groupe à travers un processus de socialisation basé sur deux dimensions essentielles:

- le rapport aux systèmes, aux institutions et aux détenteurs des pouvoirs directement impliqués dans le vie quotidienne.

- le rapport à l'avenir; l'avenir du système comme au sien propre, précise Dubar (2000). Plusieurs auteurs partagent ce paradigme et font de l'agir communicationnel le centre du processus de professionnalisation, perçu comme un processus de socialisation (Dubar, 1991, p. 87; Friedson, 1970; George, 1934, p. 39; Habermas, 1987; Hall, 1949; Lortie, 1959). Dans cette optique, la professionnalisation des enseignants vise la transformation de l'appareil de formation initiale, principalement la nature de la formation par une définition claire de la profession enseignante et de ses fondements. Se pose alors la nécessité d'un renouvellement de la profession à la recherche de idéal professionnel. Le phénomène s'opère en Europe dans une approche de type sociologie des professions.

En France, il privilégie à la fois l'analyse des modèles culturels de l'enseignement et l'analyse des métiers de l'éducation, ajoute Losego (1996). La professionnalisation vise de ce fait des enjeux essentiellement pédagogiques et sociaux comme l'a démontré Perrenoud (1994) et s'appuie sur la notion de *compétences*. Cette notion est autonome de tout corpus théorique constituée, c'est-à-dire en dehors des disciplines, dans une logique d'arbitrage conduit par des techniciens, capables de positions neutres. La démarche d'arbitrage de définition des compétences et le secret qui entoure la mise en place du système de formation professionnelle des enseignants créent un flou dans la conception du schéma de la professionnalité enseignante. Martineau (1999, p. 16) la définit comme <<un processus politique de consolidation du contrôle qu'un groupe occupationnel exerce à la fois sur son fonctionnement interne et sur l'environnement social dans lequel il évolue>>. Dans

cette perspective, une profession renvoie à une collection d'attributs de base définis une fois pour toute. Le professionnalisme se conçoit en terme de statuts professionnels à l'intérieur des normes du groupe d'experts attitrés.

En Espagne, la politique de construction de la professionnalisation est bâtie sur la notion de *matière*, sous le contrôle des groupes de spécialistes. L'expertise enseignante minimum est définie pour tous les enseignants, en tant que communauté minimale de compétences. Le monopole revient aux spécialistes des disciplines, donc aux experts[10], soutenus par un cadre juridique strict qui définit les rapports entre l'État et les groupes professionnels. Chapoulie (1987) fait le tour de la question en Europe où se déploie également une approche critique, surtout chez les auteurs britanniques et australiens comme Apple, (1982), Harris (1982) et Smith, (1994). Braverman (1976) défend la thèse de la prolétarisation et Jackson (1970) met l'accent sur la prolétarisation des qualifications et Giroux (1983) parle de pédagogie de résistance.

La conception européenne s'inspire donc de la sociologie du travail et s'intéresse à la nature de l'occupation, à l'expérience professionnelle, aux relations et aux responsabilités attachées à chaque fonction. La professionnalisation apparaît comme un processus d'acquisition et d'intégration par un individu, de valeurs, d'attitudes, de privilèges et d'intérêts d'un groupe professionnel dont il adopte les comportements propres par l'exercice de sa fonction et de son appartenance au groupe (Bourdoncle, 1991, p. 76).

3.1.3 Le courant africain

En Afrique, la réalité de professionnalisation se rapproche du phénomène en Europe, par le statut d'agent de la fonction publique, le niveau de recrutement et de formation. Presque partout en Afrique francophone, la professionnalisation par le biais de la formation a été mise en oeuvre sur le modèle français (Akouete, 1983.) Dans un contexte bureaucratique comme celui des organisations scolaires en Afrique francophone, la professionnalisation en cours apparaît comme la construction d'une

---

[10] L'auteur définit l'expert comme le"détenteur de savoirs complexes de nature souvent hétérogène et difficilement communicables ou applicables à une réalité".

identité sociale et professionnelle à partir de l'articulation de dispositifs de formation et la définition d'attentes précises de savoirs et de compétences.

L'objectif est de faire acquérir aux enseignants les capacités intellectuelles, les savoirs et compétences nécessaires à la reconnaissance de leur statut. Elle est dirigée par les décideurs politiques, mise en oeuvre dans les institutions de formation et contrôlée par les gestionnaires des ressources humaines. Elle donne lieu au modèle structurel formel mais peut-elle répondre aux attentes de la professionnalisation telle que définies en Europe? Le haut niveau de formation n'est pas effectif dans les institutions de formation car il existe une homologation des diplômes dans le but de réguler les salaires. Les programmes ne suivent pas toujours le développement des sciences de l'éducation par manque de formateurs qualifiés, d'équipements appropriés, de documentation renouvelée. Le déficit de formation des formateurs empêche la mise en oeuvre de démarches andragogiques propres à favoriser le développement de la réflexivité. Si l'on ajoute à cela l'état presque de dénuement matériel et la faiblesse technologique, les objectifs de professionnalisation institutionnelle s'avèrent difficiles à atteindre. Au surplus, l'identité sociale et professionnelle des enseignants, qu'on le veuille ou non est liée à la revalorisation de la fonction enseignante qui passe en partie par une amélioration de leur situation économique parallèlement à l'évolution professionnelle. Les budgets des États, déjà en souffrance, ne permettent pas de défrayer ces frais (Gazïel et Warnet, 1998).

L'autonomie est un des critères problématiques dans ce contexte comme le souligne Akoueté (1983). Dans un système bureaucratique, c'est l'appropriation de l'organisation par le clan des administrateurs (Pineau, 1980). La création d'un ordre professionnel des enseignants comme outil de contrôle de l'État sur la profession est difficilement applicable dans ce contexte. Le mode de gestion du personnel enseignant en Afrique basé sur des corps différents, constitue une entrave à la collégialité et à l'autonomie collective. A l'intérieur des corps, la hiérarchisation des statuts et des tâches favorise une identification de certains enseignants (directeurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques) à l'appareil bureaucratique d'État plutôt qu'au groupe professionnel enseignant. Ceux-ci constituent un défi insurmontable à la

professionnalisation institutionnelle des enseignants qui menace leur raison d'être.

Il apparaît donc que la professionnalisation en cours dans les institutions de formation oeuvre plutôt au renforcement de l'organisation bureaucratique et de son système de contrôle de la profession enseignante, qu'au développement de l'expertise professionnelle des enseignants. Elle conduit donc à un professionnalisme fermé, impliquant une vision instrumentaliste de l'action professionnelle (Losego, 1996; Perrenoud, 1994b). Sa mise en oeuvre efficace en Afrique passe donc par une amélioration des conditions de formation, de travail, des conditions économiques et par une revalorisation de l'enseignement que ne permettent pas les conditions économiques actuelles. Le contexte structurel, socioculturel, historique et politique des pays africains rend difficile la professionnalisation institutionnelle mise en place. L'ouverture semble la seule voie d'accès au pouvoir de décision favorable aux institutions de formation et aux enseignants. Agir de façon ouverte à l'intérieur de structures fermées, semble la meilleure perspective pour surmonter les obstacles organisationnels, soutenir la philosophie et démarche informelle de professionnalisation en cours sur le terrain (Argyris, 1995; Kerjean, 2000).

Il ressort de ce tour d'horizon théorique le caractère inadapté de la conception fonctionnaliste des professions quel que soit le contexte. Comme le soutient Losego (1996), le modèle idéal qu'il représente ne convient pas à la réalité des professions, encore moins à celle de l'enseignement. Se fonder sur ce modèle pour bâtir la professionnalité enseignante constitue donc un leurre. Le caractère multidimensionnel du phénomène et la diversité de sa réalité exigent la prise en compte des particularités contextuelles, à travers des approches souples et empiriques.

3.2 La recherche empirique

La recension des écrits empiriques s'organise en sources primaires et secondaires. Elle met l'accent sur le type d'étude, les buts et les résultats des recherches consultées. Elles sont regroupés sous des thèmes unificateurs pour en faciliter la lecture. La synthèse finale relève les forces et les faiblesses des recherches, leurs liens avec la présente recherche et retient les aspects à d'approfondir.

3.2.1 Les sources primaires

Elles se composent de sources provenant directement d'auteurs de mémoires, de thèses, d'articles scientifiques et de monographies à contenu original (Fortin, 1996, p.75). Elles sont regroupées en trois thèmes: la formation professionnalisante, les systèmes de professionnalisation et le milieu de professionnalisation.

3.2.1.1 La formation professionnalisante

Dans ce thème se retrouvent les recherches traitant du processus de construction de la professionnalité enseignante, principalement de moyens et stratégies de formation, de pratiques d'enseignement, de l'adéquation de la formation aux besoins du terrain et de dispositifs de formation.

Paquay *et al* (1998) proposent une diversité d'approches de formation et de développement de compétences dans la formation d'enseignants professionnels. Ils élaborent et expérimentent de nombreux moyens et stratégies de formation: les propositions faites vont du travail des représentations du métier et de la formation par les enseignants (Baillauquès, 1998) aux pistes de formation continue articulée sur la pratique (Charlier, 1998), au travail sur l'habitus pour amener les enseignants à être conscients de leurs actes d'enseigner (Perrenoud,1998). Parmi ces études figure celle de Faingold (1998) qui traite de la mise en oeuvre de dispositifs réflexifs utiles à l'analyse des pratiques.

Faingold (1998) tente de comprendre la réflexion en action des enseignants et de cerner la nature des compétences professionnelles à construire dans le cadre d'un cursus de formation. L'instrument utilisé est l'entretien d'explication. Elle utilise la théorie de prise de conscience de Piaget et le rôle de la médiation développé par Vigotsky, pour décrire avec précision le déroulement des actions dans la réalisation des tâches d'enseignement. L'auteur arrive à la conclusion que l'intuition des enseignants experts repose sur des compétences de prélèvement d'indices très pointus, liées à une connaissance approfondie du groupe classe, de chaque enfant avec son style spécifique d'apprentissage et des contenus didactiques de référence. L'étude conduit à l'élaboration et à la proposition de dispositifs réflexifs d'analyse de pratiques en

formation, pour aider les enseignants débutants à réfléchir en pratique, mais surtout à poursuivre une pratique réflexive tout au long de la carrière. Les résultats de cette étude éclairent le fonctionnement des enseignants, souvent perçu comme un bricolage. Ils démontrent ce que plusieurs ont affirmé sans preuve, que les enseignants mettent en oeuvre un jugement et des connaissances dans une certaine logique qui est ainsi explicitée. Cette étude renforce enfin le choix de la présente recherche en matière d'échantillonnage, principalement l'importance accordée à l'expérience des enseignants.

Villiers (1998) s'interroge sur les représentations des formateurs d'enseignants à propos du contrôle de la formation des enseignants par le groupe professionnel. Dans une étude exploratoire, il analyse les corpus documentaires et d'entrevues semi-dirigées réalisées de 1992 à 1993 auprès "d'instituteurs maîtres formateurs" [10]. Il relève une nouvelle tendance dans la formation des maîtres qui s'exprime par la volonté et le désir des formateurs de favoriser l'autonomie des savoirs chez les étudiants et de théoriser la pratique. Villiers (1998) mentionne aussi la recherche de rapports horizontaux entre praticiens, chercheurs et décideurs politiques et démontre la capacité des enseignants à participer à la formation des futurs enseignants. Cette participation à la formation constitue une richesse aussi bien sur le plan des connaissances que du développement professionnel des enseignants (p. 244)

Pallascio *et al* (1999) font l'hypothèse que le développement de compétences argumentatives et une pratique d'enseignement le permettant favoriseraient le développement d'une identité professionnelle chez les enseignants. L'objectif est de rendre l'enseignant dépositaire d'une compétence argumentative par laquelle il affirmerait son identité personnelle et professionnelle et se forgerait une forme de pouvoir de décision vis-à-vis des collègues, de l'organisation et des partenaires. Les résultats montrent que le discours des enseignants concerne entièrement le réel à transformer et les actions à entreprendre et que leur responsabilisation en ce qui

---

[10] Instituteurs titulaires d'un certificat et intervenant dans l'encadrement, des stages, la formation initiale dans les IUFM et auprès des inspections.

concerne les succès comme les échecs est présentée comme un point positif vers l'affirmation professionnelle. La nécessité d'une formation au concept d'une école à pédagogie innovatrice et une certaine préparation faciliteraient leur engagement et rendraient leurs actions plus efficaces.

Ouattara, Foro et Ouédraogo (1987) traitent de la cohérence et de l'incohérence entre la formation initiale des enseignants du primaire et l'exercice du métier sur le terrain au Burkina Faso. Ils cherchent à mieux comprendre la situation éducative afin d'apporter des solutions aux maux qui minent le système éducatif. Les auteurs examinent les conditions de recrutement (niveau BEPC), de formation (durée, méthodes, contenus), de travail des enseignants sur le terrain (encadrement, difficultés, attentes). Ils décrivent les réalités éducatives: faible taux de scolarisation, baisse du niveau et de la qualité d'enseignement, inadéquation de la politique d'expansion scolaire entreprise par le gouvernement.

L'étude montre que le niveau de recrutement est insuffisant par rapport aux responsabilités du métier. Celles-ci nécessitent des compétences intellectuelles et un niveau de culture générale plus élevés. De façon quasi-unanime, les participants trouvent que la formation d'un an ne permet pas de cerner la complexité des problèmes d'éducation, ni d'exercer convenablement la profession. Le contenu de la formation paraît satisfaisant dans l'ensemble, mais les méthodes directives magistrales n'assurent pas l'acquisition des habiletés et des compétences requises. La recherche met en cause le temps insuffisant de formation qui conduit à des "recettes pédagogiques". En conséquence, les difficultés majeures relevées par les praticiens concernent leur incapacité de réajuster les programmes, leur dépendance vis-à-vis des ouvrages de classe, le manque d'initiative et d'autonomie dans les pratiques. L'étude relève les réformes décriées par les enseignants, mais qu'ils sont cependant obligés d'appliquer. L'impact social de cet état de faits est un mécontentement général des enseignants et des parents et l'impossibilité de situer les responsabilités des faibles performances scolaires.

Ouattara *et al* font des suggestions fort intéressantes comme le relèvement du niveau de formation au baccalauréat ou le maintient du niveau actuel avec la

prolongation du temps de formation à trois ans. Les objectifs visés sont de relever le niveau de culture générale et d'instruction des futurs enseignants, de permettre aux formateurs d'adopter des approches plus ouvertes et aux enseignants du terrain de mieux cerner les problèmes cruciaux de l'éducation. En matière de formation continue, vu la volonté de perfectionnement des enseignants, des propositions sont faites pour une meilleure organisation des dispositifs existants (conférences, cellules d'animation pédagogiques, club d'écoute pédagogique).

3.2.1.2 Les systèmes de professionnalisation

Desjardins (1993) analyse les perceptions du professionnalisme des enseignants et des membres de la direction des écoles franco-ontariennes dans le but de révéler la perception du professionnalisme des enseignants d'une part, celle des directions d'école d'autre part, et de vérifier la dichotomie de points de vue entre ces deux groupes d'acteurs sur le sujet. Cette recherche a impliqué mille sujets dont 800 enseignants et 200 membres du personnel de direction. Les questionnaires soumis aux participants ont été traités de façon quantitative.

Desjardins, (1993) explique le vécu des enseignants dans et à l'extérieur des classes, leur vie pédagogique et relationnelle. Il situe leurs domaines de responsabilité et leur marge d'autonomie en ces lieux et s'interroge aussi sur la profession enseignante, ses caractéristiques, le lien entre professionnalisme et formation des enseignants. Les résultats révèlent qu'aucun modèle examiné ne représente la réalité vécue par les enseignants franco-ontariens, bien que celui de Miller (1988) et celui de l'AEFO[11] (1990) soient plus proches de l'idéal de partenariat.

Il relève l'ambiguïté de la perception du professionnalisme des enseignants: organique et intégrée dans la classe, leur position s'avère mécaniste à l'extérieur à cause des pressions du milieu. La perception des membres de la direction est ambivalente par rapport au professionnalisme des enseignants dans la classe, mais positive face à leur position en dehors de la classe. La comparaison des perceptions conduit à la conclusion que bien qu'elles ne s'opposent pas, les perceptions du professionnalisme

---

[11] AEFO : association des enseignants Franco Ontariens.

des enseignants et celles des membres de la direction diffèrent. Mais en général, elles convergent vers une appréciation positive. La perception des enseignants apparaît cependant légèrement plus positive que celle de la direction.

L'auteur souligne le dilemme que vivent les enseignants dans leur quête de professionnalisme, écartelés entre leur penchant naturel vers une approche organique et intégrée de l'enseignement et l'obligation formelle d'appliquer des normes imposées par un système bureaucratique et mécaniste. Il reste convaincu qu'un modèle "intégrateur" permettrait aux enseignants de s'approprier ce qui leur paraît représentatif du bon enseignant, de s'adapter aux situations de la classe en faisant des choix adéquats. Il souligne l'importance de considérer le caractère dynamique de l'enseignement dans un processus de professionnalisation pertinent.

Losego (1996) aborde les systèmes de professionnalisation des enseignants en France et en Espagne. Il étudie les modalités de formation dans ces deux pays européens entre 1982 et 1995. Le but de la recherche est de cerner le rapport conflictuel entre "profession logique" et "profession réelle", en d'autres termes de comprendre le rapport entre profession formelle reconnue et profession vécue, à travers la complexité, la normativité et les contradictions du discours sur l'éducation. Losego (1996) situe le professionnel au coeur de la dichotomie entre deux logiques, la logique du pouvoir et la logique organique liée à l'existence.

Cette étude met en exergue les formes d'autorité différentes en Espagne et en France à partir d'une démarche comparative et historique. Elle explique la fonction politique de la professionnalisation qui ressort comme l'aspect commun aux deux pays. C'est la stratégie par laquelle les deux États se sont relativement, mais légalement déresponsabilisés de l'orientation scolaire et des programmes d'enseignement. Par le truchement des réformes des années 1989-1990, de la formation des enseignants et de la décentralisation, ils ont remis l'orientation scolaire et les programmes aux établissements et aux enseignants. Ceux-ci deviennent, de fait, responsables du rendement et des échecs des enfants face aux familles. La redéfinition de leurs rôles désengage partiellement les États et les gouvernements.

Losego (1996) relève aussi les conséquences de ces réformes qui ont favorisé

la socialisation professionnelle au détriment de la socialisation syndicale dans le monde de l'éducation par l'accentuation de la formation continue. Elles ont créé de nouvelles professionnalités dont celles des experts et des spécialistes. Ce faisant, les politiques de professionnalisation se trouvent écartelées entre deux champs. Le champ de la politique dominé par les experts qui déterminent les compétences, et le champ de la négociation syndicats/États qui définit les qualifications. L'un tente d'éclipser la professionnalisation des enseignants, l'autre, de préserver la stabilité et l'autorité de l'État de façon symbolique. Mais les deux systèmes fonctionnent différemment à cause de la différence des modalités d'existence de l'État dans les deux pays.

L'auteur analyse plus en profondeur le système de professionnalisation en France qui se révèle être une construction technique de la professionnalité enseignante parce qu'elle écarte le débat sur les valeurs, les normes sociales et les rationalités cognitives. Il relie les débats contradictoires qui ont entouré la mise en oeuvre des IUFM, entre partisans "du savoir" et partisans "de la pédagogie" à cet état de fait.

Lang (1995) questionne le sens de la politique de professionnalisation par la formation des enseignants menée en France. Le but de la recherche est de dégager les modèles de pratiques et les savoirs mis en cause, de mettre le modèle français en rapport avec le modèle actuel de l'enseignant professionnel et de montrer enfin, en quoi ils peuvent paraître inadaptés. L'auteur s'appuie sur les typologies de professionnalités récentes pour analyser la consistance du modèle de l'enseignant professionnel, en interrogeant principalement les conceptions de l'exercice professionnel et les conditions de production de la professionnalité que suggèrent ces typologies.

Les résultats mettent en exergue les enjeux de la politique institutionnelle et la complexité[12] du sujet. Lang rejoint ainsi les analyses faites par Chapoulie (1987) et

---

[12] Lang (1995) cerne bien cette complexité quand il affirme que " la question de la professionnalisation renvoie à des significations variées allant de l'appréhension technique du métier à la préséence des conditions de maîtrise. [Il la situe] à la croisée de domaines multiples étroitement imbriqués tels que l'identité professionnelle et sociale, l'histoire, l'organisation et l'évolution dans un environnement spécifique."

Paquay (1994). Il approfondit particulièrement l'analyse du modèle actuel de l'enseignant professionnel, en relevant ses faiblesses[13] et ses forces. En conclusion, l'auteur relie la professionnalisation à un double processus interne et externe, à la fois interdépendants et autonomes (p.105). Le premier repose sur les stratégies de développement de savoirs professionnels, de contrôle ou de cogestion des conditions organisationnelles d'exercices et d'implication forte dans la définition et les dispositifs de la formation professionnelle. Le second, la dynamique externe, vise une mobilité ascendante de reconnaissance externe. Elle concerne l'acquisition d'une autonomie politique et passe par une constante négociation avec l'État et les autres groupes sociaux. Une négociation transparente, *d'équilibration progressive* soutenue par des réformes de décentralisation favorables à une responsabilisation des acteurs, mais limitée par des démarches verticales.

Akouété (1983) analyse la situation des institutions de formation des personnels de l'éducation en Afrique de l'Ouest francophone et leur rôle dans la professionnalisation de l'enseignement. Le but de l'étude est d'identifier les différences dans le rôle que jouent ces institutions. La professionnalisation est conçue comme

> un processus d'évolution du métier d'éducateur, qui, tout en n'étant pas une profession au sens des professions libérales, partage avec ces dernières certaines caractéristiques communes telles l'exercice à plein temps, la formation professionnelle, l'existence d'un corps de connaissances abstraites, la certification comme moyen d'entrée dans la profession. (p. XII)

Cette recherche quantitative couvre toutes les institutions existantes. Les données collectées ont été soumises à deux modes d'analyse.

L'analyse descriptive qui a permis à l'auteur d'affirmer l'existence d'institutions de formation initiale et continue des enseignants du primaire et du secondaire. Par ailleurs, il affirme l'existence d'institution de formation de cadres pédagogiques et administratifs au Burkina Faso (conseillers et inspecteurs) et d'une institution d'études supérieures en

---

[13] Parmi les faiblesses relevées, on note le caractère ambigü et polyvalent du modèle du fait de la divergence des niveaux de réflexion "en terme d'objets, de rapports à l'action, de finalités et de modalités" et la diversité des modèles de formation. Chacun des modèles pouvant prétendre développer des capacités réflexives. L'auteur le qualifie de "modèle nié et de figure idéalisée et inaccessible"

sciences de l'éducation au Togo. Pour le cas du Burkina, l'étude signale l'existence de cours normaux qui assurent la formation des enseignants du primaire depuis 1967, de l'université chargée de la formation des enseignants du secondaire et de l'INE qui depuis 1976, assume la formation initiale des cadres et la formation continue des enseignants du primaire.

L'analyse comparative a consisté à l'élaboration et à la juxtaposition de tableaux issus de l'analyse descriptive. Elle a permis d'identifier les points communs et les différences au niveau de la nature des institutions, des modalités de recrutement et de formation, du type d'évaluation et de diplômation. Les résultats montrent que malgré l'ampleur des défis à relever par ces institutions - l'état des connaissances et des convictions, l'autonomie des enseignants, le mode de gestion des ressources humaines peu favorable à l'unité professionnelle - elles jouent leurs rôles dans la professionnalisation de l'enseignement. Du reste, au-delà des systèmes de professionnalisation, certaines recherches apportent d'intéressantes informations sur les conditions de professionnalisation des enseignants.

3.2.1.3 Le milieu de professionnalisation

Ouédraogo (2000) examine la question de prise en charge des cas sociaux chez les élèves du Kadiogo (province de Ouagadougou). Le but de cette recherche est de trouver les stratégies les plus efficaces pour les soutenir dans leur scolarisation, principalement la prise en charge des cas sociaux scolaires dans le Kadiogo. L'objectif est d'améliorer les conditions scolaires et l'accès à l'éducation des nombreux enfants des familles démunies en sensibilisant les décideurs, les acteurs et les partenaires de l'école, du fait que les familles de ces enfants sont incapables de leur garantir le strict minimum de fournitures scolaires et de sécurité alimentaire pour leur travail scolaire. Ils forment une partie non négligeable des effectifs scolaires, dans la province la plus nantie du pays.

Ce travail de recherche qualitative se fonde sur une analyse thématique de documents officiels concernant les statistiques économiques et démographiques sur le sujet. Ces sources sont complétées par des entrevues avec les personnes ressources intervenant dans le domaine. Un questionnaire a été adressé aux services publics et

privés oeuvrant dans la prise en charge des cas sociaux sur leurs objectifs et leurs actions.

Les résultats révèlent des statistiques alarmantes: 2,5% des revenus des ménages sont consacrés en moyenne à l'éducation. 45% de la population nationale vit dans le seuil extrême de pauvreté avec un revenu annuel de 31.749F C.F.A., soit 82$ canadiens en moyenne. Il faut réviser ces chiffres à la hausse en ce qui concerne le Kadiogo, à cause du niveau de vie élevé et des conditions de vie plus difficiles pour les classes moyennes et pauvres. Bien entendu, un grand nombre de ménages est incapable de supporter les coûts minima de scolarisation. Leurs enfants sont non seulement confrontés à des besoins scolaires, matériels et pédagogiques, mais aussi à des besoins humains tels que des besoins alimentaires, sanitaires, de transport, d'affection et de sécurité. Plusieurs formes de prise en charge ont été identifiées et reconnues inadéquates et insuffisantes: assistance d'aide, parrainage, adoption. En ce qui concerne les initiatives privées, l'auteur constate que la variété des objectifs poursuivis disperse les efforts fournis et rend l'action inefficace.

Des propositions de solutions sont formulées, principalement la coordination nécessaire des actions entreprises au Kadiogo. L'étude suggère la mise en oeuvre d'une politique de prise en charge appuyée sur des textes d'application clairs et une collaboration plus étroite entre l'administration et les enseignants praticiens afin d'identifier les cas les plus somatiques. Ceci permettrait de dispenser les familles les plus indigentes des exigences matérielles et financières. Dans cette optique, une action préventive est nécessaire dans la communauté école, pour la prise en charge effective de ces cas.

Zombré (2001) examine la gestion de l'école primaire burkinabé à partir des constats d'insatisfaction des travailleurs et de malaise profond des cadres de conception. Le but de la recherche est de reconsidérer le fonctionnement scolaire actuel, afin de tenir compte de la demande de service public de plus en plus exigeante. Cette situation du point de vue de l'auteur menacerait la qualité et le volume des services publics burkinabé. Le mode normatif de la gestion administrative est mis en cause et partant, l'administration de l'éducation fondée sur la rationalité juridique. Ce

mode de gestion créerait, dans un contexte culturellement centré sur les relations interpersonnelles, des problèmes de planification, de gestion et de contrôle. Ces hypothèses guident l'examen en profondeur de la gestion et de l'administration de l'enseignement, principalement de ses aspects relationnels.

Pour vérifier ces hypothèses, l'auteur entreprend d'interroger les enseignants principaux, les directeurs d'école, les responsables des directions centrales du ministère, les encadreurs et les superviseurs pédagogiques, sur l'efficacité de la gestion relationnelle des écoles et sur les critères d'efficacité à développer dans l'administration. Un questionnaire quantitatif leur a été soumis dont les items portent sur l'efficacité de l'école, le rapport entre le mode d'encadrement et l'efficacité, les relations encadreurs/maîtres, les rapports management/ gestion de l'école, les opinions sur la communication interne à l'école, sur l'outil de soutien de l'encadrement pédagogique.

Les résultats de l'étude montrent que malgré le diagnostic d'efficacité faible des statistiques officielles (30,8%), près de 70% des responsables administratifs et pédagogiques considèrent que le fonctionnement de l'administration est efficace. Cependant, seulement 30% d'entre eux sont favorables à des rapports horizontaux en gestion relationnelle, contre 60% d'enseignants principaux. En général, plus de 63% des participants adoptent l'outil d'encadrement élaboré par le chercheur. En effet, cet outil constitue l'une des contributions de cette étude. C'est un instrument de management inspiré de la gestion managériale, principalement sur les compétences personnelles et la vision démocratique du manager dans Mintzberg (1981). Le but visé est d'amener les enseignants à s'impliquer individuellement et collectivement dans les enjeux de l'école. Il constitue à la fois un outil qui leur permet de communiquer avec la direction, les encadreurs, les superviseurs, de décrire leur fonction sous forme d'entretien et d'évaluer leurs activités annuelles (objectifs, résultats, capacités et compétences). En cela, il facilite la communication entre acteurs de l'école et joue à la longue comme agent de modification des comportements bureaucratiques.

La recherche confirme également la nature bureaucratique de la gestion administrative: plus les acteurs sont situés haut dans la hiérarchie, plus ils s'opposent

au partage des responsabilités. Plus ils se positionnent au bas de la structure administrative, plus ils sont ouvert aux rapports horizontaux. Elle corrobore ainsi l'affirmation de maints auteurs qui stipulent que <<la bureaucratie est incompatible avec la professionnalisation qui vise la responsabilisation des enseignants>>

3.2.2 Les sources secondaires

Les sources secondaires d'information regroupent les travaux antérieurs sous forme de publications collectives principalement et des recherches de source primaire mais interprétées. Elles concernent aussi les index informatisés ou non et les bibliographies annotées (Fortier, 1997, p. 75). Les travaux consultés ont été regroupés sous trois thèmes importants pour le traitement du sujet à l'étude: les conditions du travail enseignant, le professionnel de l'enseignement, les représentations et perspectives professionnelles des enseignants.

3.2.2.1 Les conditions du travail enseignant

Lessard, Perron et Bélanger (1991) dans une étude empirique menée au Québec, analysent les conditions de travail des enseignants du primaire et du secondaire. Produit de la réflexion d'une centaine d'enseignants sur l'enseignement, sa nature, ses difficultés, ses satisfactions, ses conditions socio-professionnelles, l'étude pose les conditions d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement. Lessard (1991, p. 19) en fait le point et souligne la nécessité d'un contexte social qui valorise l'enseignement car les nouvelles exigences de compétences dues à l'évolution rapide du monde installent les enseignants dans une situation d'isolement par rapport à la société, au pouvoir politique et au monde du travail. La responsabilité professionnelle des enseignants par rapport à l'apprentissage des élèves mérite également une réflexion et une clarification qui la définissent et la délimitent.

L'apport de Lessard *et al* (1991) réside dans les propositions de solutions pour améliorer les conditions du travail enseignant. Ainsi, ils suggèrent que la culture d'établissement, en plus d'être centrée sur la pédagogie et la collégialité, reconnaisse la différence de rôles des enseignants et des directions, mais aussi la nécessité de leur collaboration dans un but d'efficacité et de qualité de l'enseignement. Ils présentent

l'organisation souple et flexible de la carrière enseignante comme l'une des conditions indispensables de la professionnalisation: elle permettrait une mobilité et une variété des tâches d'enseignement et répondrait en cours de carrière aux besoins de diversification des activités d'enseignement. Une telle dynamique, selon ces auteurs, favoriserait aussi la socialisation professionnelle dans l'enseignement. Ils soutiennent que l'objectivation des savoirs d'expérience et leur partage s'imposent, du fait de la nature composite du savoir enseignant, fondée sur la pratique. Ils le qualifient de savoir *synthétique, contextualisé et singulier* à l'instar de Perrenoud (1996), Bourdoncle (1991) et Carbonneau (1993).

Tardif et Lessard (1999) étudient l'enseignement comme un travail. Ils embrassent la profession dans toute sa complexité et cernent à la fois sa spécificité qui réside dans "le travail humain sur l'humain[14] ". Ils interrogent cette nature qu'ils considèrent irréductible ni à un rôle, ni à un statut, ni à une oeuvre, ni à une technique. L'enseignement est tout à la fois. Sa multiplicité et sa complexité sont inhérentes selon Tardif et Lessard, à sa nature processurale et interactive.

> [Il] couvre un large spectre de rapports à autrui en l'occurrence les élèves à la fois comme individus et groupe ... Les relations des enseignants aux élèves se déploient selon des modalités diversifiées, allant de relations affectives à des rapports de pouvoir, en passant par toute la gamme des attitudes humaines: joies, tristesse, difficultés, dilemmes moraux, volonté de contrôle, engagement personnel, conflit et collaboration etc. (p.530)

Cette étude est d'autant plus fructueuse qu'elle s'est bâtie sur le terrain, par le recueil des discours des enseignants du primaire et du secondaire dans leurs réalités quotidiennes. La variété des modes de collecte de données: les entrevues, les observations et les enregistrements vidéo permettent une triangulation méthodologique qui augmente la fidélité de cette étude. Elle est aussi riche en analyse théorique, faisant le point en temps utile sur la littérature des sciences de l'éducation, de la sociologie des professions et de l'éducation. En cela elle constitue une source de

---

[14] Cette nature humaine du travail enseignant fait qu'elle échappe à la tentative de rationalisation et de standardisation de par ses buts multiples et divers, souvent contradictoires, et du fait que c'est un métier de communication qui impose des rapports divers et multidirectionnels.

références et d'outils de travail.

En plus de pallier à la rareté des études sur l'enseignement, le travail de Tardif et Lessard a le mérite de l'aborder comme profession et de l'analyser dans toutes les dimensions du travail, entre autre par rapport aux mutations de la société, de l'organisation, des conditions de travail, de la division du travail, du travail de classe, en tant que processus et travail collectif. Comme le signifie bien Dubet (1999), signataire de la préface, <<le présent travail ne nous informe pas seulement sur l'école [ni sur le travail enseignant], il nous dit ce qu'est aujourd'hui le travail dans un type de société qui consacre tant d'efforts à se produire elle-même>>.

3.2.2.2 Le professionnel de l'enseignement

Dans une recherche menée dans le cadre de l'OCDE sur la qualité des enseignants de tous les niveaux d'enseignement, Altet (1998) décrit l'enseignant professionnel. Elle le présente comme

> un praticien réfléchi capable de faire un va-et-vient entre pratique-théorie-pratique, d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies ... C'est avant tout un professionnel de l'articulation du processus d'enseignement/apprentissage en situation, un professionnel de l'interaction des significations partagées. (Altet,1998, p.31)

Altet privilégie cependant deux types de savoirs chez l'enseignant. D'une part, les savoirs de type théorique constitués des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner et d'autre part, les savoirs de type pratique issus de l'expérience professionnelle et des situations de travail. Elle insiste sur la nature interactive du travail d'enseignement qu'elle présente comme un processus de traitement de l'information et de prise de décision en situation (Lessard et Tardif, 1999; Pallascio et *al*, 1999; Paquay et Wagner, 1998; Perrenoud, 1994b; Tardif et *al*, 1998). Or, on a souvent reproché au savoir acquis en formation son caractère formel, d'être coupé de la réalité du milieu enseignant et peu accessible aux enseignants. Au-delà des critères de professionnalisation auxquels on tente de répondre par la formation initiale, Altet (1998) insiste sur la nécessité de lier la théorie et la pratique en formation initiale, afin d'élucider et d'expliciter les pratiques par la recherche et l'analyse des pratiques. Elle avait recensé des outils conceptuels utiles au travail d'analyse et de réflexion sur les

pratiques vécues en formation (Altet,1994). D'une certaine manière, ces outils sont aussi nécessaires aux praticiens pour mieux comprendre, nommer et interroger les conditions réelles et pratiques de l'exercice du métier et de la gestion des organisations scolaires qui restent à améliorer.

3.2.2.3 Les représentations et perspectives des enseignants

Bednarz, Baribeau, Blouin, Gattusso, Lebrun et Lebuis (1999) s'interrogent sur les représentations de leur future profession chez les futurs enseignants du primaire et du secondaire au Québec. L'objectif visé est de comparer les conceptions du métier des étudiants en formation et celle des formateurs qu'ils sont et surtout, de rendre compte de la complexité des conceptions des étudiants à l'égard de leur travail futur. Les finalités de l'acte d'enseigner, les différents niveaux de médiations du professionnel de l'enseignement (élèves, parents, collègues, direction), le contrat social qui les lie sont autant d'aspects abordés par Berdnarz *et al* (1999). Ils définissent le professionnel comme <<un acteur dans un rapport de signification aux outils, aux programmes, aux évaluations et dans un rapport d'émancipation vis-à-vis du changement et du développement de l'organisation scolaire>>.

Les résultats font ressortir "une conception idéalisée" de l'enseignement, marquée par le champ disciplinaire chez les futurs enseignants du secondaire et par une absence quasi-totale de rapport au savoir chez les futurs enseignants du primaire. Ils le perçoivent comme un travail complexe et divers, effectué en responsabilité et exigeant une intervention spécifique concernant tout l'être des élèves. C'est un travail intellectuel et une interaction constante entre individus, un service rendu à la société.

Ce travail de par ses objectifs et son échantillon complète en quelque sorte la gigantesque étude de Tardif et Lessard (1999): L'un s'adresse au futurs enseignants et aux formateurs, l'autre aux enseignants praticiens du même contexte et à propos des réalités dans lesquelles se réalise le travail du professionnel. Les auteurs proposent, à l'instar de Schön (1983), de Ouattara *et al* (1987) de Perrenoud (1993), de Faingold (1998) et de Altet (1994), une formation axée sur la pratique réflexive afin d'aider les futurs enseignants à augmenter leur degré de rationalisation et à étendre leur culture

par l'ouverture.

Raymond, Butt et Yamagishi (1993) analysent le lien entre savoirs préprofessionnels et formation initiale des enseignants. Les objectifs visés sont entre autres d'établir la légitimité de conceptualisation du savoir enseignant en des termes qui représentent leurs perspectives épistémologiques, politiques et pédagogiques.

Cette recherche longitudinale menée sur deux ans révèle qu'au niveau des attitudes et des comportements, les futurs enseignants ont tendance au contact avec les élèves malgré une certaine réserve. Leurs représentations sont d'origine familiale et scolaire. La contribution spécifique de cette étude est d'ordre théorique. Elle fait une recension critique des écrits ayant utilisé des approches souples pour aborder le savoir enseignant, notamment les travaux en psychologie cognitive sur les savoirs à enseigner et sur les pratiques et l'expérience (Elbaz, 1991; Shulman, 1987; Tardif et al 1990 et 1991). Ces derniers tentent de décrire l'enseignement et ses composantes du point de vue des enseignants eux-mêmes en congruence avec leur culture. La classification de ces types d'études, leur regroupement et la description qui en est faite constituent un outil intéressant de recherche.

3.3 Synthèse des écrits rapportés

De cette revue de la littérature sur la professionnalisation de l'enseignement se dégage une tendance organique, interactive et responsabilisante du processus. La plupart des écrits soulignent l'intérêt de considérer les conditions contextuelles et les choix paradigmatiques qui sous-tendent la réalité du processus dans un contexte donné. Considérer le processus à la lumière des caractéristiques de l'enseignement déterminées par les valeurs axiologiques et paradigmatiques de chaque contexte, permet de mieux cerner sa dynamique. L'examen des écrits permet de faire le point des connaissances sur le problème de recherche.

3.3.1 L'état des connaissances sur la professionnalisation en éducation

Plusieurs recherches ont été menées ces vingt dernières années sur l'enseignement et principalement sur la professionnalisation. Les recherches empiriques ont montré la réalité et la diversité de la professionnalisation de

l'enseignement (Altet, 1994; Bednarz et *al*, 1999; Bourdoncle, 1991a et b et 1993; Carbonneau, 1993; Desjardins; 1993; Lang, 1995; Losego, 1996; Tardif et Lessard, 1999). Certaines recherches, sans traiter principalement du sujet, apportent cependant des informations qui éclairent l'appréhension de la profession enseignante et de sa professionnalisation (Altet, 1998; Elbaz, 1993; Faingold, 1998; Lessard et *al,* 1999 et 1991; Lessard et Tardif, 1996; Martineau, 1999; Raymond, Butt, et Yamagishi, 1993; Villiers, 1998).

En ce qui concerne l'Afrique, les investigations menées depuis trois ans à travers la consultation des banques de données, le contact avec les institutions ministérielles et universitaires de recherche et les chercheurs du domaine n'ont pas permis d'identifier de recherches empiriques traitant directement du sujet. Il existe néanmoins de nombreuses recherches empiriques comme celles présentées précédemment, réalisées dans les institutions universitaires comme dans les institutions de formation du personnel enseignant. Elles abordent des problématiques sur l'enseignement et la formation qui éclairent grandement la question de la professionnalisation dans le contexte africain (Akoueté, 1983; Ouattara, Foro et Ouédraogo 1987; Ouédraogo 2000; Zombré 2001) .

3.3.2 Liens entre les écrits recensés et le sujet

Les points forts des écrits recensés résident d'une part dans l'analyse qu'ils font de tous les niveaux d'enseignement et d'autre part dans leur capacité à débattre de tous les contours de cette profession. Ils donnent une vue complète de la profession et offrent ainsi des points d'ancrage à la réflexion sur sa professionnalisation. En effet, les écrits consultés concernent aussi bien le primaire, le secondaire que le supérieur, à l'exception de la maternelle. Ce tour d'horizon englobe aussi bien le contexte européen, africain qu'américain (Akouété, 1983; Desjardins, 1993; Lang, 1995; Lessard et al, 1991; Losego, 1996; Ouattara et al, 1987; Villiers, 1993). Toutes ces recherches décrivent un contexte d'enseignement contingent du point de vue organisationnel et politique, une formation professionnalisante conçue dans la perspective fonctionnaliste qui s'avère irréaliste partout, bien que la dynamique du processus soit particulière à

chaque contexte (Desjardins, 1993; Losego,1996; Perrenoud,1994).

Par rapport à la recherche en cours, la plupart des écrits confirment l'existence d'une profession réelle non prise en compte par la professionnalisation institutionnelle qui s'intéresse uniquement à la profession formelle. Ceci ajoute de la pertinence à l'orientation de la présente recherche, à ses choix paradigmatiques orientés vers la compréhension et la valorisation du processus informel.

Les conclusions de Ouattara *et al* (1987) et de Bednarz *et al* (1999) affirment l'incapacité des enseignants du primaire à observer une attitude critique vis-à-vis des programmes, des savoirs, des ouvrages. Elles confortent de ce fait la délimitation de la présente recherche au secondaire. La recherche prend en compte la nécessité relevée par Desjardins (1993) de développer un modèle de professionnalisme qui intègre les représentations des enseignants. Lang (1995), en révélant l'existence d'un double processus interne et externe, processus interdépendants et à la fois autonomes reliés à la professionnalisation, montre l'importance de considérer le processus interne si l'on veut mener à bien le processus externe qui constitue l'essentiel de la professionnalisation institutionnelle. Ce à quoi s'attelle la présente étude. Ouédraogo (2000) documente à profit l'aspect contingent du contexte de l'étude. Il montre l'impact irréductible des répercussions de la pauvreté de la population scolaire sur l'efficacité de l'enseignement. Les résultats présentés par Zombré (2001) révèlent la nécessité d'un travail sur les comportements des acteurs scolaires et au niveau des textes administratifs.

Lessard *et al* (1991) et Villiers (1998) confirment que la participation des enseignants à la formation, à l'insertion professionnelle et au perfectionnement des futurs enseignants rapprocherait les formateurs des réalités scolaires et favoriserait la production d'un savoir plus utile à la pratique. Les premiers élargissent de façon fort intéressante l'analyse de la professionnalisation enseignante aux dimensions organisationnelles et institutionnelles, principalement à la gestion administrative et à la gestion des carrières et prennent davantage en compte l'incapacité de l'organisation bureaucratique contrôlante de faire des enseignants des professionnels. Lessard et *al*

(1991), Desjardins (1993), Lang (1995) et Losego (1996), montrent la contradiction entre la bureaucratie du système et la vision interactive et participative des enseignants du secondaire et du primaire.

En guise de conclusion, toutes ces recherches contribuent, à l'instar de Tardif et Lessard (1999), à créer une ouverture optimiste vis-à-vis de l'enseignement comme profession. Les recherches sur l'Afrique affirment l'existence du phénomène en Afrique. Il poursuit les mêmes objectifs d'efficacité et d'un meilleur service de l'enseignement qu'en occident, mais s'annonce différent dans sa démarche et sa philosophie à cause des particularités contextuelles. Les écrits consultés ne ménagent pas les critiques nécessaires à l'éclairage du sujet en étude, critiques dont la considération par la recherche en cours contribuera à poser les bases d'une définition de la professionnalisation au Burkina.

4. Les caractéristiques de la présente étude

En considération des aspects ci-dessus mentionnés, la réalité de la professionnalisation de l'enseignement au Burkina Faso ne pourrait être saisie en-dehors de ce que les enseignants praticiens ont vécu et vivent comme réalités de la profession enseignante. C'est à travers le sens qu'ils donnent au processus qu'on pourra cerner leur identité en tant que professionnels de l'enseignement et faire émerger le processus en tant que fruit des diverses mutations de la profession, des multiples moyens, stratégies et actions engagés par eux pour construire cette réalité. C'est tout une pratique et une philosophie de vie professionnelle à faire émerger. Mais auparavant, cette rubrique précise les objectifs de la recherche, ses postulats, formule les questions de recherche et pose les limites de la recherche.

4.1 Les objectifs de la recherche

Ce sujet de recherche se situe dans la préoccupation actuelle de la recherche en éducation sur le développement professionnel des praticiens, en réponse aux changements rapides et divers du monde moderne. Ces changements créent de nouveaux besoins éducatifs qui exigent des actions adéquates de la part des enseignants. La professionnalisation de l'enseignement a pour objectif principal

d'amener les enseignants à s'adapter à ces changements de la meilleure façon possible, en résolvant eux-mêmes les nouveaux problèmes de l'école. Perrenoud (1996) entrevoit deux voies possibles à l'enseignement dans ce contexte de la modernisation. La première est la dé-professionnalisation qui accentue le pouvoir de décision des administrateurs et des spécialistes, réduisant les enseignants en de simples exécutants. C'est une réalité présentement courante dans la plupart des systèmes éducatifs. La seconde voie est la professionnalisation. Elle exige que les enseignants s'activent, qu'ils s'impliquent dans la prise de décisions concernant leur champ d'activité en créant un réseau catalyseur de raisonnement d'ordre pragmatique et en développant une capacité réflexive. La présente recherche s'oriente dans cette deuxième perspective. Le premier objectif principal est de comprendre comment dans le contexte particulier de l'enseignement secondaire, les enseignants de Ouagadougou s'activent dans leurs pratiques dans ce sens. Il identifiera les moyens et stratégies mis en oeuvre par les enseignants, autant dans leurs pratiques que dans leurs relations aux autres acteurs éducatifs pour répondre aux besoins nouveaux des élèves et à leurs propres besoins. Dans cette optique pragmatique, le second objectif est de construire à partir des témoignages recueillis, le modèle de professionnalisation en cours sur le terrain à Ouagadougou.

Le second objectif principal est de cerner les perceptions, les représentations et la conception de professionnalisation chez les enseignants du secondaire. Par l'analyse de leurs discours sur leurs objectifs et finalités d'enseignement et de professionnalisation, la signification qu'ils donnent au processus sera spécifiée. Le second objectif de cette visée théorique est de dégager le modèle de professionnalisation souhaité par les enseignants. Il sera identifié à partir de leur compréhension et attentes du processus et des descriptions qu'ils feront de conditions d'exercices favorables à la professionnalisation dans leurs réalités.

Le dernier objectif de l'étude est d'inférer des données une théorie substantive[15] qui explique le processus tel qu'appréhendé. Ce faisant, il permettra de mieux comprendre la professionnalisation réelle et pragmatique qui s'élabore en-dehors de la professionnalisation institutionnelle. L'objectif final est d'aboutir à des résultats porteurs de la vision des premiers acteurs éducatifs, les enseignants. En plus du sens que ces derniers donnent à la professionnalisation, l'analyse des réalités contextuelles permettra à l'étude de déterminer les entités imprévisibles.

4.2 Les postulats de la recherche

La professionnalisation de l'enseignement mise en oeuvre dans les différents systèmes éducatifs tente de répondre aux exigences des critères de professionnalisation élaborés dans des réalités socioculturelles spécifiques aux pays occidentalisés. Ces critères et les bases de connaissances exigées sont fonction d'options éducatives et de paradigmes socioculturels propres au contexte d'apparition du mouvement de professionnalisation.

L'un des postulats de la présente étude est qu'en ce qui concerne les pays en développement en général et le Burkina en particulier, les critères de professionnalisation et la base de connaissances exigée doivent être déterminés par l'étude de la réalité enseignante à partir des options éducatives, des conceptions des acteurs, des besoins d'apprentissage réels et du sens que les praticiens donnent à la profession et au processus. Autrement, les différences de paradigmes à la base des conceptions éducatives rendent la professionnalisation actuelle inappropriée dans les pays comme le Burkina Faso. En effet, Bertrand et Valois (1982) présentent des cadres de recherche sur les différentes options possibles en éducation. À partir de l'organisation scolaire comme système, ils établissent les liens entre elles et la société sur la base de visions contextuelles singulières, leurs fondements théoriques, leurs éléments distinctifs, leurs choix idéologiques et philosophiques ainsi que leurs

---

[15] La théorie substantive est construite à partir de données extraites du tissu social, relatives à un champ spécifique et se rapportant à un groupe spécifique ou similaire. La comparaison entre plusieurs théories substantives, ayant les mêmes intérêts et inférées dans des contextes différents conduit à une théorie formelle, d'envergure plus grande et généralisable.

conséquences futures sur l'homme et la société.

L'intérêt du travail de Bertrand et Valois réside dans sa capacité à faire comprendre que tout acte éducatif, volontaire ou inconscient est déterminé, que tout paradigme éducationnel est finalisé. Par contre, l'approche mécaniste du système éducatif en Amérique et en Occident vise, à quelques variations près, la reproduction mécaniste d'enseignants par la spécialisation des tâches, la centralisation de l'autorité, la programmation et le contrôle (Brassard, 1996; Croizier, 1971 et 1989; Mintzberg, 1981). Dans ce paradigme mécaniste et technique l'accent est mis sur la rationalité explicite et l'objectivité dans la résolution des problèmes. Il s'y développe une professionnalisation qui confine les enseignants dans des tâches définies et contrôlées par l'administration pour qui le travail technique et intellectuel tient une place importante (Bourdoncle, 1993; Desjardins, 1993; Lang, 1995; Losego, 1995; Perrenoud, 1996). On s'interroge très peu sur la signification humaine et sociale de la profession (Frenstermacher, 1990). Cette recherche part du principe que la prise en compte de cet aspect permettra d'explorer les processus implicites latents de professionnalisation chez les enseignants Burkinabé.

Les études sur l'éducation et la vision du monde en Afrique ci-dessus présentées montrent que la philosophie africaine est existentielle et socioculturelle. Elle intègre donc les expériences, la subjectivité et la conscience des acteurs qui fonctionnent sur un mode interactif (Kaboré, 1986; Ndaw 1983; Maurier 1976; Zombré, 2001). Les Africains et partant, les enseignants burkinabé accordent une priorité aux interrelations avec leur environnement, leur culture, leur socialisation dans la profession. Les valeurs de leur milieu favorise le développement de toutes leurs potentialités en se centrant sur la personne comme fin, en interaction avec les autres (Bertrand et Valois, 1982; Maurier, 1976; Ndaw, 1983; Rogers, 1966). Cette conception globale de l'homme nécessite une conception systémique de l'enseignement dans laquelle les interactions et les intentionnalités des acteurs sont considérées (Brassard, 1996; Croizier et Friedberg, 1977; Elbaz, 1993; Tourraine, 1992 et 1984). Ceci inscrit l'étude dans le paradigme humaniste. Elle repose sur les acteurs éducatifs comme personnes conscientes et responsables. Il importe alors d'y explorer la conception de

professionnalisation et la dynamique du processus dans leur complexité, afin de les comprendre et de les expliquer à partir des expériences et des significations des acteurs qui y sont impliqués.

Cette étude repose également sur l'hypothèse que les enseignants praticiens et expérimentés sont des êtres d'action conscients de leurs choix, de leurs rôles et de leurs actions professionnelles et sociales. Ils sont les acteurs principaux du champ de l'enseignement et disposent de par l'expérience accumulée, de la connaissance nécessaire à la prise en main de leur profession. D'où l'intérêt de comprendre leur développement professionnel en relation avec les conditions particulières au milieu organisationnel et socioculturel dans lequel ils évoluent. La recherche s'engage ainsi dans une orientation interactioniste (Habermas, 1987; Saint-Arnaud, 1992; Zuniga, 1994) et systémique. Elle fait l'hypothèse que les conditions du milieu influent sur le développement professionnel des enseignants (Brassard, 1996; Kast et Rozenzweig, 1985; Roque, 1999). De ce fait, elle s'oppose à la conception de l'enseignant considéré comme agent impersonnel, artisan et fonctionnaire (Brown et McIntyre, 1986; Goodson, 1986). Au-delà des conditions contextuelles particulières, c'est la compréhension de la conception des enseignants et de la dynamique du processus dans un contexte éducatif spécifique qui est visée.

Ces postulats impliquent de cerner l'objet de recherche du point de vue des enseignants praticiens engagés dans une dynamique de développement et de perfectionnement professionnels. Ils sont considérés comme de bons enseignants, des enseignants chevronnés, experts, expérimentés ou professionnels (Elbaz, 1993; Poisson, 1993; Shulman, 1986). Ils posent des actions conscientes, toujours réajustées en fonction des paramètres situationnels et relationnels. En cela, ils sont les agents principaux de leur professionnalisation qu'ils conçoivent et construisent dans l'action individuelle et collective.

4.3 Les questions de recherche

Étant donné l'importance des paradigmes dans la conception de l'enseignement, le concept de professionnalisation et ses éléments distinctifs tels que décrits dans la littérature pourraient être compris autrement par les enseignants, dans le contexte

spécifique du Burkina. Il apparaît donc opportun de recueillir les significations et le sens qu'ils attribuent au processus de professionnalisation des enseignants. Par conséquent, la partie empirique de cette recherche vise à faire émerger le sens que les enseignants burkinabé du secondaire public attribuent à l'objet de recherche et à ses composantes, à cerner la dynamique du processus sur le terrain en cherchant à savoir comment ils construisent leur professionnalisation au quotidien, dans leurs pratiques d'enseignement. Elle répondra plus précisément aux questions suivantes :

1. **Comment les enseignants du niveau secondaire public de la ville de Ouagadougou construisent-ils leur professionnalisation à partir de la pratique quotidienne?**
   a) **Quels sont les moyens et stratégies utilisés?**
   b) **Quelles sont les composantes du processus qui leur apparaissent les plus distinctives ?**
   c) **Quel est le modèle de professionnalisation vécu?**

2. **Comment les enseignants du niveau secondaire public de la ville de Ouagadougou conçoivent-ils la professionnalisation des enseignants ?**
   a) **Quels sont les comportements attendus d'un enseignant professionnel?**
   b) **Quel est le modèle de professionnalisation souhaité?**

Un travail d'opérationnalisation de ces questions a été effectué. D'abord, au niveau du guide d'entrevue présenté en annexe 2b, dans lequel des questions ouvertes ont été développées sous plusieurs thèmes pour les approfondir. Ces détails sont donnés dans le chapitre suivant. Sur le terrain, les questions du guide d'entrevue ont ensuite été reformulées pour les adapter à chaque situation d'entrevue, dans l'objectif de recueillir des réponses adéquates aux questions ci-dessus.

4.4 Les limites de la recherche

Les limites de cette étude tiennent principalement à la méthodologie, aux contraintes financières qui ont conduit à la délimitation de la recherche et aux valeurs

du chercheur.

Au plan méthodologique, l'utilisation de l'entrevue semi-dirigée et de la recherche documentaire comme seules modalités de collecte de données peut paraître limitative, car ce choix aurait pu être enrichi par le recours à l'observation ou à l'audio-visuel. Les difficultés pratiques du terrain par rapport à l'observation directe, les contrainte logistiques imposées par les conditions de financement ont rendu nécessaires ces délimitations. L'analyse approfondie des données d'entrevue par la théorie enracinée remédie à cette limitation, en rendant possible une analyse approfondie des données.

Les contraintes financières concernent le conditions imposées pour la réalisation du programme d'étude. Le temps accordé en deçà du temps réglementaire des universités oblige le chercheur à se concentrer sur deux modalités de collecte, une seule population et un seul site de recherche, le centre du pays, circonscrit à la ville de Ouagadougou. La prise en compte d'autres zones comme l'Ouest, le centre-Ouest, l'est et le sud du pays aurait élargi le champ d'étude et enrichi certainement les résultats qui s'en dégageraient. Si le chercheur avait disposé de plus de temps, il aurait mené des entrevues de groupes, en vue une approche plus ouverte et plus constructiviste du processus. Néanmoins, il est à considérer que ce travail est la première d'une série d'études qui émergeront de la présente et qui s'inspireront de ces limites pour approfondir l'exploration du thème par la suite.

D'ailleurs, dans tout travail de recherche, les exigences de scientificité et de concision imposent une délimitation de l'étude. La professionnalisation est un objet d'étude assez dense dont l'appréhension claire nécessite une délimitaton. Ainsi, elle a été circonscrite à la professionnalisation réelle, vécue sur le terrain et à celle souhaitée par les acteurs. Elle ne concerne donc pas la professionnalisation institutionnelle mise en oeuvre par l'État. Elle ne cherche pas non plus à comparer cette dernière avec le processus vécu ou à faire une approche comparative entre la professionnalisation émergente au Burkina et celles vécues ailleurs, en France, en Espagne, etc.

Enfin, les valeurs du chercheur constituent une limite à la recherche. Ainsi, la définition du phénomène à l'étude incorpore l'expérience du chercheur. Ses fonctions

d'enseignant dans tous les ordres d'enseignement, son expérience en administtration scolaire comme surveillant et de chercheur en contact avec les définitions de nombreux auteurs qui orientent intuitivement le sens du processus bien que des dispositions soient prises pour empêcher leur immixtion. L'engagement du chercheur dans la recherche empêche de se départir totalement de sa propre conception. Cependant, elle a été utilisée comme moyen impulsif pour faire évoluer la réflexion en adoptant une distance critique. En définitive, le chercheur a utilisé ses valeurs comme moyens de remise en question de soi et outil de questionnement du sujet. Néanmoins, elles demeurent à la même enseigne que les autres relevés ci-dessus, des limites pour la présente recherche dont la mention est nécessaire à sa clarté.

Conclusion

En guise de conclusion, on constate que les auteurs qui s'intéressent à la professionnalisation lient l'analyse de la profession enseignante et du processus au contexte social à cause des grands changements socio-économiques qui bouleversent les activités humaines. Le monde scolaire est confronté à ces réalités changeantes qui posent des nécessités spécifiques aux acteurs de l'éducation et à leurs occupations. D'où les nouvelles interrogations sur l'enseignement, sur la profession enseignante auxquelles participe la professionnalisation.

La plupart des écrits essaient de montrer comment s'opère l'enseignement, comment se construisent les compétences et savoirs constitutifs de la professionnalité enseignante, comment on forme un enseignant professionnel. Toutes ces questions sont partie prenante du phénomène. Mais deux grandes faiblesses ressortent de ces recherches. D'une part, leur contenu ne cerne à la fois qu'un aspect de la question. Même si ces aspects pris individuellement éclairent le processus, ils ne l'expliquent pas dans sa globalité. D'autre part, ces recherches procèdent en majorité au plan méthodologique par des approches abstraites, privilégiant le regard extérieur et l'objectivité de l'information. Ce faisant, elles défavorisent les préoccupations pratiques et les facteurs subjectifs. Or, en enseignement et dans les sciences sociales en général, la matière est humaine. Il faut donc tenir compte du sens que les acteurs

humains donnent à l'objet d'étude en adoptant une approche de l'intérieur afin de prendre en considération la causalité intentionnelle des acteurs. C'est la voie qu'emprunte la présente recherche.

L'existence du phénomène de professionnalisation en Afrique a été affirmée par les écrits consultés (Akouété, 1983; Ouattara et *al*, 1987; UNESCO-PNUD, 1993). mais les problèmes structurels, culturels, politiques, historiques... des pays africains le marquent et lui impriment une démarche singulière, car la professionnalisation se vit en fonction du contexte. Sa définition doit donc se faire par rapport aux spécificités de chaque contexte. Ainsi, il importe de préciser certains concepts dans la dynamique collaborative qu'emprunte la présente étude. Il s'agit de situer théoriquement l'étude, de préciser les concepts clés en fonction de ces singularités et des préoccupations théoriques, des perspectives de l'étude et du chercheur, afin de soutenir l'analyse ultérieure du processus. Ainsi le chapitre deux précisera l'orientation de la recherche en établissant les relations avec le but de l'étude et en faisant les choix conceptuels indispensables à l'identification et à la définition des particularités du phénomène au Burkina.

CHAPITRE II
CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre a pour objectif d'expliciter les concepts majeurs de l'étude tirés de la littérature sur le processus de professionnalisation en éducation. C'est un travail de conceptualisation nécessaire pour renforcer la pertinence de la recherche et situer le lecteur par rapport à la perspective de traitement du sujet en étude. Le contenu du chapitre s'organise en deux volets: le premier définit les concepts incontournables dans le traitement du sujet tels qu'ils apparaissent dans les écrits. Le second volet constitue une opérationnalisation des concepts essentiels; il établit les liens entre les concepts tels que définis dans les écrits, leur acception contextuelle et les valeurs du chercheur en arrière plan. Les définitions qui en sortiront pourront sous-tendre plus tard la collecte des données. Elles pourront bien sûr évoluer quand viendra le temps de prendre en compte la compréhension des acteurs lors de l'analyse des corpus. L'objectif est d'identifier les théories et les concepts qui serviront d'appui à l'analyse du problème de recherche. Les éléments essentiels à une claire appréhension du problème et à la construction du cadre conceptuel de l'étude seront identifiés et structurés.

Les concepts majeurs du processus seront analysés à la lumière des écrits théoriques sur la question, dans deux champs de connaissances. Le champ de la sociologie des professions dont l'une des théories est au fondement de la professionnalisation et le domaine de l'éducation qui tente d'adapter le processus à l'enseignement.

1. La sociologie des professions

Le champ de la sociologie des professions traite de la réalité sociale des professions et des logiques qui s'y affrontent. Une réalité sociale entendue comme confrontations entre des logiques d'action très hétérogènes. Selon Dubar (1998, p. 14) <<la sociologie des professions a un triple objet: l'organisation sociale des activités de travail, la signification subjective de celles-ci et les modes de structuration du marché du travail.>> Il offre de ce fait des informations théoriques et conceptuelles éclairant les fondements, les origines et l'évolution des professions. La professionnalisation est

le mouvement qui sous-tend cette évolution. L'analyse de la sociologie des professions permet de mieux cerner l'évolution du phénomène de professionnalisation dans le domaine de l'éducation et de relever les présupposés des interrelations entre les éléments fondateurs du mouvement dans ces deux champs.

Le mouvement de professionnalisation prend forme aux États-Unis en 1929, lors de la grande crise du travail (Jackson, 1970, p. 6). L'accent est mis sur le savoir d'expertise qui garantit l'efficacité dans la résolution de problèmes complexes et favorise la reconnaissance sociale. Cette dernière s'accompagne d'avantages divers que sont l'image sociale, le statut professionnel, les avantages économiques, la formation et la reconnaissance d'une association professionnelle. Deux grandes théories de professionnalisation s'y confrontent: la théorie fonctionnaliste et la théorie symboliste-actioniste. Mais il importe de souligner l'existence d'autres approches, principalement de la théorie critique des professions avec les concepts de prolétarisation, de déprofessionnalisation et de déqualification que le débats en éducation a soulevé (Lucas et Dubar, 1994; Smith 1994). Elle n'a donc pas été ignorée, mais la sociologie des professions offre déjà des choix correspondant aux caractéristiques contextuelles de la recherche.

1.1 La théorie fonctionnaliste

La théorie fonctionnaliste[26] des professions préconise l'évaluation des professions sur la base des critères tirés de l'analyse théorique des professions reconnues telles la médecine et les professions du droit. Ses auteurs privilégient de ce fait, le produit final et se posent peu de questions sur le cheminement qui y mène (Goode, 1969; Lemosse, 1989; Trottier, 1970). Cette tendance est axée sur l'intériorisation des valeurs, des attitudes et des comportements par les individus et les groupes cherchant à se faire reconnaître comme membres d'une profession. Mais pour

---

[26]La théorie fonctionnaliste est une des deux théories de la sociologie des professions. De nature rationaliste, elle est ancrée sur le modèle des professions établies et évalue le professionnalisme sur la base de critères établis, une dizaine en gros, qui ne font cependant pas l'unanimité chez les auteurs. Les critères le plus souvent évoqués sont la spécialisation des savoirs, la formation intellectuelle de haut niveau et l'idéal de service (Maurice, 1972).

être reconnue comme profession, toute occupation doit répondre à des critères clairement définis.

La théorie fonctionnaliste des professions conçoit la professionnalisation comme une évolution du travail et des différents emplois, caractérisée par la spécialisation des services à la clientèle, la création d'associations professionnelles travaillant à l'accroissement du prestige de la profession, la mise en place d'une formation spécifique fondée sur la théorie et permettant l'acquisition d'une culture professionnelle (Carr-Shaunders, 1928; Parsons, 1968).

Plusieurs auteurs de la sociologie des professions ont défini les critères d'une vraie profession, posant ainsi les bases de modèles de professionnalisation. On peut mentionner:

a.- Le modèle de Lemosse

Lemosse (1969, p. 57) dégage six critères essentiels qui sont:

1- L'exercice d'une activité intellectuelle engageant la responsabilité de celui qui l'exerce;

2- Cette activité est savante;

3- Elle se fonde sur des théories mais aussi sur la pratique;

4- Elle s'acquiert au terme d'une longue formation;

5- L'activité professionnelle s'exerce au sein d'une organisation forte à grande cohésion interne;

6- C'est une activité altruiste qui rend un précieux service à la société;

Bourdoncle (1993) y ajoute la rétribution financière reliée au service rendu.

b- Le modèle de Parsons

Parsons (1955, p. 193) relève trois critères relatifs au rapport entre le médecin et son client qui sont:

1- Un savoir appliqué articulant une double compétence théorique et pratique;

2- La compétence spécialisée bâtie sur une double capacité technique et sociale;

3- L'intérêt détaché assorti d'une double neutralité affective et emphatique.

c- Le modèle de Blumer

Blumer (1969, p. XI) retient sept critères auxquels doit répondre toute profession. Ce sont:0

1- Être un domaine bien défini avec des standards d'excellence;

2- Avoir un code de conduite;

3- Développer le sens de la responsabilité;

4- Fixer des critères précis d'admission et de formation;

5- Assurer la protection de ses membres;

6- Avoir un contrôle collectif sur le domaine concerné;

7- Travailler à l'élever à une position de dignité et de "standing social".

d- Le modèle de Chapoulie

D'autres auteurs comme Chapoulie (1973, p. 92) présentent le groupe professionnel comme un groupe social spécifique, organisé et reconnu. Il occupe une position élevée fondée sur les six critères suivants:

1- La compétence technique et scientifique;

2- L'acceptation et la mise en pratique d'un code éthique réglant l'exercice de l'activité professionnelle;

3- La formation professionnelle longue dans des établissements spécialisés;

4- Un contrôle technique et éthique des activités par l'ensemble des collègues considérés comme seuls compétents et organisés en accord avec les autorités légales;

5- Une communauté réelle des membres partageant des "identités" et des "intérêts" spécifiques;

6- Une appartenance par les revenus conférant prestige et pouvoir.

Si l'on considère cependant le point de vue des auteurs les plus prestigieux de la sociologie des professions, les seuls critères qui rencontrent l'unanimité sont la spécialisation du savoir, la formation intellectuelle et l'idéal de service (Maurice, 1972). Cette absence de cohésion, la nature théorique de la plupart des études desquelles sont issus ces critères, l'écart entre divers corps professionnels et le type idéal demeurent autant de problèmes irrésolus. L'analyse de la conception fonctionnaliste révèle d'autres difficultés. Elle sous-entend, par exemple, que les membres d'une

profession reconnue répondent tous aux critères identifiés. Pourtant en matière de pratiques et de comportements, l'homogénéité des professionnels reste difficile à réaliser et à prouver dans cette théorie. Car la réalité des professions relève d'un domaine social et humain. Les différences de personnalités, d'intérêts, de valeurs et d'identités entre membres d'une même profession sont donc indéniables. La professionnalisation, considérée dans cette tendance comme un état de qualification à atteindre par l'acquisition de compétences, de savoirs professionnels scientifiques et techniques, vise une pratique professionnelle efficace et rentable. Elle repose sur des présupposés rationnels. Ainsi, Goode (1969) privilégie les savoirs théoriques et l'homogénéité à l'intérieur de la profession. La professionnalisation devient alors une quête de connaissances et de statut.

Mais l'élévation du statut social fait partie des retombées qui ne sont pas automatiques car, dans certains cas, il faut l'obtenir par des stratégies collectives de luttes (Anadon, 1999, p.5; Bourdoncle, 1991a; Carbonneau, 1993; MEQ, 1994; OCDE. 1994). Pour la théorie fonctionnaliste, le processus de professionnalisation se réalise par l'intériorisation des modèles extérieurs par les membres d'une occupation qui aspirent à ce statut.

1.1.1 Les implications fonctionnalistes en éducation

La professionnalisation en éducation répond à des besoins conjoncturels. Pour ce faire, des exigences de compétences et de savoirs sont attendus des enseignants professionnels, exigences qui devraient se conformer à chaque conjoncture. Mais les appréciations se fondent sur les éléments distinctifs des professions élaborés en sociologie des professions et adaptés à l'enseignement dans sa quête de professionnalisation. Ainsi s'est développé dans la littérature des sciences de l'éducation, des critères par lesquels on tente de soumettre l'enseignement à l'esprit fonctionnaliste des professions.

1.1.1.1 La professionnalisation institutionnelle

Dans la mise en oeuvre de la conception fonctionnaliste, l'enseignant professionnel est conçu comme un enseignant doté de compétences spécifiques et spécialisées venant de la science et légitimées par l'Université. Mise en place dans la

plupart des systèmes éducatifs, la professionnalisation par la formation professionnelle est soutenue par les autorités politiques et les chercheurs (Mellouki, 1991; Lang, 1999; Lemosse, 1969). Lessard (1991, p. 20) la qualifie de modèle technologique et Anadon (1999, p.5) utilise le concept de professionnalisme. Elle apparaît cependant incohérente avec la réalité dynamique et interactive de cette profession, tributaire de l'action et de la conception des enseignants (Desjardins, 1993). Sa mise en oeuvre dans les divers contextes est cohérente au paradigme industriel technologique et mécaniste, donnant lieu à une professionnalisation critériée et instrumentale (Perrenoud, 1994b). La spécificité complexe de l'enseignement et sa réalité pratique y sont souvent occultées (Delaire, 1988; Perrenoud, 1996, p. 17). Les efforts fournis semblent avoir peu d'impact sur la situation professionnelle des acteurs. Plus encore, l'évolution des sociétés soumet les enseignants à une perpétuelle réadaptation aux conditions changeantes.

Certains auteurs tel que Fernagu Oudet (1999, p. 48) émettent des réserves quant à cette application fonctionnaliste du fait que l'enseignant enseigne avec "sa personnalité, sa sensibilité et ses priorités", fortement marquées par ses antécédents culturels, intellectuels, sociaux et expérientiels. Il se confronte à d'autres personnalités aussi uniques, pas à une seule à la fois comme dans le cas du médecin. Avec ces particularités humaines s'imposent aussi celles de l'environnement physique, économique, technologique, politique, etc. En cela, la nature des savoirs réellement mobilisés dans l'exercice d'enseignement diffère d'un enseignant à l'autre, d'un contexte à l'autre. D'autres auteurs constatent le manque d'espace réel où les enseignants puissent exercer leur professionnalisme et l'effet réducteur qu'il exerce sur leur autonomie (Lessard, 1991; Perrenoud, 1994b; Théberge *et al,* 1996; Van der Maren, 1993). Ils préconisent une conception ouverte du processus. Mais en attendant, la professionnalisation instrumentale suscite un débat fort intéressant dont les principaux thèmes sont développés ci-dessous.

1.1.1.2 Les axes du débat sur la professionnalisation en éducation

Le débat sur la professionnalisation en science de l'éducation s'est orienté vers trois axes principaux qui constituent une critique diversifiée de la professionnalisation dans ce domaine. Le premier axe se consacre à l'analyse des savoirs et compétences à développer chez les enseignants professionnels. Le deuxième se centre sur les modèles et les stratégies à mettre en oeuvre dans la formation initiale des maîtres pour favoriser la professionnalisation. Le troisième axe tente de clarifier le processus de professionnalisation par la question du statut professionnel et définit les concepts qui s'y rattachent. L'analyse de ces différents axes permet de faire le point sur l'état théorique de la question de la professionnalisation dans ce champ d'intérêt, ce qui permettra de mieux cerner la situation empirique.

A. Des savoirs et compétences des enseignants professionnels

Dans cette mouvance du débat, la spécificité de la profession enseignante et la nature composite du savoir apparaissent comme des difficultés majeures. Le rapport au savoir des enseignants y présente un intérêt accru. C'est-à-dire les liens qu'ils établissent entre le savoir scolaire et le devenir problématique des acteurs (élèves et enseignants). Le flou et le vide dans cette logique, la difficulté qu'ils ont de verbaliser, de rendre compte des savoirs et savoir-faire mis en oeuvre dans l'acte d'enseigner, de manifester une certaine distance critique vis-à-vis des savoirs théoriques acquis alimentent ce courant de réflexion (Beillerot et *al*, 1989; Charlotte, 1990, p. 9). Tous les auteurs qui s'intéressent à ces questions s'accordent pour affirmer que, pour être considéré comme une profession, l'enseignement doit développer un corps de savoirs spécialisés, codifiés et transmissibles (Altet, 1998, p. 24; Bourdoncle, 1993; Perrenoud, 1994b; Van der Maren, 1993; Welker, 1991).

La situation d'enseignement/apprentissage nécessite en effet l'utilisation de savoirs et compétences diversifiés, mais aussi la maîtrise des dimensions situationnelles, d'où la grande part d'imprévus dans les tâches d'enseignement malgré les scénarios de planification et de préparation. De là, la double nature didactique et pédagogique de l'enseignement qui contribue à sa complexité. Ce qui justifie la nature composite du savoir enseignant. L'importance de la théorie et de l'expérience dans l'enseignement exige aussi une orientation de la formation à l'enseignement. La mise

en oeuvre de savoirs et compétences s'appuyant sur les apports des praticiens et des chercheurs constitue une perspective prometteuse (Beillerot et al, 1989; Demailly, 1998; Desforges, 1995).

En somme, en matière de savoirs et compétences il faut savoir gérer la complexité du savoir et des situations. Cette gestion engage les enseignants qui doivent être capables de mobiliser, de combiner les connaissances, les capacités et les ressources pour résoudre des problèmes en situation. Savoir gérer implique aussi les formateurs et l'organisation scolaire. Ils doivent mettre à la disposition des enseignants les ressources nécessaires à l'action. Il ne s'agit pas simplement de ressources matérielles, mais surtout d'outils de développement et de gestion des carrières, de savoirs divers et de savoir-faire multiples à rendre accessibles. Il faut donc <<choisir un cap de professionnalisation>>, affirme Le Boterf (2002, p.215).[27] La formation peut y contribuer.

B. Des modèles et stratégies à mettre en oeuvre dans la formation

Cet aspect du débat a mobilisé beaucoup de spécialistes et d'observateurs du monde de l'éducation dont les préoccupations et les interrogations ont porté sur le repérage des points d'ancrage où peuvent s'articuler les différentes logiques hétérogènes en matière de formation. Perrenoud (1993, p.60) considère la formation comme une condition indispensable à la professionnalisation, vu le fonctionnement des professions et leurs exigences de rationalité, d'analyse des situations, d'autonomie dans la résolution des problèmes. Tardif et Gauthier (1998) donnent une lecture complète et fort critique de cet axe de recherche sur la professionnalisation. Ils questionnent de façon heuristique le savoir en recherche et le savoir enseignant et donnent à voir sans équivoque la complexité et la spécificité de la situation d'enseignement. La pratique enseignante apparaît comme un processus d'apprentissage du fait des ressources diverses à y investir pour résoudre adéquatement chaque situation d'enseignement. La formation initiale doit donc partir

---

[27] Le cap selon cet auteur, est une cible, ce vers quoi il faut s'orienter pour atteindre l'objectif de professionnalisation. C'est une réponse à une contrainte. L'objectif ici est d'éviter la divagation, la dispersion et de réduire les risques.

d'une image explicite et réaliste de la profession pour développer les dispositifs pédagogiques et amorcer la formation continue (Altet, 1994; Bourdoncle, 1991a et b; Carbonneau, 1993).

La conception de l'enseignant professionnel détermine le modèle de formation à mettre en oeuvre. La tendance actuelle est à la conception d'un enseignant professionnel qui maîtrise un corps de savoirs formels, mais qui soit capable de l'interpréter et de l'adapter à des cas particuliers par ses capacités de réflexion et d'analyse (Lessard et al, 1991; Meirieu, 1988; Schön, 1987 et 1994; Tochon, 1993). Perrenoud (1993, p.72) affirme que les enseignants ont toujours été des gens de métier, engagés dans un processus de professionnalisation qui atteint présentement une certaine croissance. Il rend bien compte du travail de réflexion dans cet axe de recherche sur la professionnalisation.

Quelques études se centrent dans cette approche sur le renouvellement des contenus de formation et sur le rapprochement de la théorie et de la pratique dans une relation de partenariat école/université (Handerson, 1986; Fourez, 1990; Gaudreau et Al, 1999; Meirieu, 1990, Paquay et al, 1998; Perrenoud, 1994c).

C. Du statut professionnel des enseignants

Le débat sur la professionnalisation s'inscrit dans la volonté de donner un statut clair à la profession d'enseigner. Les analystes de l'éducation (auteurs et chercheurs) s'interrogent sur les vraies raisons de ce refus implicite de statut clair aux enseignants. Les appréciations du statut de l'enseignement divergent. Les sociologues des professions comme les spécialistes de l'éducation se posent la question de savoir si l'enseignement est un métier ou une profession.

Pour les uns, l'enseignement est un métier en voie de professionnalisation et cette considération est soutenue par plusieurs analystes des questions éducatives. Paquay et Wagner (1998) affirment que le métier d'enseigner est à l'heure actuelle un métier de bricoleur, d'artisan mais en évolution vers la professionnalisation. Dans cette optique, Bourdoncle (1994, p. 19) met l'accent sur l'expertise et le pouvoir décisionnel de la profession en matière de recrutement, de formation, d'évaluation de ses membres et des conditions d'exercice grâce à un code et à un conseil d'éthique professionnel. Le

référentiel de compétences conçu par Paquay (1994) représente sous forme de continuum cette idée évolutive de la professionnalisation qui passe par la croissance des compétences professionnelles. Dans la même perspective, plusieurs analystes de l'éducation conçoivent l'enseignement comme une profession en devenir, dont les membres doivent s'organiser et se former à l'acquisition des compétences et des savoirs nécessaires au statut de profession (Carbonneau, 1993; Gauthier, 1997; Goode, 1969; Huberman, 1978; Perrenoud, 1993). Perrenoud établit un rapport d'inclusion entre métier et profession (1993, p. 59). Pour lui, une profession est un métier qui a des caractéristiques particulières, car les métiers remplissent rarement toutes les caractéristiques d'une profession. Il invite à l'usage de l'expression *degré de professionnalisation* afin d'instaurer la nuance.

Pour les autres, principalement les auteurs de la sociologie des professions, l'enseignement est une semi-profession. Etzioni (1969) s'appuie sur la trop grande complexité de certaines occupations comme l'enseignement, les sciences infirmières et le travail social pour soutenir qu'elles ne dépasseront jamais le stade de semi-professions. Cette manière de considérer l'enseignement influence les appréciations quant à son statut professionnel. Le métier est perçu comme une occupation d'amateurs, plutôt manuelle, exercée de façon routinière sous la surveillance d'un maître. Il n'exige aucune compétence ou savoir spécifique (Terral, 1997). La profession serait à l'opposé un travail intellectuel, réfléchi, autonome, qui exige une formation de longue durée permettant l'acquisition de compétences et de connaissances de haut niveau (Etzioni, 1969; Lemosse, 1989). Dans une profession, le praticien est engagé de fait dans une communauté ou une organisation professionnelle et y est soumis à des règles pratiques, à un code déontologique, à un modèle d'éthique professionnelle (Gohier, 1997; Longhi, 1998). Ces présupposés influencent les prises de position vis-à-vis du statut de l'enseignement. Le manque d'intellectualisme des enseignants par défaut de formation apparaît aussi un reproche majeur qui nourrit l'idée de semi-profession. Le manque de clarté des finalités de l'enseignement et la nature composite de son savoir constituent d'autres arguments de cette position (Bourdoncle, 1991a; Carbonneau, 1993; Gauthier, 1997).

La professionnalisation perçue comme stratégie de positionnement social est l'une des raisons majeures qui maintiennent le flou sur le statut de l'enseignement. Bourdoncle (1991) utilise l'expression "stratégies collectives de transformation de l'activité en profession". Il s'agit alors <<d'une tentative collective de traduire un ensemble de ressources rares en profits sociaux et économiques (des compétences et des connaissances spécifiques)>> renchérit Desmarez (1986, p. 168). Les conditions du statut professionnel problématique des enseignants sont aussi à chercher dans les interrelations entre groupes socio-professionnels. Mollo rattache toutes ces confrontations à la lutte du pouvoir dans les organisations sociales.

> Tenu à distance par une administration lointaine et autoritaire, ignoré et méconnu du grand public, manipulé par l'idéologie bourgeoise, l'enseignant occupe dans notre société une place inconfortable. Il est par avance dépossédé du pouvoir institutionnel qui incombe à son rôle social, par toutes les contraintes et les suspicions qui pèsent sur lui. Il est dépossédé du prestige lié au savoir dans la mesure où on ne lui reconnaît pas un savoir spécifique. Il est un agent essentiel dans la transmission des valeurs qu'il lui arrive de récuser. Sa difficulté à conquérir un statut vient des craintes qu'inspire sa situation stratégique pour la stabilité et la continuité de l'organisation sociale. Perçu comme potentiellement trop puissant, l'enseignant est sans cesse menacé et refusé par tous ceux qui ne peuvent se passer de lui. (Mollo,1978, p. 69)

Cette position laisse entrevoir le malaise des enseignants dans leurs rapports avec les partenaires directs (administration, spécialistes, parents) mais aussi aux autres acteurs de la gestion, de la pédagogie et de la politique institutionnelle. Elle est révélatrice d'un processus politique sous-jacent, sous-estimé dans l'appréciation du statut de la profession enseignante et qui mérite d'être considéré. Tant que ces dimensions seront occultées en faveur de l'acquisition de la rationalité comme voie royale vers un statut professionnel, le cheminement vers l'objectif sera très long et très hasardeux. Ce qui est évident c'est l'existence de nombreux obstacles à la professionnalisation des enseignants, obstacles relevés par maints auteurs dont Raymond et Lenoir (1998, p.58-65) et regroupés en entraves structurales et professionnelles, à travers lesquels apparaissent les aspects d'un problème beaucoup plus profond, celui des savoirs et du pouvoir.

Au plan structural se situent tous les discours et actions officiels de contrôle de

l'enseignement aussi bien au niveau politique, institutionnel qu'organisationnel. Plusieurs auteurs dont Bourdoncle (1991) soulignent la dépendance structurelle de la profession enseignante à l'État et son impact, celui de transformer les enseignants en rouages de l'État. La massification de la population enseignante ressort aussi comme un handicap. Le nombre des enseignants, lié à la pertinence sociale de la profession, ne permet pas la réalisation de méthodes cliniques reconnues meilleures pour le développement d'attitudes et de compétences réflexives et analytiques (Barbier et Demailly, 1994; Beillerot et al, 1989; Bourdoncle, 1993; Carbonneau, 1993; Fullan, 1990 et 1991; Huberman, 1978 Perrenoud, 1993). Leurs effectifs, malgré les efforts de gestion adéquate, entraîne une gestion instrumentale et rationnelle dont les conséquences immédiates sont innombrables. Parmi celles-ci on relève la prolétarisation et la dé-professionnalisation du métier, l'évincement des enseignants de la prise de décision et la réduction de leur espace professionnel. La nature bureaucratique et hiérarchisée de l'organisation scolaire est soulignée par maints auteurs comme un obstacle, du fait qu'elle éloigne les enseignants, détenteurs des savoirs à enseigner et acteurs principaux de la structure éducative de leur milieu d'intervention. La structure apparaît aussi comme un outil de manipulation des phénomènes socioprofessionnels parce qu'elle sert les intérêts de

> ceux pour qui le discours sur la professionnalisation peut en effet constituer une menace, [...] les cadres scolaires intermédiaires et supérieurs, qui peuvent voir leur pouvoir s'effriter si davantage de responsabilités, comme par exemple, la gestion et la formation continue, reviennent aux enseignants ou à l'équipe-école. (Raymond et Lenoir, 1998 p. 59-60.)

Certains auteurs soulignent le risque que présente cette perte de contrôle, celui de se retrouver confiné dans un rôle de simple applicateurs de savoirs constitués (Goode,1961; Jobert, 1985, p. 137).

Les rapports entre l'école et l'université constituent également un frein à la professionnalisation de l'enseignement. Les auteurs soulignent la quasi-hégémonie de l'université sur les programmes, principalement dans le contexte nord-américain. En effet, il est reconnu que le mandat qu'a cette institution de produire et de transmettre les savoirs scientifiques se traduit dans le cadre de la professionnalisation par la

responsabilité de théoriser et de légitimer les savoirs d'expériences suggérés par les enseignants et contenus dans les programmes de formation. Au surplus, le discours recensé sur la professionnalisation est, dans sa quasi-totalité, un discours universitaire. Il risque donc de servir les intérêts de ces spécialistes plutôt que ceux des enseignants. Les auteurs induisent que tout compte fait, le silence des enseignants apparaît comme une réponse expressive à toute cette agitation autour de leur professionnalisation.

Au plan professionnel, Raymond et Lenoir (1998), à l'instar d'autres auteurs mentionnent comme entrave, le rapport des enseignants à la formation initiale et continue (Carbonneau, 1993, Huberman, 1993, Perrenoud, 1993). Ces aspects de la question apparaissent secondaires aux enseignants par rapport à "leur expérience, à leur travail et à leur talent personnel". Ce qui a pour effet des conduites intuitives et artisanales caractéristiques aux métiers ainsi que la négligence de l'apprentissage continu dans des démarches collectives. Ils font la synthèse des commentaires cinglants d'auteurs sur les modalités d'insertion des jeunes enseignants abandonnés à eux-mêmes, attitude qui en dit long sur le rapport des enseignants à leur développement professionnel. D'autres réalités comme l'absence de contrôle professionnel par les pairs, l'acceptation par les enseignants de la conception de l'enseignant fonctionnaire dont la responsabilité se réduit à celle de sa classe, contribuent à saper les espoirs soulevés par le discours de la professionnalisation (Chevallard, 1985; Huberman, 1993, p. 77; Desgagné, 1995, p. 80).

Trois positions se dégagent donc sur la question du statut de l'enseignement. La première, celle de l'éducation, le considère comme une profession en cours de construction. La deuxième, celle de la sociologie des professions le présente comme une semi-profession. La troisième est socio-politique; elle analyse la situation de l'enseignement dans la dynamique des rapports de forces sur le plan du savoir et du pouvoir, dans une perspective critique. Ces différentes approches ne favorisent pas la validation sociale des compétences mise en oeuvre dans leur action quotidienne par les enseignants. Mais elles participent à faire progresser le débat en contribuant à son approfondissement.

Dans la vie courante cependant, les enseignants comme les chercheurs utilisent

indifféremment les termes de métier et de profession pour désigner leur occupation. Malgré la polémique qui confronte les uns et les autres sur le statut actuel de l'enseignement, tous sont unanimes pour reconnaître que l'enseignement est engagé dans un processus de professionnalisation (Anadon, 1999; Carbonneau, 1993; Huberman, 1989). Ils reconnaissent que malgré la conjoncture socio-économique, les enseignants résolvent de façon relativement efficace la plupart des problèmes scolaires qui se posent à eux. L'analyse des savoirs enseignants a démontré qu'une partie du savoir mise en oeuvre par ceux-ci est scientifique: les savoirs disciplinaires, didactiques, sociologiques, psychologiques, les savoirs techniques et spécialisés (Gauthier, 1997; Gauthier, Mellouki et Tardif, 1993; Tardif et Gauthier, 1998). Ces savoirs issus d'autres domaines sont objets de réflexion avant d'être adaptés aux situations d'enseignement/apprentissage (Anadon, 1999; Gauthier, 1993; Gohier, 1997; Hoyle 1983). Les enseignants mettent donc en oeuvre des connaissances spécialisées et font preuve de capacités d'analyse et de jugement de nature professionnelle. Mais au-delà de ces concessions, leur reconnaissance en tant que professionnels reste du domaine "du mythe" pour emprunter les termes de Bourdoncle (1993). Dans l'esprit fonctionnaliste, le statut professionnel de l'enseignement est conditionné par certains critères jugés universels et rationnels.

1.1.1.3 Les critères de professionnalisation en éducation

Le débat en éducation sur ce qu'on entend par "enseignant professionnel" a donné naissance à des critères fonctionnalistes appliqués à l'éducation (Gohier; Anadòn, Bouchard, Carbonneau et Chevrier, 1999). Dans leur tentative d'énonciation, les critères définis par les uns et les autres pourraient se regrouper en cinq éléments caractéristiques de l'enseignant professionnel. Bourdoncle (1991a, p.86) affirme que les auteurs sur la question de la professionnalisation de l'éducation privilégient en grande partie les critères d'autonomie, de salaires, de réglementation et de régulation émanant de la profession elle-même à travers une espèce de conseil de l'ordre, l'existence d'une base de savoirs reconnus et professés aux futurs professionnels. La synthèse de la question donne lieu à cinq critères identifiés comme suit.

A. L'autonomie

L'autonomie de l'enseignant professionnel repose sur sa capacité de jugement fondée sur un savoir d'expertise et sa capacité de prise de décisions à caractère professionnel (Schön, 1994). C'est l'actualisation d'une capacité d'autodétermination (Lessard, 1991, p. 34). Cette capacité se limite en réalité à la liberté dont jouit l'enseignant dans la pratique quotidienne de la classe. C'est l'une des raisons qui expliquent qu'on considère l'enseignant comme un fonctionnaire. Il applique des programmes, des méthodes et des ouvrages imposés par des administrateurs (Anadòn, 1999; Bourdoncle, 1991a; Huberman, 1993; Perrenoud, 1996). Son autonomie se limite donc à l'interprétation qu'il fait de ces programmes et contenus pour les adapter à son public, interprétation souvent conditionnée par les inspections et l'évaluation dont il fait l'objet.

Néanmoins, il est possible d'affirmer l'autonomie des enseignants, même si elle reste limitée. C'est l'organisation du système scolaire qui en constitue le véritable frein (Gasibirege, 1998, p.261). Cette autonomie reste à améliorer dans le cadre de la professionnalisation, par un élargissement de leur champ d'action (Gohier, 1997). Pour Shulman (1990) et Tochon (1990), l'autonomie de l'enseignant consiste à pouvoir se libérer à tout moment du contenu, pour adapter son enseignement à l'élève, par un processus constant de transformation de sa connaissance. De ce qui précède, le lien pourrait être établi avec la "culture d'acteur" telle que défendue par Perrenoud (1988) et Lang (1999, p. 182), dans une optique de capacités d'adaptabilité des enseignants à des situations variantes, aussi bien à l'intérieur de la classe qu'au sein de l'établissement. Il s'agit de leur implication effective dans un "métier impossible", dans leurs relations aux élèves et au groupe professionnel et dans la prise de décision organisationnelle (Cifali, 1994; Develay, 1994), ce qui nécessite une certaine responsabilisation.

B. La responsabilité

La responsabilité fait partie de ce que Bourdoncle (1991a) a résumé dans l'expression " la réglementation et la régulation émanant de la profession elle-même". Or, cette responsabilité engage aussi la personne de l'enseignant. Par ailleurs, elle apparaît dans la littérature comme une responsabilité individuelle et collective par

rapport à l'apprentissage, à l'acte d'enseigner et à la qualification professionnelle (Perrenoud, 1996). La responsabilité de l'enseignant se manifeste par une prise de conscience de son rôle et de sa complexité. En tant qu'adulte et professionnel, il est responsable de l'élève, apprenant et être humain en devenir. Sa responsabilité est engagée aussi bien dans le présent, dans le futur de son action que dans son discours. Elle oriente ainsi ses prises de décision et l'oblige à une pratique professionnelle avisée (Charlier, 1996; Jonas, 1998; Métayer, 1997).

La responsabilité dépend aussi des finalités éducatives et de l'identité des enseignants, identité qui se forge dans la cohésion du groupe professionnel et dans la perception de leurs rôles par les enseignants. Demailly (1987, p. 67) identifie des composantes organisationnelles et éthiques telles que l'organisation du travail en équipe, la diversification des tâches, le développement de la force de proposition des enseignants comme autant de manifestations de leur responsabilité. Au-delà de ces aspects, il se profile en dernière analyse que plus on reconnaîtra l'importance de leurs savoirs et de leur expertise, mieux les enseignants pourront faire preuve d'engagement, de capacités de négociation et de prise de risques. Car il s'agit d'une responsabilité partagée avec tous les intervenants scolaires. <<C'est une question d'espace relationnel à aménager pour permettre aux enseignants de s'épanouir et de se porter garants de leurs actes>>, précise Gohier (1989, p. 479).

C. La réflexivité

La réflexivité est le critère par excellence de la professionnalisation de l'enseignement, parce que le modèle institutionnel de l'enseignant professionnel est l'enseignant réflexif (Schön, 1983 et 1994). L'enseignant réflexif est capable de développer une pratique fondée sur des savoirs théoriques, tout en réfléchissant sur son action. Pour résoudre les problèmes d'enseignement/apprentissage, il doit porter un regard critique et analytique en situation et développer une aptitude créative. Une pratique en interaction avec des théories explicites, dont le but est d'adopter une distanciation à l'égard des savoirs, de ses rôles, des contenus d'enseignement, du système, des routines scolaires et professionnelles. En un mot, il doit adopter une position positive et évolutive pour éviter l'enfermement et l'ésotérisme de la profession.

La capacité de verbaliser les savoirs pratiques pour les rendre explicites et transmissibles est d'une importance capitale dans cet élément distinctif (Altet, 1994 et 1998; Anadòn, 1999; Barbier et Demailly, 1994; De Peretti, 1989; Pallascio et Lafortune, 2000; Perrenoud, 1996; St-Arnaud, 1992). Elle est le moyen de rationaliser l'action d'enseigner et comme tel, répond à l'exigence d'une base de savoirs reconnus et professés. L'absence de verbalisation sert d'argument à plusieurs analystes pour douter du professionnalisme enseignant et considérer l'enseignant actuel comme un technicien, un artisan ou un bricoleur (Altet, 1994; Chartier, 1991; Cifali, 1994; Huberman, 1993; Perrenoud, 1996). Ces exigences de rationalité scientifique expliquent l'importance accordée à la professionnalisation par la formation, l'enseignant réflexif devant être en apprentissage continu et en intervention auprès des élèves.

D. La formation

La formation est le fondement de toute profession. Elle balise le processus de professionnalisation de l'enseignement qui commence par la formation initiale et se poursuit tout au long de la carrière par la formation continue (Perrenoud, 1996; Lemosse, 1989). La formation professionnalisante développe un savoir professionnel explicite, intégré et efficace en mettant l'accent sur les stratégies d'apprentissage, les savoirs et compétences spécifiques telle que la réflexivité. Tardif et Levesque (1998, p. 296) induisent qu'il faut <<... apprendre dès le début de la vie professionnelle d'autres alternatives que les routines traditionnelles et que la réflexion et la critique sont des composantes nécessaires d'une activité professionnelle de haut calibre>>. Aussi, n'est-il pas étonnant que la formation de niveau universitaire exigée poursuive un but de pluralisme théorique lié au critère de réflexivité et au savoir spécialisé.

En formation, l'accent est actuellement mis sur les conséquences économiques qui favorisent un ajustement des salaires proportionnels au haut niveau de formation. Cet aspect de la question explique l'importance des universités dans le processus de professionnalisation. Elles ont cependant la responsabilité de la qualification des enseignants. La formation universitaire a pour rôle de faire acquérir les savoirs rationnels indispensables mais aussi de faire découvrir le sens de la profession aux futurs enseignants en les sensibilisant sur la mission sociale de la profession. Il se pose

alors le problème du rapport à établir entre ce lieu de formation, le système scolaire et le contexte socioculturel (Martin, 1998, p.212; OCDE, 1994; Perrenoud, 1993). Nul doute que la longue formation de haut niveau influence positivement la compétence des enseignants et partant, la performance des élèves. Elle constitue toutefois un idéal à poursuivre pour la plupart des contextes éducatifs. Au niveau de la recherche et de la science, il serait réaliste de ne pas placer "la barre trop haute" en matière de savoirs professionnels, de partir de l'état réel des savoirs enseignants par rapport aux réalités organisationnelles, contextuelles, aux finalités et aux objectifs d'enseignement.

La formation qui insiste sur le lien théorie pratique constitue aussi un enjeu social, en ce sens qu'elle devient un moyen de légitimation et de reconnaissance des savoirs pratiques des enseignants, à condition que ceux-ci participent à la formation initiale (Beillerot, 1981, p. 12; Villier, 1998, p.242). A cet effet, Charlot (1990) dans une réflexion théorique pose des préalables à toute formation, principalement la nécessité de distinguer les niveaux d'analyse dans la formation des enseignants. Il en identifie quatre:

- Le premier niveau, *le savoir comme discours constitué dans sa cohérence interne*, compris comme un savoir à transmettre ou à enseigner par les enseignants. C'est aussi le savoir à acquérir par les élèves, "savoir constitué en système et discours et définis par référence à des situations et à des pratiques". Derrière cette idée de l'auteur se trouve celle de rendre la personne formée capable de mettre en oeuvre des pratiques pertinentes par rapport à une situation, en mobilisant les moyens et les compétences nécessaires à l'atteinte de l'objectif visé.

- Le deuxième niveau est *la pratique*, définie comme activité finalisée et contextualisée. C'est dans la même logique que l'auteur situe la formation, en différenciant l'enseignant soumis aux savoirs constitués et à un patrimoine culturel du formateur, homme de médiations et de trajectoires. Tout ceci dans un esprit d'ouverture précise l'auteur, car il s'agit d'un domaine social et humain dans lequel l'homme se construit en interaction avec les autres.

- Le troisième niveau défini par Charlot est *la pratique du savoir* qu'il considère comme une culture dans le cadre de la formation, culture dont le rôle est d'inculquer un

sens de l'existence plus que de doter l'individu de compétences précises. Cependant, la pratique du savoir en formation implique l'acquisition de savoirs qui préparent à l'exercice de pratiques finalisées et permettent l'adaptation de la pratique au contexte. L'auteur attribue au savoir << un statut d'instrument pour résoudre les problèmes, construire d'autres concepts, produire des effets de savoirs>>(p. 10).

- Enfin, lorsqu'il parle de *savoir de la pratique* au quatrième niveau, c'est "de connaissance sur la pratique, produites par la recherche" dont l'auteur fait allusion. C'est un savoir spécifique qui peut doter le praticien d'une compétence supplémentaire sans être pour autant une théorie généralisable. Appliquée à la formation à l'enseignement, ces niveaux d'analyse permettent de mener un travail sur les savoirs et les pratiques pour repérer les points où peuvent s'articuler les deux logiques de la pratique et du savoir. L'objectif est d'intégrer les savoirs en un tout cohérent en les restructurant, en les replaçant dans un contexte culturel et d'en permettre le transfert pour les élèves.

E. La collégialité

La collégialité, cinquième élément distinctif de la professionnalisation en éducation, vise l'appartenance professionnelle, l'ouverture et la co-construction de la professionnalité, de l'identité professionnelle et sociale (MEQ, 1994; CSE, 1991). Cependant, certaines conditions devraient être réunies pour faire admettre cette collégialité. C'est un cadre qui devrait s'installer spontanément par la confiance que les enseignants s'octroient, l'image positive qu'ils ont d'eux-mêmes, gages de leur motivation et de leur sentiment d'appartenance au groupe professionnel. C'est pourquoi il s'avère nécessaire de créer les conditions d'émergence de la collégialité au sein des organisations scolaires et professionnelles, en développant une véritable coopération entre les différents acteurs par la concertation dans la prise de décision.

Une telle perspective favoriserait l'éclosion d'un climat d'apprentissage, l'éveil d'un esprit de corps et le contrôle des enseignants sur la profession (Bissaillon, 1993; Jobert, 1985; Thérien, 1994). La pratique de l'enseignant <<participe à la fois de la science et de l'action morale, elle conjugue les mérites des sciences du comportement et de l'apprentissage et les vertus d'une éthique de la personne, de son

autonomie et de sa dignité>>(Tardif,1993, p.35). Tout cela dans un rapport d'interaction, de collaboration et de communication avec les collègues et les autres intervenants de l'organisation scolaire.

Pour ce faire, il faut créer les conditions favorables à une identité professionnelle en permettant le partage des valeurs et des savoirs pour motiver l'appartenance à la profession. Des cadres d'expression, un idéal professionnel à atteindre et un héritage à gagner sont nécessaires pour donner une signification à l'action et susciter l'investissement des enseignants. C'est dans ces conditions que la relation à autrui prend tout son sens éthique. L'acte d'enseigner se réalise en fonction d'autrui et dans un face-à -face avec l'élève. En d'autres termes, il est aussi

> un travail collectif intégré à une organisation complexe comportant de nombreux autres acteurs qui participent, directement ou non, à la mission de formation de l'école et/ou à son contrôle (économique, politique, administratif, curriculaire etc.). Les enseignants doivent néanmoins travailler avec les autres acteurs, se coordonner avec eux et délimiter des territoires respectifs d'intervention, ce qui soulève en même temps la question des identités professionnelles et des connaissances de ces nombreux acteurs, ainsi que le problème de leur marge de manoeuvre par rapport aux autres. (Tardif et Lessard, 1999, p.413)

Tout ceci traduit le fait que c'est par la coopération et la négociation que l'enseignant arrive à faire participer les autres à l'oeuvre d'humanité dont il a la charge, dans des rapports d'interaction et d'interdépendance avec eux. La collégialité dans la professionnalisation de l'enseignement a donc pour objectifs d'une part, de promouvoir une éthique professionnelle favorisant l'apprentissage des élèves et d'autre part, d'accroître la responsabilité collective et individuelle des enseignants afin de valoriser socialement la profession.

Ces critères de professionnalisation sont problématiques dans une approche de contrôle: réflexivité, formation longue, autonomie y sont considérés comme moyens de donner à l'enseignement une image savante. Cependant, dans la réalité du terrain, les interactions entre personnes, les échanges discursifs, les relations interpersonnelles, la prise en compte des éléments situationnels sont aussi importants que les savoirs scientifiques. La perspective dans laquelle ces critères engagent le

processus s'avère inopérante, à moins d'entreprendre une formation appropriée des enseignants. Plusieurs modèles ont été développés à cet effet.

1.1.1.4 Les modèles de formation en éducation

Pour mettre en place la professionnalisation instrumentale, les modèles, typologies de modèles ou pôles de formations ont été élaborés par maints auteurs pour la formation initiale. Lang (1996) se penche sur les modèles de formation initiales des enseignants proposés par la littérature des sciences de l'éducation, les analyse et les compare. Certaines typologies n'ont pas été considérées par l'auteur pour des raisons qu'il spécifie. Mais toutes celles qui se fondent explicitement ou implicitement sur les conceptions ou modèles de formations des enseignants ont été prises en compte, en occurrence celles de Adamczewski (1988); Altet (1991); Bourdoncle (1990 et 1994); Carbonneau (1993); Feiman-Nemser (1990); Doyle (1990); Huberman (1989); Keiny (1994); Liston et Zeichner (1991); OCDE (1990); Paquay (1994); Tardif (1993); Zinpher et Howey (1987).

D'entrée de jeu, il relève l'ambiguïté du terme de professionnalisation en formation des enseignants. Il renvoie à la fois à des modalités de formation particulières prenant en compte les réalités du terrain et la pratique enseignante, à un modèle de professionnalité spécifique privilégiant des approches différentes. La diversité des modèles est due à celles des situations de formation et des conceptions de l'exercice d'enseignement. Elle relève aussi des niveaux de réflexion, des fondements axiologiques, des idéologies et des politiques. Toutes ces réalités font que les typologies analysées présentent des continuités et des ruptures entre elles. Les divers pôles se complètent, se croisent ou s'emboîtent, de sorte qu'un pôle peut englober et ordonner les autres.

Tableau 1 : *synthèse des modèles de formation des maîtres.*

Reproduction de Lang (1996, p.13-14)

Typologies de modèles de formation initiale des enseignants						
Auteurs	**Académique**	**Artisanal**	**Sciences appliquées techniques**	**Professionnel**	**Personnaliste**	**Acteur social et critique**
Ferry (1968)	Le maître savant	Le maître pédagogique			Le maître éducateur (psycho et/ou sociopédagogue	
Joyce (1995)	Modèle académique	Modèle traditionnel	Modèle de la compétence		Modèle personnaliste	Modèle progressiste
Copie (1979) Ferry (1983)	Acquisitions pour transmission: - connaissances -savoir-faire			Capacité d'analyse	Formation centrée sur la démarche	
Ketele (1979)		Empirique: situations naturelles	Rationnel: situations naturelles ou artificielles	"Synthèse"	Empirique: situations artificielles	
Harnett et Naish (1981)		Artisan	Technicien			Critique
Ferry (1983)			Formations fonctionnalistes: formation scientifique formation technologique		Formations situationnelles	
Prost (1983, 1985)	L'enseigne ment		Les études professionnelles		La vie scolaire L'animateur	La vie scolaire L'animateur
Zeichner (1983)	Académique	Artisanal	Comportement aliste		Personnaliste	Recherche Investigation
Kennedy (1987)	Application de théories, de pratiques		Application de techniques	Action délibérée		Analyse critique
Zimpher et Howey (1987)			Technique	Personnel	Personnel	Critique
Adamcze wski (1988)	Informer	Activer			Développer	Communica tion libération
Huberman (1989)	L'individualis me cultivé	L'éducation et la réussite	L'éducation et la réussite			Le bien commun
Bourdoncl e (1990)	L'homme cultivé	L'homme charismatique	L'expert professionnel			
Doyle (1990)	Le jeune professeur	Le bon employé	L'innovateur	Le professionnel réfléchi	La personne agissant pleinement	

Feiman-Nemser (1990)	Académique	Pratique	Technologique		Personnel	Critique/social
OCDE (1990)		Art	Métier	Profession		
Altet (1991)	Mage	Artisan technicien	Ingénieur	Professionnel		
Liston et Zeichner (1991)	Tradition académique		Tradition Efficacité sociale		Tradition développe mentaliste	Tradition Reconstitution sociale
Carbon neau (1993)	Acquisition de connaissances	Certification alternative		Enseignement coopératif		Interaction

Les modèles de formation ont été comparés et regroupés en six pôles ou modèles de formation qui sont : le pôle académique, le pôle artisanal, le pôle des sciences appliqués et des techniques, le pôle personnaliste, le pôle de l'acteur social et le pôle de l'enseignant professionnel. Les six pôles identifiés sont assez proches des six paradigmes de Paquay (1994, p. 36), repris dans Paquay et al (1998, p.155). Les lignes suivantes en présentent une lecture comparative mais synthétique. Les modèles présentés dans ce tableau serviront en partie à l'interprétation des résultats des questions 1c et 2b, sur les modèles vécu et souhaité, afin de montrer leur cohérence scientifique.

Le pôle académique se traduit par l'universitarisation de la formation. Il se fonde sur la transmission de connaissances disciplinaires et le développement de la compréhension. Ce modèle de formation privilégie une idéologie libérale qui favorise la liberté d'esprit, donc la réflexivité du futur enseignant. Quand elle s'ouvre à la pratique, la formation incorpore le modèle artisanal. Ce pôle renvoie au paradigme du maître instruit de Paquay (1994) dans lequel l'accent est porté sur la maîtrise des savoirs.

Le pôle artisanal vise l'instauration d'habitus spécifiques fondés sur l'expérience et la pratique d'enseignants chevronnés, rompus aux situations problématiques de la réalité du métier. Ce type de formation se fonde sur le

conservatisme social. Il correspond à peu près *au praticien artisan* de Paquay (1994) qui développe des routines et des schémas d'action contextualisés dans la pratique.

Le pôle des sciences appliquées et des techniques s'appuie sur la recherche scientifique et/ou technique pour viser une rationalité instrumentale, en privilégiant les dispositifs de formation et la supervision de tuteurs. On pourrait le rapprocher du *technicien* de Paquay qui acquiert des savoirs-faire techniques de façon systématique en appliquant des règles formalisées.

Le pôle personnaliste prend une orientation "d'investigation existentielle" qui se fonde sur la personne du futur enseignant et sur ses ressources personnelles. Celui-ci doit apprendre à construire sa vie professionnelle en se découvrant, en développant l'estime de soi et la considération pour autrui, l'élève. Il correspond au paradigme de *l'enseignant personne* de Paquay dans lequel l'enseignant est en relation de communication, en développement professionnel et personnel.

Le pôle de l'acteur social/ critique est celui de l'enseignant éducateur et militant politique entendu comme un citoyen engagé dans sa communauté et dans l'école. Cet engagement s'exprime par la promotion des valeurs démocratiques dans l'éducation telles l'appui à l'expression des élèves, leur conscientisation aux problèmes contemporains de société et l'aide à la construction de leur identité. Dans la même perspective, le paradigme de *l'acteur social* de Paquay représente l'enseignant conscient des enjeux sociaux de ses pratiques quotidiennes et engagé dans des projets collectifs.

Le pôle du professionnel représente le modèle idéal de l'enseignant que vise la professionnalisation institutionnelle. C'est le praticien réfléchi ou réflexif, qui, fort de son savoir spécialisé parce que produit de l'expérience mais aussi de la recherche, aborde la profession avec efficacité. Il est capable de théoriser et de communiquer ses savoirs en action. C'est le paradigme du praticien réflexif de Paquay (1994).

Ce dernier modèle de formation produit l'enseignant savant, reconnu comme professionnel, souhaité mais peu réaliste du fait des tensions et réalités soulevées plus haut par Jobert (1990). Le débat sur la professionnalisation institutionnelle reste

donc attaché à la réalisation de ce modèle mais rien ne permet de croire que le contrôle par la critérisation exercé par la tendance fonctionnaliste réponde aux besoins réels des enseignants. Dans un contexte scolaire de plus en plus démocratique, axé sur le développement individuel et social, la dynamique du milieu demeure essentielle (Strauss, 1992). Cette considération permet au point de vue interactioniste de prendre en compte les situations empiriques et les valeurs contextuelles de chaque milieu dans l'appréhension des professions. Ce qui fait qu'à la différence de la position fonctionnaliste, ce n'est pas le conformisme qui fonde cette théorie, mais la multiplicité.

1.2 La théorie symboliste-interactioniste

C'est la deuxième théorie de la sociologie des professions. Elle soutient que les conditions et les termes de professionnalisation se négocient sur le terrain, à l'intérieur des groupes professionnels où les membres sont différents à tous points de vue (Bissaillon, 1993; Croizier et Friedberg, 1977; Hugues, 1969). C'est dire que, même si les professionnels reçoivent la même formation, ils acquièrent différemment les compétences visées selon la personnalité première de chacun. La théorie symboliste-interactioniste conçoit la profession comme un construit de l'interaction entre les membres de la profession et entre les professions elles-mêmes (Becker, 1962; Berger et Luckman, 1988; Hugues, 1967 et 1971; Strauss, 1961). Les interactions dans la profession se trouvent donc au coeur du phénomène de professionnalisation conçu comme une réalité sociale et professionnelle.

L'interaction est liée à la profession comme carrière et comme milieu de socialisation. Elle repose sur la division du travail de laquelle naissent des conflits de pouvoirs. Pour les interactionistes,

> une profession est un métier qui a obtenu que ses praticiens disposent d'un monopole sur les activités qui l'impliquent et d'une place dans le division du travail qui les empêche d'avoir affaire à l'autorité profane dans l'exercice de leur travail. (Desmarez, 1986, p. 169)

Dans cette optique, Hugues (1967) offre plusieurs pistes de réflexion souvent appuyées sur des recherches empiriques qui permettent d'aborder la réalité des

professions comme catégorie de la vie quotidienne. La division du travail y est par exemple appréhendée comme une procédure de distribution sociale du travail entre les membres d'une société (groupes, catégories et individus). Le professionnel devient ainsi un représentant légitime de la société qui lui lègue une partie de ses fonctions, d'où le caractère éminemment communautaire des professions[28].

L'approche interactioniste montre que le travail peut se réduire à une simple transaction économique fondée sur la technique et la science, comme tend à le faire la théorie fonctionnaliste et comme l'a démontré Habermas (1967). Il oblige ainsi à prendre en compte la personnalité individuelle du professionnel, son identité sociale, ses espoirs et son image de soi. Elle engage la réflexion sur la professionnalisation dans une double perspective. Une première, synchronique, met l'accent sur la situation de travail, la production, le contrôle et la transmission des savoirs spécifiques nécessaires à la production (Bourdoncle, 1991, Desmarez, 1986; Etzioni, 1969). Une seconde, diachronique, s'appuie sur la carrière comme trajectoire socio-professionnelle menée dans le fonctionnement de l'institution (Becker et Strauss, 1970; Tripier 1987; Dubar, 1998, p. 142). Cette dichotomie dans l'appréciation du phénomène se retrouve aussi en éducation.

1.2.1 Les implications interactionistes en éducation

La professionnalisation apparaît dans son acceptation générale comme un processus de développement professionnel qui vise avant tout l'amélioration des compétences et des connaissances des enseignants dans le but d'une pratique autonome et efficace. C'est un processus qui s'effectue au sein des organisations scolaires et "des réseaux de formation continue" (Demailly,1998).

Il existe en éducation une tendance interactioniste qui met l'accent sur la

---

[28]Hugues (1967) met au centre du processus le pacte entre le professionnel mandaté et des partenaires particuliers avec qui il échange des informations devant demeurer secrètes. Il relie ainsi l'image sociale des professions du médecin, du juge et du l'avocat à leurs caractères éminemment secrets et intimes. Dubar (2000, p. 137) renforce cette position en affirmant que la nature secrete et sociale du savoir est au coeur de la profession. Ce qui diffère du savoir scientifique prôné par la théorie fonctionnaliste.

dimension réflexive de l'enseignant, son développement professionnel et personnel. Elle se fonde sur l'enseignant acteur social en interaction et le dynamisme du processus (Altet, 1994; Argyris et Schön, 1999; Gohier et Al, 1999; Paquay et Wagner, 1998; Perrenoud, 1998; Schön, 1983 et 1994; Tardif et Gauthier, 1998).

Cette approche valorise les compétences et les savoirs engendrés par la pratique et la dynamique enseignant-travail-système éducatif. Lessard (1991) qualifie cette vision de *professionnalisation organique*. Elle concorde avec la perception évolutive de la professionnalisation de la plupart des spécialistes de l'éducation dans laquelle

> l'on passe du métier artisanal où l'on applique des techniques et des règles, vers la profession où l'on construit ses stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels et en développant son expertise de l'action et son autonomie en situation professionnelle (Altet, 1994, p. 24).

La théorie interactioniste privilégie aussi une démarche dynamique orientée par la nécessité des étapes à franchir par tout métier qui vise la professionnalisation. L'essentiel porte sur les efforts consentis par l'occupation et les moyens qu'elle s'offre pour s'engager dans le processus de professionnalisation, compris comme un continuum. Plusieurs continuums ont été conçus pour expliquer ce cheminement, mais l'unanimité à ce propos fait défaut (Hugues, 1971; Wiggs, 1971; Paquay, 1994). L'absence de modèle univoque de continuum suscite des réserves. Mais cette diversité constitue un enrichissement car, elle permet de prendre en compte l'hétérogénéité des groupes professionnels et l'importance des spécificités sociales et environnementales dans les professions.

Une telle conception du phénomène exige au plan structurel, la mise en oeuvre de nouveaux modes de gestion valorisant la professionnalisation et les valeurs de l'expertise (Larson, 1977). Elle implique aussi l'aménagement d'un double-espace, l'espace interne pour favoriser l'autonomie, la prise d'initiatives des professionnels, et l'espace externe pour inciter aux associations, au partenariat pour la défense de leur légitimité (compétences et capacités). Les avantages d'une telle démarche en éducation sont appréciables en tant qu'ouverture permettant de rendre visibles les

caractéristiques de l'enseignement et d'aborder le phénomène comme un processus.

1.2.2 Les raisons du choix de l'approche interactioniste

L'examen de la professionnalisation par l'approche interactionniste permet de l'aborder comme un processus et de considérer les quatre caractéristiques incontournables de l'enseignement. Cette section les recense et les distingue comme expressions de la pluralité spécifique de ce métier. Il s'agit de la spécificité de la relation pédagogique, de la complexité de la situation d'enseignement/ apprentissage, de la nature composite du savoir enseignant et des paradoxes auxquels se confronte l'enseignement dans un monde en perpétuelles mutations. L'approche interactionniste favorise l'appréhension de cette constitution multidimensionnelle de la profession, des situations de pratique et du phénomène de professionnalisation.

1.2.2.1 La spécificité de la relation pédagogique

La spécificité de l'enseignement est inhérente d'une part à sa nature humaine et sociale, d'autre part aux nouvelles exigences générées par les changements incessants dans les sociétés en matière de finalités, d'objectifs et de moyens éducatifs (Hardy *et al,* 1998). En effet, l'enseignement est un métier de l'humain et le comportement humain n'est jamais réductible à son expression extérieure (Laroque, 2000). La relation éducative met en interaction deux acteurs humains, l'enseignant et l'apprenant, qui se construisent chacun une image de l'autre dans le présent comme dans le futur (Brief et Morin, 2001, p. 188; Meirieu, 1991).La situation d'enseignement est un jeu de représentations et de projections dans lequel la responsabilité sociale et critique de l'enseignant est grande à cause de son statut d'adulte et d'expert. En tant qu'adulte, sa présence donne une structure particulière à la relation éducative et en tant qu'expert de l'enseignement, elle lui apporte une présence officielle (Mialaret, 1978, p.81). Mais l'enseignant doit savoir s'appuyer sur son expertise pour agir en spécialiste, afin de donner un sens non seulement à la relation avec les élèves, mais aussi à la relation au savoir (Develay, 1994; Gauthier, Mellouki et Tardif, 1993). Comme le précise Paradis (1993, p. 178), la plus grande capacité de l'enseignant est de <<[...] voir dans les paroles, les actions ou autres réactions de ses élèves les

données singulières qui vont servir à un élève en particulier de se construire sa propre connaissance>> .

Quant à l'apprenant, il est engagé dans la relation pédagogique par son statut d'élève et d'enfant. En tant qu'apprenant, il a la responsabilité de son apprentissage dont il est le principal acteur (Perrenoud, 1994a). Il doit cependant, en tant qu'enfant, accepter la présence éclairante de l'adulte en interagissant avec lui (Vial, 1975). Dans le travail enseignant, l'élève est à la fois objet et sujet. Un être humain comme objet de travail rompt le rapport traditionnel dans les relations de travail, en introduisant la prise en compte d'autrui et de sa spécificité, d'où la grande part de responsabilité.

La spécificité de la relation pédagogique fait référence aussi à l'engagement de chaque acteur. À ce propos, Martineau (2000) insiste sur le poids de mémoire, le poids du passé et du présent, sur la responsabilité des éducateurs qui doivent travailler à relativiser, à mettre à distance, à mettre en perspective et à réfléchir sur les événements socio-historiques. Une exigence de rationalité qui doit favoriser aussi bien la confrontation des idées, les jugements interpersonnels, que le devoir d'engagement social dans l'enseignement.

Des travaux en gestion des organisations démontrent l'importance de l'individu, du lien individu-groupe, du rôle de la personne et de son affectivité, de ses besoins dans les interactions humaines (Enriquez, 1983, p. 183; Katz et Rozenzweig, 1983; Schermerhorn et al, 1994, p.160). Tardif et Gauthier (1998, p. 235) affirment que la raison pédagogique s'établit toujours dans le rapport de l'enseignant à l'autre, c'est à dire à l'élève, une relation singulière de par la nature de l'action et de la rationalité scientifique. Toutes réalités extrêmes qu'éclairent Tardif et Lessard (1999) en ces termes:

> Tout travail sur et avec des êtres humains voit refluer sur lui l'humanité de son objet: le travailleur peut assumer ou renier cette humanité de mille manières, mais elle est pour lui incontournable, ne serait-ce que parce qu'elle interroge sa propre humanité. Le traitement réservé à l'objet ne peut plus alors se réduire à sa transformation objective, technique, instrumentale; il soulève les questions complexes du pouvoir, de l'affectivité et de l'éthique, qui sont inhérentes à l'interaction humaine, au rapport avec autrui. Ces questions sont d'autant plus

> exigeantes lorsque l'objet humain du travail s'avère en position de faiblesse, humainement parlant par rapport au travailleur: les enfants, les vieillards, les malades, les prisonniers, les victimes, les personnes ayant besoin d'assistance, etc. (Tardif et Lessard,1999, p. 19)

La situation d'enseignement est donc le lieu où se déroulent des relations singulières d'interaction et de relation à l'autre qui la rendent spécifique, plaçant les enseignants dans un environnement d'instabilité et d'incertitude. Car, malgré les dispositifs de planification, les imprévus demeurent dominants en situation d'enseignement.

1.2.2.2 La complexité du travail enseignant

La situation d'enseignement/apprentissage se singularise aussi par sa complexité. Cette complexité s'accentue avec l'évolution rapide de la technologie, de la communication, des savoirs scientifiques et de la situation économique. Face à cette évolution qui l'interpelle quotidiennement et incessamment, l'enseignant doit développer de nouvelles compétences dont la réflexion critique, afin de remplir les rôles qui lui incombent et de répondre aux attentes des groupes sociaux (Brunet, 2001; Mollo, 1978). La complexité provient également des contingences et ses exigences de compétences pragmatiques. En effet, au-delà de ces exigences intellectuelles, l'enseignant doit répondre adéquatement dans un même espace-temps aux sollicitations de tous ses élèves, des êtres aussi différents les uns des autres de par leurs histoires personnelles, familiales et leur cheminement scolaire. La situation de classe comme espace réel de travail de l'enseignant est en elle-même complexe. Cette complexité a été maintes fois analysée pour en révéler les propriétés intrinsèques. Dans la complexité de la classe, il est difficile de faire concilier la nécessité d'objectivité et la nature subjective du métier qui fait appel au sens pratique. (Doyle, 1986; Bolster, 1983; Van der Maren 1990).

Bourdieu (1987) suggère de prendre en compte les actions volontaires des acteurs et les contraintes objectives qui limitent ces actions, c'est-à-dire, d'intégrer le subjectivisme et l'objectivisme dans la résolution des problèmes. De là, son concept d'habitus, transféré en formation à l'enseignement par Perrenoud (1994 b), qui le lie

au concept de schèmes d'action compris comme <<ce qui dans une action constitue la structure mentale et matérielle, le canevas qui se conserve d'une situation singulière à une autre et s'investit avec plus ou moins d'ajustements dans des situations analogues>>.

L'habitus est fondamental à la compréhension de la complexité de l'enseignement due en partie à sa nature sociale et humaine. Il se révèle être une dimension incontournable dans un monde qui traverse une véritable crise paradigmatique. L'habitus explicite la situation d'urgence de l'univers de la classe et sert de fondement à la résolution de ses contingences multiples. Une urgence qui prend toujours l'enseignant au dépourvu quels que soient les savoirs théoriques assimilés par ce dernier. C'est pourquoi Altet (1998, p. 31) définit l'enseignement comme <<un processus interpersonnel [...] une pratique relationnelle formalisée>>.

Dans un contexte général de rationalité où les voix se lèvent systématiquement pour réclamer la rationalité en enseignement, leurs répercussions sont profondément ressenties en éducation et en enseignement. L'habitus permet alors de justifier la passion, l'humanité, l'investissement des enseignants dans la profession, leur tendance à la collaboration avec les collègues, à la participation des élèves et à la négociation. Mais cette ouverture nécessite des savoirs multiples, parce que

> faire apprendre est une action complexe d'accompagnement, d'écoute, d'assistance, de celui qui apprend. La complexité de cette opération s'assimile plus à la complexité de l'art à cause de la composition avec des singuliers, qu'à la complexité de la science qui compose avec des concepts, des abstractions (Paradis, 1993, p.169).

Il est à noter aussi que le travail enseignant est fait de composantes formelles liées à la détermination de l'action, aux besoins de normalisation, de contrôle et de composantes informelles inhérentes à la contingence et à l'urgence de la situation éducative, à l'hétérogénéité du groupe-classe, à la complexité des rapports humains en situation. Cette multiplicité des composantes du travail enseignant doit demeurer présent à l'esprit des analystes de l'enseignement. Elle doit également entrer dans l'appréhension des phénomènes qui la parcourent telle la professionnalisation, afin que la multidimensionnalité de ce travail et ses impacts sur la profession soient

toujours considérés.

1.2.2.3 La nature composite du savoir enseignant

La nature composite du savoir enseignant est relative aux rôles multiples dévolus aux enseignants, quoique le principal demeure le rôle d'instruire. Dans la conscience commune, on s'attend à ce que l'enseignant joue aussi les rôles d'éducateur et d'acteur social. Ces exigences nécessitent des savoirs scientifiques multiples provenant de différents domaines autres que l'éducation. Les théories psychologiques sont indispensables à la connaissance de la nature des élèves et à l'accentuation sur l'apprentissage. Les théories pédagogiques participent à la compréhension des démarches, méthodes et techniques de travail pour un apprenant normal. Cependant, pour les cas spécifiques des élèves en difficultés par exemple, c'est une autre "paire de manches". La maîtrise de l'environnement éducatif et social n'est pas non plus considérée dans la formation alors qu'elle représente un outil indispensable dans un monde où l'éthique prend le dessus sur le moral.

Les compétences argumentatives et en communication se trouvent de fait au premier plan du travail enseignant à cause de la préséance de l'interaction humaine. Bélair (1998, p.69 -77) les regroupe en cinq champs[29] de compétences reliées à la vie de la classe, au rapport aux élèves et à leurs particularités, en lien avec les disciplines enseignées, en rapport à la société et les compétences inhérentes à la personne de l'enseignant. Un savoir composite dont l'intégration à la réalité éducative représente un vrai défi, surtout que dans l'exercice quotidien du travail se produisent toujours des situations inattendues, exigeant des solutions complexes et urgentes.

La diversité des savoirs enseignants a été l'objet de classification dans plusieurs domaines connexes de l'éducation tels la philosophie, la psychologie, la pédagogie ainsi que la sociologie. Ces travaux ont permis un éclairage important sur le traitement de l'information, la réflexion en action et la pensée enseignante (Argiris

---

[29]Il est à noter que ces champs ont été élaborés dans la perspective d'une pratique collaborative répondant aux besoins des élèves. Leur intérêt réside dans leur capacité de cerner toutes les dimensions de la situation d'enseignement/apprentissage.

et Schön, 1999; Charlier, 1989; Elbaz, 1983; Schön, 1983; Tochon, 1993). Bien que l'enseignement en lui-même ne constitue pas une science, Tardif (1993a, p. 43) soutient que sa pratique nécessite plusieurs types d'agir dont la négociation, la discussion, la reproduction de normes et de modèles, l'interaction, le développement, la communication et l'expression. Une multitude de savoirs et compétences qui doivent être envisagés en fonction de ces types d'action. Ces savoirs pluriels, précise-t-il, rendent problématiques toutes les recherches sur l'enseignant idéal. L'absence d'unité épistémologique conforte la spécificité pratique du savoir enseignant. Elle est liée à la culture professionnelle des enseignants, culture qui, selon Tardif (1993a) reposerait sur le discernement ou la capacité de jugement des enseignants en situation, la pratique du métier conçu comme processus d'apprentissage par lequel ils développent des "habitus" (Habermas, 1987; Perrenoud, 1998; Tardif *et al*, 1991). Elle est enfin, rattachée à l'éthique professionnelle subordonnée aux finalités éducatives qui, au-delà des impératifs pratiques, "concernent les êtres humains" (p. 46)

En somme, la prise en compte de la nature composite du savoir enseignant favorise un usage distancié de la subjectivité nécessaire à l'exercice de l'enseignement. Viser un savoir purement rationnel des professionnels de l'enseignement est irréaliste. Cependant, les compétences argumentatives peuvent contribuer à la maîtrise des situations, en servant à développer le jugement des acteurs et ainsi, à expliciter la pertinence des pratiques.

1.2.2.4 Les paradoxes en éducation

À l'instar des autres collectivités qui constituent la société, l'école est confrontée à des situations paradoxales qui requièrent de plus en de réflexions en éducation. De l'avis de certains spécialistes, ils constituent des sources de créativité et de changements (Brunet et Brunet 2001). Mais dans la réalité des faits, ils créent des situations difficiles à gérer et constituent des sources d'angoisse pour les acteurs éducatifs. Saint-Germain (2001, p. 28) s'interroge sur le mode de gestion administrative et explique les différents types de paradoxes en éducation. Il affirme la

tendance développementale des paradoxes dans les organisations éducatives et soutient que leur résolution ne saurait passer <<par une démonstration d'autorité qu'elle soit légale ou de compétence>> mais plutôt par l'investissement de l'un et l'autre argument dans la recherche d'un troisième. C'est dire que le débat sur la professionnalisation y participe. En tant que processus de rassemblement des diverses compétences organisationnelles autour d'un objectif commun, il rend visibles les paradoxes du milieu éducatif et contribue à leur résolution. Cette rubrique en examine quelques-uns, notamment le paradoxe du système, le paradoxe économique et les paradoxes sociaux.

Le paradoxe du système, cadre organisationnel versus professionnalisation, constitue une difficulté additionnelle au problème statutaire des enseignants. Dans l'analyse du processus en enseignement, il ressort que les structures scolaires dans lesquelles évoluent les enseignants sont bureaucratiques. Leur gestion se base sur les règles et le contrôle. Les enseignants y sont soumis à des textes imposés par la hiérarchie administrative. Confrontés à de telles règles, il leur est difficile de faire preuve de professionnalité (Bourdoncle, 1991a, p.84). Au surplus, plusieurs auteurs soutiennent que les solutions envisagées aux problèmes liés à l'évolution sont souvent prises de façon réductrice et mécanique au plan politique, par le recours à des réformes de nature irréaliste, alors qu'il faut les traiter au niveau local, là où ils surgissent (Lang 1999, p.147; Tardif et Lessard, 1999, p.22).

En effet, la mise en place de réformes dans le domaine de la formation, de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants, de la gestion des organisations scolaires, bien qu'initiée dans un but de professionnalisation de l'enseignement, concerne rarement les enseignants (Bourdoncle 1991; Fullan, 1991; Gohier, 1997; Hétu et al, 1999; Huberman, 1989). C'est dire qu'il conviendrait de les y impliquer en tant qu'acteurs locaux de l'éducation et du fait de leur position incontournable dans la réalisation de la mission spécifique de l'école. La professionnalisation dont le concept central est l'autonomie dans la prise de décision exige un cadre de travail ouvert permettant aux enseignants de s'impliquer dans la gestion administrative comme

pédagogique de l'école, de participer pleinement à la vie de l'établissement et de développer des relations de partenariat (Mollo, 1978; Perrenoud, 1996; Vial, 1978). Malheureusement, la tendance lourde de l'organisation du travail scolaire, largement traitée par Tardif et Lessard (1999, p. 88) et autres, est révélatrice des luttes de pouvoir à l'intérieur de l'école et des rapports de forces entre les enseignants et les diverses instances du système éducatif, dépositaires du pouvoir formel. Ces derniers empêchent les enseignants de développer une identité professionnelle forte, élément incontournable d'un statut professionnel (Demally, 1998, p. 170).

Lié au paradoxe du système, le paradoxe économique, réduction des moyens versus exigences croissantes de rendement, assène le coup de grâce psychologique au groupe enseignant (Aubert, 1990; Desjours, 1990). Les écrits révèlent que les enseignants sont fortement frustrés par rapport au manque ou à la diminution de moyens efficaces d'exercice de leurs fonctions (Baby, 2001, p. 99; Lagarrigue, 2000, p. 32-33). Coincés entre les ressources matérielles, structurelles, humaines de plus en plus rares et les obligations pressantes d'efficacité, de qualité et de rendement, les enseignants font face à une crise institutionnelle de plus en plus profonde, sans commune mesure avec ce que vivent les autres professions. On pourrait, sans grand risque de se tromper, parler de "souffrance humaine" et de risques en santé mentale dans les organisations éducatives (Aubert, 1990; Desjours, 1990).

D'autres paradoxes sociaux se manifestent dans le milieu scolaire. On peut évoquer, par exemple, le paradoxe des valeurs, valeurs de la société versus valeurs de l'école versus valeurs des parents. Les sociétés postmodernes font appel à l'ouverture, à la tolérance, à la liberté des valeurs et des croyances à cause de la domination de la raison économique. Les valeurs défendues répondent aux exigences de droits économiques qui s'imposent du fait de la multiplicité des progrès techniques et scientifiques (Désaulniers, 1997; Métayer, 1997). Ceci apparaît être en contradiction avec le retour des valeurs humanistes en éducation, principalement chez les enseignants (Desjardins, 1993; Lagarrigue, 2001, p. 64). À partir d'une étude empirique, Lagarrigue montre comment les enseignants français demeurent

attachés aux finalités éducatives de former des hommes libres, mais surtout des citoyens responsables et respectueux d'eux-mêmes, des autres et de leurs différences. Ses conclusions s'accordent avec celles d'auteurs oeuvrant dans d'autres contextes qui ont montré que les enseignants se focalisent sur les valeurs humaines de respect et de solidarité (Bednarz, et al, 1999; Pallascio et *al*, 1999, p. 72). Quant à la famille moderne, elle met l'accent sur la singularité et l'individualité des apprenants et insiste sur l'utilitarisme de l'enseignement (Dutercq, 1998). Ces trois partenaires privilégiés de l'éducation se retrouvent confrontés à des contradictions paradigmatiques.

Ces différences axiologiques laissent entrevoir la pression exercée de toutes parts sur les enseignants, mais sont aussi révélatrices du contrôle que les acteurs sociaux cherchent à exercer coûte que coûte sur eux. Elles ne favorisent pas un climat de travail propice à la professionnalisation, mais sont inéluctables à l'analyse du sujet du fait qu'elles sont inhérentes à la profession.

1.2.2.5 Considérer la professionnalisation comme un processus

La professionnalisation des enseignants porte de forts enjeux en tant que solution intégrée aux problèmes majeurs d'éducation. Bien entendu, les nouvelles réalités créent chez les enseignants un besoin de compétences nouvelles et diverses nécessaires à une meilleure connaissance et à une meilleure pratique de l'enseignement. Aussi, est-il impérieux de situer les enjeux de la professionnalisation afin d'approfondir l'examen du phénomène, de savoir comment il peut être cerné pour mieux garantir une efficacité des enseignants et un rendement de qualité des élèves. L'approche interactioniste permet d'aborder le phénomène comme un processus, avec une démarche moins technique et plus pragmatique. Elle conduit à l'émergence d'un sens de la professionnalisation comme le produit d'une dynamique dans l'enseignement, à travers les rôles et la fonction des enseignants. Elle favorise l'examen du phénomène comme une dynamique d'ouverture, d'intégration et d'évolution ci-dessous énoncé.

A. La professionnalisation, un processus d'ouverture

La professionnalisation comme processus présente l'opportunité de considérer les aspects fondamentaux de l'action enseignante, de réhabiliter le sens de l'école, de confirmer la valeur de la communication et d'orienter le phénomène vers une professionnalisation responsable, vecteur d'engagement citoyen et de service à la société. Une telle approche fait de l'établissement scolaire un espace ouvert de discussion dans un but de conscientisation (Dewey, 1975; Gohier, 1997, p. 200; Legault, 1997, p. 21). D'une part, au plan de l'enseignement, les enseignants prennent conscience de la responsabilité qu'imposent leurs rôles, la situation de pouvoir qu'ils impliquent, le devoir de vivre et de faire vivre les valeurs éducatives relatives à l'enseignement et à l'apprentissage (Longhi, 1998; Pocher et Abdallah-Pretceille, 1998).

D'autre part, au plan de l'apprentissage, les élèves sont sensibilisés aux interrogations découlant de l'évolution de l'espace-temps éducatif actuel et s'éveillent à ses nouvelles exigences. L'objectif final est de protéger les valeurs sociales, l'intégrité des personnes de l'apprenant et de l'enseignant et de garantir une meilleure qualité de service tout en engageant la responsabilité de chaque acteur (Paquette, 1991). L'importance de l'école en tant qu'espace ouvert de la pratique enseignante fait d'elle la première institution incontournable pour la professionnalisation: c'est là que se vivent les situations éducatives concrètes, que s'observent et se perçoivent les réels besoins d'éducation des élèves, des enseignants et de la société représentée par les familles des élèves et les conseils d'établissement. Dans une approche d'ouverture, le lien entre l'Université pôle du savoir et l'établissement scolaire, pôle de l'action devient manifeste face à l'exigence de nouvelles compétences des enseignants. Ce lien ressort comme une des voies de professionnalisation à la fois, pour les enseignants praticiens que pour les jeunes en formation, un lien d'interdépendance et d'interaction favorisant la conceptualisation des savoirs de la pratique et la capitalisation de l'expérience sous forme de savoirs (De Landsheere, 1976; Fernangu Oudet, 1999; Huberman, 1993; Perrenoud, 1996;

Tardif et Gauthier, 1998). Au niveau institutionnel, l'université apparaît comme un partenaire privilégié en matière de professionnalisation par la formation (Freigtag, 1999; Lessard et Tardif, 1998; Paquay *et al*, 1998), mais elle est avant tout un centre de production de savoirs scientifiques. Une vision interactionniste de ce rôle favoriserait l'établissement du lien entre savoirs scientifiques créés par l'université et savoirs pratiques mobilisés par l'école (Altet, 1998; Carbonneau, 1993; Bourdoncle, 1991, 1993; Gohier *et al*, 1999; Mialaret, 1993; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998).

Au plan de la gestion organisationnelle, la professionnalisation pose un problème vital d'effort à fournir en matière de culture de collaboration et d'interaction. Le fonctionnement organique inhérent à l'approche interactioniste transformerait les bureaucraties professionnelles que sont les écoles, collèges et lycées en systèmes souples d'apprentissage continu, en favorisant l'adoption d'une nouvelle philosophie de fonctionnement, des changements de valeurs et de comportement, tant au niveau des gestionnaires qu'au niveau des enseignants et des élèves (Gustin, 2001). La professionnalisation ne peut prendre sens qu'à travers un processus complexe à plusieurs niveaux: la formation des enseignants (initiale et continue), la gestion organisationnelle, l'identité enseignante, le soutien du système éducatif par la mise en oeuvre de structures souples.

B. La professionnalisation, un processus intégrateur

L'approche interactioniste de la professionnalisation permet de la cerner comme un processus dynamique, dans lequel s'incorporent plusieurs activités relatives à l'enseignement. Autrement dit, avec les nouvelles conditions socio-éducatives, le rôle de l'enseignant s'élargit. En plus des tâches traditionnelles de planification, de gestion de la situation d'enseignement/apprentissage et d'évaluation, la concertation et la coopération s'imposent avec les élèves, les collègues, l'administration, les parents et les partenaires. En effet, pendant longtemps l'enseignement a porté le sens d'éducation, entendu comme formation intégrale de l'être humain moral et physique, spirituel et intellectuel (Rogers, 1966). Ce rôle éducatif et culturel assigné à l'institution scolaire dès sa création donnait son sens à

l'enseignement (Gohier et Gossman, 2001; Boutin, 2001). Avec l'évolution de la situation socio-économique et ses répercutions scolaires, ce rôle s'est réduit à l'instruction. L'institution scolaire laissait ainsi aux parents le rôle d'éduquer, leur vrai métier selon Cifali (1994): <<éduquer, c'est permettre à un être en puissance de devenir un homme ou une femme inscrits dans la société qui l'a vu naître; instruire, c'est transformer par l'accès au savoir constitué par cette même société>> (p.27). C'est d'ailleurs le sens que Legendre (1993, p. 507) donne à l'enseignement. L'enseignement ne préparant plus à la vie en terme d'accès à l'emploi, un réajustement s'impose qui se prolonge au débat sur la professionnalisation. Ainsi, plusieurs auteurs relient l'enseignement au besoin d'apprentissage qui apparaît comme finalité de l'acte d'enseigner (De Landsheere, 1976, p.24; Perrenoud, 1994, p.11). Ils postulent l'interdépendance des deux principaux acteurs, l'enseignant et l'apprenant, comme composante essentielle de l'acte d'enseigner.

C'est donc autour du concept d'enseignement que doivent graviter ceux de métier et de profession. En se fondant sur les valeurs, les comportements et les compétences spécifiques à l'enseignement, les différentes positions reconnaîtraient l'importance des contextes et de leur mutation (Bourdoncle, 1991a, et 1993; Lessard, 1990; Perrenoud, 1993). Il ne s'agit donc pas uniquement de régler les problèmes traditionnels du rapport entre théorie et pratique, entre administrateurs et enseignants, mais de cerner le processus de façon globale, en considérant la relativité concomitante de l'enseignement par rapport aux situations pédagogiques et sociales. Dans le domaine de la formation, le constat que l'implication des formateurs et des intervenants dans la mise en oeuvre du processus crée un véritable intérêt, est révélateur de l'importance d'y impliquer les enseignants du terrain. Les impliquer dans la formation et leur offrir de prendre part au débat sur la professionnalisation au sein des structures concernées participerait à leur intégration dans le processus et certainement, au développement du phénomène.

C. La professionnalisation, un processus évolutif

Ce qui cloche dans la perspective fonctionnaliste et institutionnelle, c'est d'élaborer au préalable des critères définitoires et de compter presque exclusivement sur la formation comme moyen de les réaliser, de faire des futurs enseignants des professionnels "savants", capables de maîtriser et d'analyser des situations éducatives singulières et de prendre des décisions intelligentes (Altet, 1994 et 1998; Bourdoncle, 1991a et b; Carbonneau, 1993; Huberman, 1989; Paquay, 1994; Schön 1983; 1987 et 1994). Les critères définitoires doivent provenir des rapports que le groupe enseignant entretient à l'interne et à l'externe avec autrui, soit les élèves, les autres professions, soit les partenaires et l'État (Friedson (1970, p. 90)). Car, la professionnalisation doit non seulement répondre au souci de développement de savoirs et de compétences propres à l'enseignement, mais aussi développer des savoirs spécifiques à investir dans le système éducatif et dans le milieu, tout en rendant les pratiques d'enseignement efficaces.

Pour ce faire, aborder la professionnalisation comme moyen d'évolution de la profession enseignante s'avère inéluctable. L'approche interactioniste permet une telle approche afin d'assurer le développement professionnel, personnel et social des enseignants en les inscrivant dans les objectifs du processus et en agissant en conséquence dans sa mise en oeuvre. Ainsi, la reconnaissance de la profession sera garantie. Du reste, l'absence de savoirs sur les pratiques en enseignement, fortement soulignée par plusieurs auteurs pourrait être comblée dans le même ordre (Bissaillon, 1993; Gauthier, 1997; Kennedy, 1997; Tardif, 1993; van der Maren, 1995, 1999). C'est aussi par l'action contextualisée, élargie et concertée que se développent le jugement et la rationalité des enseignants (Cifali, 1991 et 1994; Perrenoud, 1994a). Ce dernier auteur pose d'ailleurs comme condition de rationalisation de la profession enseignante, la nécessité pour les enseignants d'apprendre à théoriser leurs pratiques en développant des méthodes et des schèmes d'analyse propres à leurs savoirs et modes de pensées (Perrenoud,1996, p.158). Pour ce faire, la liberté de gestion des situations et l'autonomie d'action dans

l'enseignement s'avèrent primordiales.

En tant que moyen de développement du système éducatif, la prise en compte de la dynamique du processus sur le terrain favoriserait une meilleure approche des réformes et de la formation des maîtres, en y investissant les résultats des recherches, des colloques et des séminaires. L'intérêt théorique jusqu'ici accordé à la problématique par les décideurs politiques changera alors en action concrète et productive (Bourdoncle, 1991a et b, 1993; CSE, 1992; Desjardins, 1993; MEQ, 1994; Lessard, Perron et Bélanger, 1991). Comme le soutient Desjardins (1993, p. 45) l'enseignement est <<un métier d'ingénierie à considérer par son aspect dynamique si on veut développer un concept de professionnalisme pertinent au corps enseignant>> Mais comment le choix de l'approche interactioniste se manifestera dans la présente étude? La section suivante spécifiera les concepts essentiels à l'examen de l'objet d'étude en conséquence.

2. L'opérationnalisation des concepts clés

Cette section organise les concepts essentiels à l'examen de la professionnalisation comme processus, dans une approche interactioniste et organique. Il s'agit principalement des concepts liés au phénomène concret pratiqué par les enseignants, mais aussi les concepts relatifs à leur conception du phénomène, c'est-à-dire aux perceptions et aux représentations. Ils nécessitent d'être décrits en comportements observables dans le contexte d'étude. Dans cette section ils sont clarifiés et les relations qui les relient sont précisées. Les concepts seront relus à la lumière des valeurs contextuelles du milieu d'étude, des questions de recherche et des valeurs du chercheur. Le but est de les faire passer du sens représenté ci-dessus au sens opératoire, du passif à l'actif. L'opérationnalisation des concepts permet de façon concrète de délimiter et de décrire les concepts tels qu'ils peuvent être mesurés en situation, en fonction des conditions pratiques de réalisation de la recherche empirique (Fortier, 1997, p. 92). Ils deviennent ainsi opérationnels, c'est-à-dire permettent de définir les identités et les dynamiques pratiques impliquées dans la situation étudiée. Cette rubrique reconsidère les concepts en fonction de

deux notions jugées importantes dans l'approche du processus, les pratiques de professionnalisation et les conceptions de professionnalisation, parce que les questions principales de la recherche portent sur ces deux concepts. Leur spécification devient alors nécessaire par rapport à l'approche retenue.

2.1 Les concepts liés aux pratiques de professionnalisation

La situation de professionnalisation de l'enseignement concernée par le présente recherche se vit dans un espace-temps spécifique. Le niveau de développement économique détermine la place de chaque apprenant dans la société, et le sens de la notion de qualité de l'enseignement est fondamentalement lié à l'état de développement du système scolaire, à ses valeurs et finalités. Les enseignants impliqués dans le processus le sont par leurs actions et interactions, leurs expériences et leurs pratiques contextualisées, porteuses d'une culture, dans la mesure où elles ont un sens pour eux. Ils y investissent aussi leur personne qui, dans le feu de l'action pédagogique, décide du comportement à tenir. Tous ces aspects soulignent l'utilité de préciser les concepts de personne, d'expérience, de professionnalité et les compétences indispensables aux enseignants dans une approche interactioniste et organique.

2.1.1 La personne de l'enseignant

Les besoins les plus profonds de l'être humain et donc de l'enseignant sont ceux liés au développement de sa personne. Les réponses à ces besoins influencent donc leur implication dans la profession et dans son développement. Cette section identifie et spécifie les dimensions de la personne de l'enseignant, les plus significatives dans la mise en oeuvre de la professionnalisation au Burkina, en fonction bien sûr, de la personne de l'élève qui, inéluctablement, doit être prise en compte, en tant que vis-à-vis privilégié de l'enseignant dans ses tâches quotidiennes.

Dans les interactions qui lient ces deux sujets[30] sont investies leur

---

[30]Il importe de rappeler à ce stade de la réflexion l'un des choix épistémologiques de la recherche, l'épistémologie interprétative. Elle impose de considérer les acteurs enseignants et apprenants dans leur dimension humaine, dimension qui se définit par sa composante cognitive mais surtout par sa subjectivité, quand l'acteur agit à l'intérieur des contraintes contextuelles.

personnalité, leur affectivité, leurs valeurs, leurs visions du monde et leurs cultures. Toutes ces dimensions justifient la place de la personne et la part de l'implicite dans la professionnalité enseignante. La reconnaissance de ces dimensions subjectives n'empêche pas la considération du rationnel. Elles constituent une source d'enrichissement des savoirs rationnels dans un domaine où dominent des raisons pratiques et humaines. L'interaction sociale et discursive entre enseignant et apprenants garantit en partie la rationalité des savoirs générés dans l'action d'enseignement/apprentissage. Ces interactions multiples se réalisent sous forme de dialogisme ou dynamisme des discours des élèves et de l'enseignant, de leurs comportements et de leurs valeurs.

Elles intègrent aussi les dispositifs pédagogiques et didactiques dans la classe (textes, gravures, documents audio-visuels, etc.). Ces derniers sont des outils culturels axiologiquement importants qui soutiennent les échanges de langages, d'expériences, d'actions, de connaissances, de jugements et participent à la recherche du sens de l'action commune (Bakhtine,1978). Ainsi, l'interaction entre les acteurs de la situation d'enseignement /apprentissage révèle l'importance de la dimension ontologique et sociale de la professionnalité enseignante. Elle engage aussi bien la responsabilité de la personne de l'enseignant dans le processus que celle de l'organisation.

2.1.2 La professionnalité enseignante

La professionnalité est l'expression en situation de la professionnalisation enseignante. Elle représente la mise en oeuvre concrète des compétences, savoirs et connaissances pluriels dans l'action d'enseigner. Lessard (1991, p.18) définit le terme en considérant le couple profession-professionnalité: <<la profession concerne une catégorie de travail; la professionnalité, les caractéristiques objectives de cette profession>>. Dans l'enseignement, la professionnalité se traduit par l'agencement des savoirs rationnels acquis en formation et des savoirs pragmatiques issus de l'expérience et leur investissement adéquat en situation. C'est l'ensemble des savoirs transférés par l'enseignant pour contrôler les situations imprévues lors de la

mise en oeuvre didactique et pédagogique de l'enseignement. Elle se traduit par la maîtrise des situations d'enseignement, expression des capacités professionnelles de l'enseignant.

Mais il ne suffit pas d'agir pour apprendre et la professionnalité doit permettre de mieux comprendre les situations sur lesquelles on agit. Dans ce sens, la singularité des situations d'enseignement/apprentissage oblige toujours à l'adaptation donc à la réflexion, à la résolution de problèmes et à la créativité chez l'enseignant. Ainsi, la professionnalité enseignante se présente comme une réalité dynamique qui se construit dans l'action quotidienne, par la mise en oeuvre de compétences diversifiées, des plus explicites aux plus implicites, dans le dialogue des interactions, des expériences et des discours. La classe est l'espace-temps dans lequel se manifeste le plus la professionnalité enseignante. Apprenants et enseignants y discutent, échangent, raisonnent à propos du savoir scolaire, du savoir social et du vécu de la classe. Mais cette professionnalité doit s'exprimer dans l'organisation scolaire, dans le groupe enseignant comme dans le groupe organisationnel, ainsi que dans le contexte social.

La professionnalité se définit alors comme la capacité qu'ont les enseignants à faire face aux situations pédagogiques concrètes, mais aussi aux situations organisationnelles et socioculturelles. Elle est la synthèse des savoirs pragmatiques, utiles à la prise en charge efficace de leurs attributions, de leur identité professionnelle et sociale. Car, le rapport au progrès qualitatif dans la pratique que vise la professionnalisation n'est pas seulement une question de formation intellectuelle, scientifique et de culture individuelle. Il est question de formation collective et de culture professionnelle et sociale. C'est dire que le processus engage l'expérience de l'enseignant avec toutes les implications qu'elle suppose.

2.1.3 L'expérience d'enseignement

La notion d'expérience recouvre plusieurs significations qui sont toutefois liées aux pratiques professionnelles et sociales des acteurs et à l'évolution du temps. Les expériences, en ce qui concerne les enseignants, sont les acquis de la pratique

d'enseignement, les produits de l'affrontement entre leurs schèmes personnels, leurs savoirs et leurs compétences professionnelles, sans oublier les adversités quotidiennes du contexte et des situations d'enseignement. L'expérience est donc le fruit des rapports à autrui et à l'environnement dans tous ses entendements, du travail de maturation consciente des interrelations, que ce soit au plan diachronique (essais/analyses/essais) ou synchronique (interaction/information/ observation/ analyse)[31]. Dans ce sens, les réalités sociales en évolution permanente se répercutent sur l'expérience éducative. Elles créent chez les enseignants non seulement un besoin de renouvellement, mais aussi une obligation de compétences professionnelles et personnelles pour mieux connaître, comprendre les spécificités du public scolaire et mieux assumer leurs tâches d'enseignants. On comprend alors l'impérieuse nécessité d'une formation qui fasse prendre conscience des situations éducatives à saisir, des démarches d'apprentissage à développer par rapport aux changements (Lapointe, 1992 ; Legault, 1997 ; Meirieu, 1990a).

Cette mouvance participe à la construction de l'expérience, celle des pratiques et du milieu scolaire dans sa structure et dans sa dynamique. Elle contribue à l'identification des urgences, participe à la maîtrise des réalités par chaque enseignant, à sa propre appréhension des difficultés et des satisfactions du métier. C'est la connaissance propre de l'enseignement qui stimule ou défavorise l'engagement de l'enseignant dans la professionnalisation. Entrent également en ligne de compte les expériences relationnelles et d'actions recherchées et développées par les enseignants dans l'intention de se professionnaliser. Elles justifient à la fois la place prépondérante de l'épistémologie constructiviste (Dewey, 1968) qui permet la co-construction de l'expérience. En effet, les situations de formation initiale, la pratique professionnelle, les rapports sociaux et professionnels exigent une capacité d'interaction, un savoir-faire et un savoir être, plutôt que des

---

[31] L'article de Faingold (1998, p.146), présenté dans l'état de la question développe amplement ces aspects diachroniques et synchroniques comme deux axes prometteuses de la formation à l'enseignement.

savoirs scientifiques (George, 1983; Giordan, 1994; Leif, 1967). Ces interactions favorisent l'adaptation de l'enseignant aux situations diverses, assurent sa personnalité en lui permettant de se construire une identité professionnelle sécurisante pour l'élève et prometteuse pour le statut professionnel de l'enseignant.

Comme le fait remarquer Dewey (1968, p. 11), <<le trait le plus saillant de l'expérience est dans sa relation avec l'avenir>> et la professionnalisation représente bien l'avenir de l'enseignement. Il mentionne cependant que c'est quand l'expérience se heurte à des écueils qu'elle devient productive. Ainsi, pour que l'expérience soit positive, il faut qu'elle soit liée à une forme de réflexivité, ce que Saint Arnaud (1992) exprime sous le vocable de "connaissance dans l'action". Les difficultés ne manquent pas dans les situations empiriques concernées par la présente recherche. À travers leur recherche impossible de matériel et de documentation dans un contexte de démunition, dans leur aspiration à l'autonomie réprimée, face à leurs besoins d'entraide et de solidarité bloqués par des structures bureaucratiques, les enseignants sont chaque jour confrontés à d'innombrables entraves et inquiétudes qui suscitent des questionnements et les mettent en situation de réflexion, d'analyse et d'action, affermissant et enrichissant de ce fait leurs expériences[32] .

D'ailleurs, Tardif et Lessard (1999, p. 536) arrivent à conclure que l'expérience est qualifiante et nécessaire à la professionnalisation pour plusieurs raisons. Ils notent l'inadéquation de la formation à l'enseignement, la solitude des enseignants dans leurs classes, l'absence de base de connaissances reconnue en enseignement, la difficile normalisation du travail interactif qu'est l'enseignement. Pour ces auteurs, l'expérience se fonde sur plusieurs dimensions dont l'apprentissage et la maîtrise progressive des situations de la pratique quotidienne. Les dimensions existentielles et subjectives du travail interactif, les sources personnelles (histoires de vie, expériences scolaires antérieures), le savoir d'expérience et sa fonction critique sont

---

[32] L'appréhension de l'expérience dans cette recherche accorde une importance spécifique à la durée de cinq ans minimum. Ce, pour prendre en compte le temps d'observation, d'adaptation et d'intégration indispensable pour se faire une idée claire de la réalité enseignante. D'autres critères de considérations seront précisés plus loin dans le chapitre de méthodologie.

autant d'assises de l'expérience, sources de distanciation des enseignants.

Le lien entre l'expérience et l'identité des travailleurs, leur comportement responsable, leur implication et leur engagement dans la résolution des contraintes comme l'ont démontré ces derniers auteurs (p.538-541) en fait un élément irrécusable de la professionnalisation. C'est pourquoi s'en tenir uniquement à la formation comme source de professionnalisation, c'est ramener l'enseignement aux seules motivations utilitaires alors que le contexte de recherche favorise le développement humain (Etchegoyen, 1993). L'expérience développe l'obligation d'accomplir son devoir dans le projet éducatif et social qu'est l'enseignement. La conception de l'école comme système social est favorisée par le vécu partagé de situations réelles avec les élèves, les pairs et les partenaires. Ainsi, l'expérience fait prendre conscience des valeurs personnelles, professionnelles et sociales, oblige au réajustement des pratiques d'enseignement et à la redéfinition des besoins de professionnalisation (Laroque, 2000; Tardif et *al*, 1998). Tout en reconnaissant l'importance de la formation et des savoirs qu'elle génère, il ne faut pas sous-estimer l'importance de l'expérience qui apparaît comme un complément indispensable à cette formation et de laquelle dépendent les capacités d'adaptation des enseignants aux situations changeantes.

2.1.4 Les compétences en observation et en analyse

La situation d'enseignement au Burkina est très contingente et donc indéterminée. Cette spécificité favorise les conflits de valeurs ou de normes. Elle implique une capacité de discernement des enseignants face à ces éléments et à la diversité des finalités assignées à l'éducation scolaire.

Les compétences en observation consistent dans une telle situation à un travail d'écoute attentive, d'identification et de résolution de problèmes, de gestion des conflits en-dehors et dans la classe, plus qu'à une rationalisation fondée sur des savoirs et théories scientifiques. Elles sont productrices de savoirs sur l'action en ce sens que l'observation des situations d'enseignement permet le rapprochement entre les principaux acteurs (enseignants et élèves), favorise le dialogue et l'interaction

entre eux.

Les compétences en analyse quant à elles permettent d'expliciter les savoirs de la pratique, par la diversification des moyens d'action à la recherche de solutions aux contingences des situations. Elles nécessitent le développement d'aptitudes de réflexion sur les aspects pédagogiques mais aussi relationnels et sociaux, indispensables aux rôles d'enseignant et d'éducateur (Gaudreau *et al*, 1999 ; Gohier, 1997 ; Mialaret, 1993). Elles sont source de pratique avisée et contribuent de ce fait à la prise de conscience des enseignants de leur profession et son développement, <<une forme de vigilance, [...] une disposition à rester alerte, à saisir toute occasion pour comprendre mieux qui [ils sont et ce qu'ils sont]>> (Perrenoud, 1998, p. 206).

L'aptitude à l'observation et à l'analyse devient un outil vital à l'intégration de l'enseignant au milieu scolaire et à sa participation comme acteur (Wéva, 1994). C'est une compétence utile à la construction et au maintien de relations justes avec les bénéficiaires et les partenaires de l'enseignement. Sa maîtrise par l'enseignant transforme la classe en lieu de développement des aptitudes de communication, de questionnement, de réflexion sur les dimensions formelles comme informelles du travail enseignant et d'apprenant. Les rapports humains dans le cadre du processus de professionnalisation y gagnent principalement (Kotter et Heskett, 1993 ; Lamoureux, 1991 ; Tourraine, 1984). Mais ces compétences doivent se prolonger hors des murs de la classe, à travers l'implication et le partenariat, afin de favoriser l'engagement personnel et professionnel des enseignants dans l'organisation scolaire, au plan institutionnel et sociétal. À ce niveau, les capacités d'observation et d'analyse permettent l'enrichissement et l'ouverture culturels des enseignants, dans un esprit d'égalité et de partage avec les autres acteurs. Des auteurs comme Ferry (1987), Abraham et *al* (1984) et Gilbert (1980) font le point des retombées positives de l'implication et du partenariat, dans le traitement des situations urgentes d'enseignement pour les enseignants.

2.1.5 La conscience/responsabilité de l'enseignant professionnel

La situation didactique est l'espace-temps où se réalise la relation à l'autre entre l'enseignant et l'apprenant qui se construisent chacun une image de l'autre. Cette image détermine l'action didactique, comprise comme une situation de communication, d'échanges, de rapports d'ajustement des comportements pédagogiques et sociaux. Elle favorise la considération et l'importance données à la disponibilité de l'élève dans l'apprentissage et contribue au respect de ses droits, au sens d'apport de supports et de médiation par l'enseignant. Être conscient de toutes ces implications du travail enseignant est nécessaire à l'acceptation de l'élève comme acteur de son apprentissage et à la prise de conscience de la complexité de l'action d'apprendre. C'est une responsabilité qui se traduit alors par une aptitude d'éveil face aux aspects pédagogiques et organisationnelles, face aux situations d'enseignement, à la culture d'établissement et à l'idéal professionnel. Elle se manifeste par le souci d'une pratique professionnelle adéquate, la conscience du pouvoir de l'enseignant en situation d'enseignement et de la nécessité de vivre et de faire vivre les valeurs éducatives relatives à l'apprentissage et à l'enseignement (Reboul, 1980).

Les mêmes exigences s'appliquent au groupe enseignant dans ses interrelations et ses rapports avec les autres intervenants de l'éducation dans le cadre de la professionnalisation. Le partage et les échanges d'expériences, de matériels, d'opinions, de méthodes entre enseignants font d'eux des acteurs agissants dont l'action se répercute sur les individus apprenants comme enseignants. Une telle vision de la gestion de la classe, si elle est partagée, contribue à une prise de conscience des tâches et rôles d'enseignement, de la nécessité d'ouverture des rapports au monde, au sens <<d'ouvrir la pensée et le coeur sur l'humanité entière>> (Laroque, 2000; Reboul,1977).

Par rapport à la situation de la présente recherche, la simple considération de l'analphabétisme de la plupart des parents d'élèves, intellectuellement incapables d'apporter le support nécessaire à l'apprentissage scolaire de leurs enfants engage

les enseignants à plus de responsabilités dans la gestion des apprentissages. Elle les met dans l'obligation morale et professionnelle d'agir en conséquence en affrontant ces singularités avec une conscience claire de leurs impacts. La responsabilité d'aider l'apprenant à construire les connaissances indispensables à la résolution de ces problèmes spécifiques leur impose une approche stratégique de l'apprentissage au sens contingentiel, qui implique d'adapter l'action aux caractéristiques de l'environnement (Kast et Rosenzweig, 1970; Lawrence et Lorsch, 1967; Mintzberg, 1982).

2.1.6 La collégialité/transparence dans l'activité d'enseignement

Le concept de collégialité tel qu'il apparaît dans la littérature se limite à la déontologie centrée sur l'engagement professionnel d'offrir un service de qualité à la société et à la clientèle constituée par les élèves. Cette éthique de service a pour objectif de protéger à la fois les valeurs sociales, l'intégrité des personnes de l'enseignant et de l'apprenant, d'engager la responsabilité des enseignants dans leurs tâches spécifiques (Larocque, 2000).

Dans la perspective de la professionnalisation, il importe que la collégialité transforme l'institution scolaire en un lieu ouvert, car il est nécessaire qu'enseignants et apprenants puissent y jouer réellement des rôles sociaux dans une dynamique interpersonnelle (CSE, 1991; Gohier, 1997 ; Reboul, 1990; Turgeon, 1997). C'est tout une culture professionnelle à développer dans l'établissement scolaire, entre adultes d'abord, entre adultes et apprenants ensuite. Le but est de créer un climat de confiance mutuelle et des conditions d'efficacité de l'action organisationnelle.

À l'intérieur de la classe, il s'agit de cultiver la capacité de <<savoir rencontrer les autres points de vue sur le monde, de les entendre, les respecter, les comprendre, d'entrer en communication avec eux par l'argumentation>> (Roy-Bureau, 1997, P. 44). La classe se transforme ainsi en "atelier d'écoute active" où l'accent est mis sur les situations pratiques, les expériences scolaires, le développement des aptitudes langagières et argumentatives pour valider le rapport à l'autre. Cette transparence par l'ouverture doit se réaliser également entre

enseignants d'une même classe afin de permettre l'intégration des savoirs scolaires en un tout cohérent par les élèves.

A l'extérieur de la classe, il s'agit de faire de l'établissement une communauté ouverte aux singularités personnelles, professionnelles et culturelles. Chaque membre pourrait ainsi reconstruire son sens du monde dans l'interaction et la médiation, par la réflexion et l'appropriation. L'école se transforme ainsi en espace de réintégration de la culture environnementale parcellisée, donc un foyer critique de construction et non de reproduction sociale. Une telle conception déontologique met l'élève au centre des préoccupations des enseignants. Elle amène les différents personnels: enseignant, administratif, technique et personnel d'entretien à se côtoyer, à travailler dans une optique commune pour l'accomplissement des objectifs organisationnels, à vivre positivement les différences de position épistémologiques par une approche dialogique.

Mais cette idée implique une gestion démocratique, transparente de l'école au sens de prise de décisions collégiales, de mise en place d'infrastructures appropriées aux regroupements et à l'échange, d'emplois de temps et des horaires souples favorisant des rencontres inter-groupes et des activités d'équipes mixtes incluant les élèves (Koffi et Laurin, 1994)[33]. Une collégialité qui se manifeste également dans les rapports entre enseignants de même discipline et entre enseignants de disciplines différentes par une véritable coopération, dans le but de mieux vivre les complicités sociales qui les unissent tous. L'interaction entre les spécialistes des diverses disciplines scolaires pourrait contribuer à créer dans l'esprit des acteurs l'idée d'une complémentarité des savoirs scolaires et la nécessité de l'interdisciplinarité. L'intégration des disciplines prônée depuis longtemps pourrait être concrétisée ainsi que la cohésion du corps enseignant tant souhaitée (Johnson, 1990; OCDE, 1979). Autant de conditions de transparence qui feront des établissements scolaires des

---

[33] Ces auteurs abordent la notion de collégiallité dans une perspective de gestion. Ils font une synthèse des auteurs qui ont défini le concept et recensent les avantages ainsi que les conditions de mise en oeuvre d'une collégialité réussie dans la visée qui est la leur.

communautés de personnes agissantes.

2.2 Les concepts liés aux conceptions de professionnalisation

Se fonder sur la conception et le discours des enseignants pour comprendre le processus de professionnalisation, c'est accorder une grande place à leurs perspectives et visions du phénomène et de l'environnement scolaire et social. Ces considérations se justifient par le fait que les significations qui les sous-tendent donnent un sens à la culture professionnelle des enseignants (Dupuis, 1990, p. 541). La notion de conception prend des significations multiples selon les écoles et les domaines. Dans le petit Robert (1996), elle est définie d'abord comme <<la formation d'un concept dans l'esprit>> avec pour synonyme le terme de représentation. Elle est ensuite définie par extension en lien avec les notions d'entendement, d'opinion et l'expression "manière de concevoir une chose et d'en juger". En-dehors des termes "représentation et jugement", le petit Robert apporte peu d'éclairage sur la notion de conception. Legendre (1993, p. 236) en donne des définitions d'auteurs différents. L'objectif d'appropriation du réel de la conception, la construction de sens qu'elle permet en-dehors des théories organisées et sa détermination de l'action sont les caractéristiques soulignées. Le lien incontournable entre conception et représentations rend nécessaire l'examen de ce dernier.

2.2.1 Les représentations

Comprendre les représentations, contribue à l'éclairage du concept de conception. Les représentations prennent deux sens principaux en psychologie cognitive: elles sont perçues d'une part comme des structures stabilisées en mémoire à long terme et utilisées pour signifier les conceptions du sujet, différentes des connaissances scientifiques (Charlier, 1989 ;Denis, 1989, p.33; Richard et al, 1989, p. 36). D'autre part, elles sont présentées comme des constructions circonstancielles de nature transitoire faites dans un contexte particulier à des fins spécifiques, c'est-à-dire qu'elles sont remplacées par d'autres représentations une fois la tâche terminée (Ehrliz, 1985).

La première définition pourrait recouvrir la même réalité que la conception

dans ce travail. Elle ne fait cependant pas ressortir ni le lien entre l'expérience et la représentation, ni le caractère dynamique et complexe de la conception. Car, c'est en fonction des adversités quotidiennes affrontées et résolues par les acteurs que se construisent leurs représentations de la réalité (Durkheim, 1978; Leif, 1987, p. 39; Richard et al, 1989). Richard (1989, p.36) définit en substance les représentations comme la compréhension que les acteurs ont d'un objet en fonction de leurs expériences et des réalités du contexte.

La représentation par les acteurs du processus de professionnalisation est la compréhension qu'ils en ont, le sens qu'ils construisent à partir de la connaissance de l'objet, de la situation d'enseignement et de son environnement. Presque tous les auteurs établissent le lien entre représentations et conceptions, montrant ainsi comment les deux réalités sont intimement liées aux connaissances et sont constitutives du savoir de base nécessaire à la compréhension des situations. Blin (1999, p.102) analyse les représentations professionnelles dans les activités des enseignants à partir de l'hypothèse que ces représentations recouvrent un ensemble d'éléments que sont les croyances, ambitions, attitudes et schèmes praxéo-cognitifs. Dans cette perspective et par rapport au sujet en étude, ces éléments concernent les objets qui leur paraissent les plus significatifs par rapport à la professionnalisation. Les représentations recouvrent trois dimensions essentielles selon cet auteur: la dimension pédagogique liée au triangle didactique, la dimension contextuelle à caractère situationnel qui concerne les aspects organisationnels et institutionnels et la dimension de l'idéal professionnel qui réfère aux caractéristiques du métier.

De manière opérationnelle, la représentation de la professionnalisation est l'expression de sa reproduction interprétative. C'est le sens du phénomène issu de la dynamique de renouvellement et de métamorphose continus de sa réalité. En quelque sorte, c'est sa vision réactualisée, recontextualisée par les enseignants, relative à "ses composantes descriptives, évaluatives et prescriptives"(Blin, 1999). Ainsi définie, la représentation se rapproche plus de la conception, même si cette définition met en évidence le caractère non permanent des représentations, elle

souligne cependant ce qui les diffère de la conception.

2.2.2 Les conceptions

Les auteurs en psychologie cognitive ont affiné l'étude du concept de conception en dépassant le stade des représentations. Giordan et de Vecchi (1987) montrent comment agir sur les conceptions pour les enrichir, les déplacer et les transformer. L'intérêt de leur travail pour la présente étude réside dans l'éclairage du concept de conception. Ils démontrent à partir d'exemples de questions et de réponses précises d'apprenants que les conceptions correspondent à un processus d'élaboration de sens à partir d'une activité et dépendent d'un système sous-jacent qui constitue leur cadre de signification. L'importance des conceptions réside donc, non pas dans ce qui est directement exprimé, mais dans les inférences que le discours du sujet sur le phénomène étudié permet de faire (P. 80). Ces inférences passent toujours par le vécu et l'expérience de vie du sujet qui déterminent le sens qu'il accorde au phénomène ou à l'objet.

Les conceptions sont donc de l'ordre des significations. Ce sont des modèles explicatifs actualisés par la situation vécue, d'où le lien incontournable entre conception et expérience, même si elles sont de niveaux différents de formation. Par rapport aux conceptions, les représentations apparaissent comme le stade supérieur des connaissances ou acquis. Entre les représentations et les conceptions se trouve l'expérience dont l'incidence dans la formation des conceptions est considérable. Ainsi, quand un enseignant parle de sa conception de la professionnalisation, ce qu'il donne à voir dans son discours est sa représentation activée de l'objet. Il faut y inclure d'autres réalités telles que les expériences, les interactions , les apprentissages liés à l'objet et les situations afférentes vécues. C'est l'analyse appropriée de tous ces éléments qui permet d'identifier et de spécifier sa conception de l'objet.

De façon opérationnelle, les entrevues auprès des enseignants burkinabé permettront de recueillir leurs représentations du processus de professionnalisation. Les questions sur les pratiques permettront de recueillir leurs expériences des

situations d'enseignement et de professionnalisation. L'analyse de ces données ouvrira l'accès à leurs pratiques et conceptions du processus. La conception est donc de dimension théorique, ce qui permettra d'appréhender la complexité de la situation de professionnalisation. L'examen du processus par les conceptions permet aux enseignants de traiter des apprentissages, des satisfactions, des difficultés et des solutions vécues et développées, de leur appréhension de l'enseignant professionnel, de l'établissement favorable au processus, des dimensions essentielles du processus et des suggestions pour améliorer la réalité. Les entrevues leur serviront d'outils pour décortiquer le sujet, l'éclairer en établissant des liens entre les différentes composantes évoquées pour faire évoluer leur compréhension du phénomène et en saisir la dynamique. La conception représente dans la présente recherche une genèse à la fois individuelle et sociale. C'est

> un processus par lequel le sujet structure et élabore ses connaissances sur une période assez longue de sa vie et sur la base de l'action culturelle, de la pratique sociale, de l'influence des divers médias, de ses activités sociales et professionnelles. (Giordan et de Vecchi, 1987, p. 85)

La recherche adopte cette définition des auteurs. Elle admet que les conceptions sont des théories personnelles. Cette particularité incite certains auteurs à considérer les conceptions comme non objectives[34] et mêmes naïves par rapport aux savoirs scientifiques (Durand, 1996). Ils relèvent leur pauvreté, voire leur inutilité dans la construction des savoirs en tant que structures de connaissances procédurales. Il faut convenir avec Elbaz (1983) la difficulté d'admettre que dans le processus de conceptualisation, des connaissances procédurales acquises par

---

[34] Cette position se fonde sur le caractère personnel des conceptions, donc leur non validation par la communauté scientifique. Pourtant, il importe de considérer le regard autre qu'elles apportent sur la réalité. En entrant en dialogue avec le savoir scientifique, elles enrichissent le savoir humain et empêchent la constitution d'un modèle unique. L'opposition reposerait aussi sur la façon dont les savoirs d'expérience sont approuvés. Mais certains auteurs relèvent qu'ils sont validés par le jugement et l'évaluation des acteurs, à partir de leur efficacité, donc par des critères fonctionnels (Perrenoud, 2001; Saussez, 1998)

l'action ne soient pas mobilisées[35].

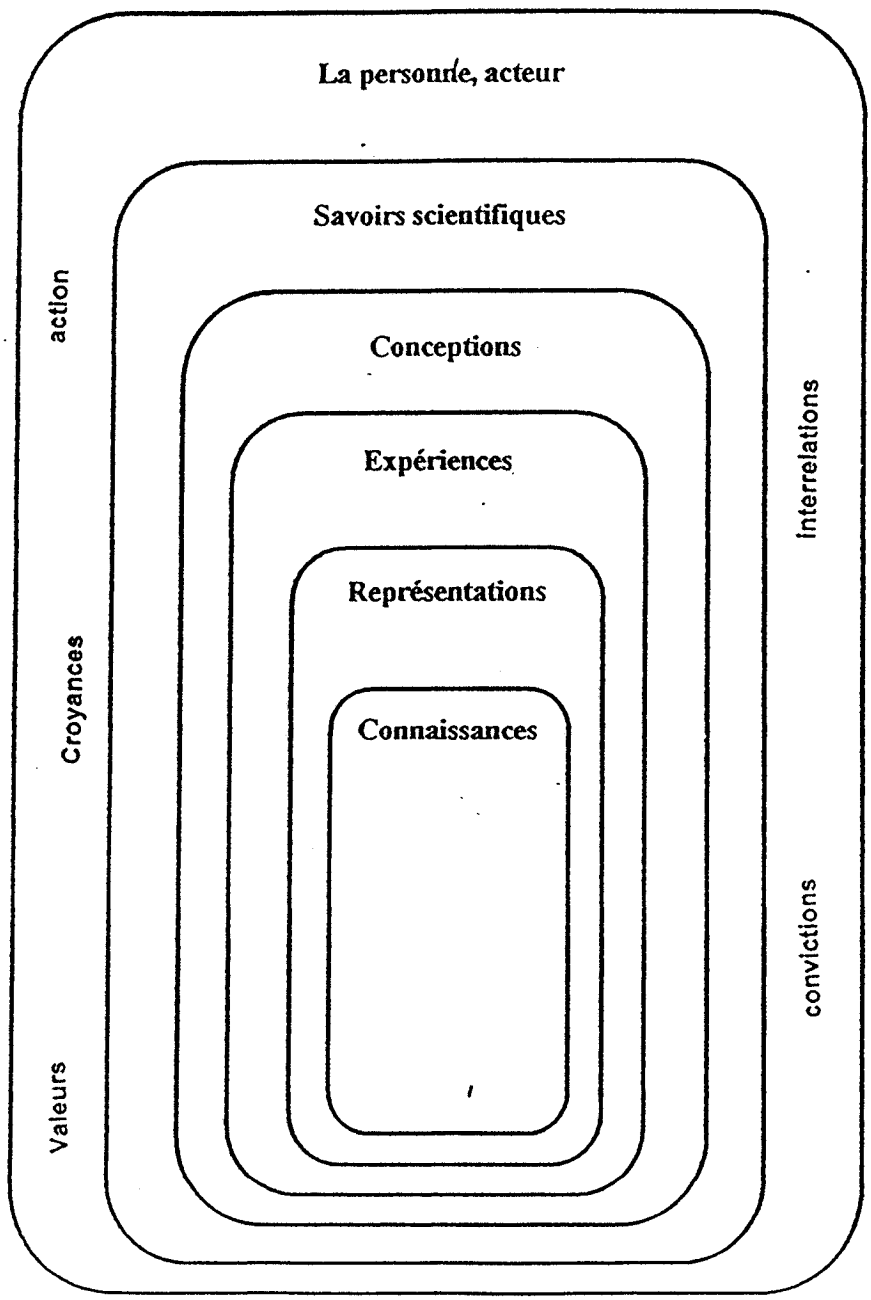
Giordan et de Vecchi (1987, p. 87) théorisent le processus de conceptualisation à partir de quatre paramètres en interaction et interdépendants: *le cadre de référence,* un ensemble de connaissances périphériques activées par le sujet pour construire sa conception, est fait de représentations stockées en mémoire. *Les invariants opératoires* sont faits d'opérations intellectuelles maîtrisées, utiles à la mise en relation des éléments du cadre de référence, à la production et à l'utilisation de la conception. *Le réseau sémantique* est un système de significations et de codage. Il produit le sens de la conception, en établissant des liens logiques entre les paramètres ci-dessus et les différentes conceptions périphériques. *Les signifiants* ou ensemble de signes, de traces, de symboles sont nécessaires à la production du sens et à l'explication de la conception. Cette appréhension montre bien la capacité des conceptions à construire des savoirs suffisamment structurés.

De manière opérationnelle, la conception de la professionnalisation est un processus de construction personnel du phénomène. Chaque enseignant investit dans sa représentation du phénomène ses connaissances, son expérience, sa personnalité et tous les éléments constitutifs de ces réalités. Il met à contribution sa vision de la situation éducative et sociale, de sorte que le processus qui sortira de l'étude empirique sera une conception collective, un modèle de configuration porteur de significations représentatives de la vision des participants. Cette vision du concept est illustrée ci-dessous par la figure numéro un. Elle est à lire de l'intérieur vers l'extérieur, donc de ses éléments mineurs vers ses composantes majeures.

---

[35] Le chercheur est d'avis avec cet auteur que toute réflexion sérieuse comme c'est le cas dans les conceptions mobilise à un degré divers, des connaissances déclaratives comme des connaissances procédurales qui, de notre point de vue, sont très actives comme base pour la compréhension des situations d'enseignement (Desforges, 1985). D'ailleurs dans l'analyse des savoirs mis en oeuvre dans l'enseignement, Altet (1998) les mentionne et Schön (1983) reconnaît dans le même ordre que la pratique enseignante permet un développement professionnel parce qu'elle est axée sur la réflexion dans et sur l'action.

Fig.1: carte conceptuelle de la conception
Inspirée de Giordan et de Vecchi (1997)



Cette orientation se base sur le fait qu'en situation d'enseignement, l'acteur le plus visible est l'enseignant. Il est en réalité considéré comme moyen du système éducatif, occultant ainsi sa personne. L'usage du concept de personne acteur insiste délibérément sur la double importance de l'enseignant acteur pédagogique et acteur social. Ainsi sont considérées ses convictions, ses valeurs, ses croyances, son action (pratiques et interrelations), en un mot sa subjectivité mais aussi son objectivité (savoirs scientifiques). La personne des enseignants est la synthèse de toutes ces composantes. La conception de la professionnalisation dépasse ainsi la simple idée représentative du processus pour devenir l'indice d'un modèle, d'un mode de fonctionnement compréhensif, en réponse aux problèmes réels individuellement et collectivement vécus. Elle a de ce fait une constitution complexe et dynamique, en rapport avec les connaissances, les représentations et les expériences des acteurs.

2.2.3 La professionnalisation

Considérer le phénomène de professionnalisation comme un processus nécessite d'en préciser la signification dans la présente étude. Hoyle (1980) à l'instar de la plupart des auteurs fonctionnalistes consultés perçoit le phénomène en terme de <<processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en oeuvre dans l'exercice d'une profession dont le but est d'atteindre une plus grande efficacité individuelle et d'améliorer le statut social du métier. Il est évident que dans les conditions d'exercice de l'enseignement au Burkina et par rapport aux situations contextuelles qui y prévalent, cette conception ne convient pas, parce que sa mise en oeuvre exige des moyens techniques et scientifiques spécifiques.

Perrenoud (1993) la définit comme <<une identité, une façon de se représenter son métier, ses responsabilités, sa forme continue, son rapport aux autres professionnels, le fonctionnement des établissements, la division du travail au sein du système éducatif et entre les parents et les enseignants>>. Cette définition souligne sans discrimination la multiplicité et de la complexité du phénomène. Son sens et son contenu sociologiques lui confèrent un caractère systémique, donc ouvert et la capacité d'intégrer toutes les autres dimensions relatives à sa nature

interactive et processurale comme les dimensions paradigmatiques, épistémologiques[36], environnementales, professionnelles, organisationnelles et stratégiques. L'importance accordée à l'identité et aux interrelations convient à l'épistémologie constructiviste, les paradigmes socioculturels et existentialistes du milieu d'étude.

En effet, le paradigme existentiel du contexte d'étude impose une vison globale des situations que permet l'épistémologie systémique. C'est dire que l'enseignant y est perçu comme un être humain qui se professionnalse en accord avec son vécu et sa culture. La tendance existentialiste oriente les choix épistémologiques et les décisions des acteurs vers les responsabilités qui leur incombent. Dans cet univers de pensées, l'enseignant investit dans ses actions les connaissances issues de son expérience personnelle et professionnelle et de ses influences socioculturelles. Alors, quels que soient les choix idéologiques officiels du système exprimés dans les finalités éducatives, l'incidence des visions des acteurs dans les dispositifs pédagogiques est irrécusable, même si elle est souvent inconsciente (Bertrand et Valois, 1982; Dewey, 1968, p. 47; Brief et Morin, 2001). Cette complexité dynamique du processus est représentée par la figure 2.

---

[36] L'épistémologie est du domaine de la philosophie, des paradigmes et des visions. Elle a pour objet la construction des notions utilisées par chaque science, chaque société, chaque groupe social, scientifique ou professionnel etc, pour exprimer sa conception des choses et ses valeurs (Pallascio et Lafortune, 2000).

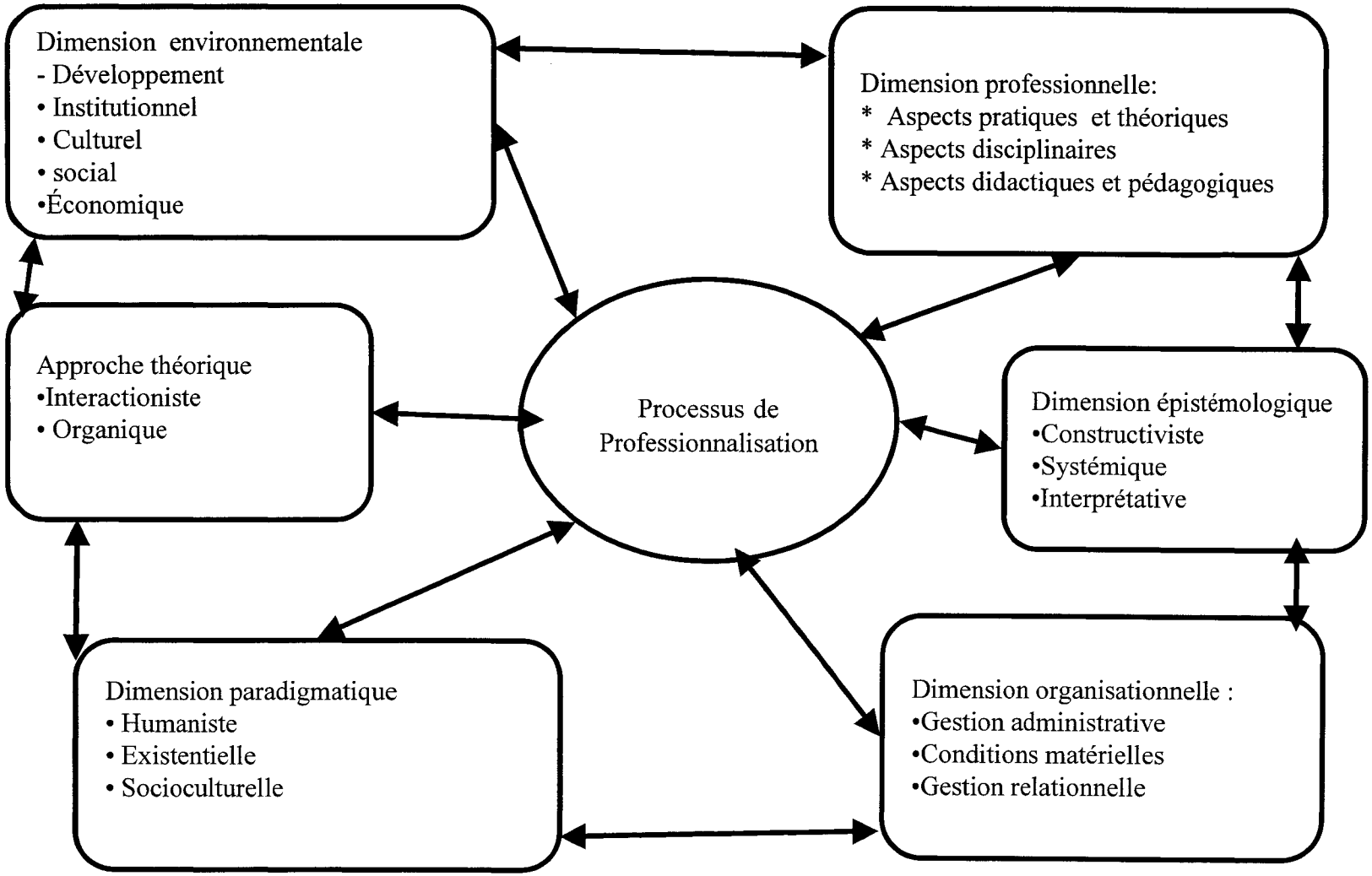


Fig.2 : Apprpche organique de la professionnalisation.
Canevas inspiré de Karsenti et Savoie-Zajc (2000, p.13)

Cette approche est déterminée par les différentes interactions du milieu. La professionnalisation se présente alors comme un processus d'apprentissage par l'action et l'interaction. Elle s'élabore dans la construction sociale du savoir enseignant et dans son caractère socioculturel. Une place privilégiée est faite aux autres professions oeuvrant dans les établissements, à la division du travail au sein du système éducatif, aux rapports avec les parents. Ainsi sont considérées les dimensions paradigmatiques, professionnelles, épistémologiques et environnementales. Cette dernière se traduit par une réalité scolaire perçue à la fois comme un microcosme, la classe, et un macrocosme de par son extension à l'établissement, à la collectivité, à l'institution et à l'environnement auquel l'organisation scolaire doit s'adapter. Le sens que les acteurs donnent à leurs actions est donc empreint de positions qui déterminent leurs rapports aux autres, à la profession, à l'environnement scolaire et social.

La dimension organisationnelle concerne le fonctionnement des établissements et son impact sur le statut réel des enseignants. En tant qu'environnement immédiat d'expression de la professionnalisation, l'organisation scolaire joue un rôle majeur dans la construction du processus par rapport aux opportunités et au soutien qu'elle peut offrir aux acteurs pour la réalisation de leurs objectifs de professionnalisation. Si elle favorise les interrelations, la coopération dans l'action éducative et développe des dispositifs de soutien des carrières, elle constitue un champ d'actions sociales et un ferment pour le processus. Sinon, elle influence négativement l'action enseignante et partant, l'évolution professionnelle et sociale des enseignants (Morisson et McIntyre, 1975, p. 199). Car, plus que les conditions matérielles et économiques, c'est la bonne gestion relationnelle qui ressort comme facteur favorisant la professionnalisation à l'intérieur de l'école (Brassard, 1996; Brunet et al, 1991; CSE, 1992; Morisson et McIntyre, 1975, p. 109; Quirion, 1994). Ainsi, la clé de la réussite scolaire par rapport à laquelle la professionnalisation est perçue comme solution idéale, se trouverait en partie dans la gestion organique des structures scolaires, une gestion qui place les personnes au

centre des préoccupations. On assiste de plus en plus à l'émergence de nouveaux modèles d'administration scolaire, plus centrés sur une gestion capable de favoriser des pistes de développement de la profession enseignante et susceptibles d'apporter une solution au statut de l'enseignement (Langlois, 1995, p. 172; Toussaint, 1994, p. 223). Le projet d'établissement comme moyen de dé-bureaucratisation du système éducatif, le développement de réseaux comme recherche de moyens de construction de l'identité professionnelle enseignante sont autant de perspectives de réponses à la nécessité d'une vision systémique et constructiviste de l'enseignement.

Cependant, les compétences s'acquièrent tout au long de la carrière. La professionnalisation comme processus doit viser un développement à long terme en partant de l'intérieur, c'est-à-dire, des enseignants eux-mêmes, sur la base de l'état réel de la profession et des conditions contextuelles, pour proposer des voies et moyens d'évolution de la profession. Les membres de la profession collaborent à l'évolution des pratiques de leur propre gré, en modifiant le climat des interactions au sein de l'établissement. Cette approche organique est essentielle dans la visée symboliste-interactioniste[37] ou organique, car le but visé est une dynamique autonome au sens de rapport moins dominé des enseignants vis-à-vis de la hiérarchie administrative. Par rapport aux situations d'enseignement, cette autonomie est vitale car elle permet aux enseignants, malgré les situations contingentes, de mettre leur créativité au service de l'apprentissage et du développement des apprenants.

En définitive, la présente étude conçoit la professionnalisation comme un processus individuel et collectif de perfectionnement et de développement personnel, professionnel et social. Elle devient alors le moyen par lequel la profession devient une réalité pratique en assurant l'acquisition des compétences

---

[37] L'interaction symbolisme est une approche qui considère la profession comme un construit social à l'intérieur des professions. Fondée sur le dynamisme socioprofessionnel, elle justifie les conflits de pouvoirs par l'interaction entre les membres, les professions, par la division du travail et la dynamique de construction des carrières. Elle permet ainsi une approche processus et une vision organique du phénomène.

multiples, des capacités pratiques, le développement de l'expertise, de l'autonomie et des capacités sociales en résolution des problèmes. L'interaction et la coconstruction des savoirs et compétences permettent la réflexivité sur les pratiques et l'analyse de leurs effets comme capacités représentatives de l'enseignant professionnel. Elle représente une vision de professionnalisation intimement liée <<aux politiques, aux normes culturelles, à la structure sociale et au développement technologique que l'on trouve dans la société [concernée]>> (Vollmer et Miles, 1966).

2.2.4 L'enseignement

L'enseignement a été défini par plusieurs auteurs[38] et les propos de quelques-uns ont déjà été rapportés dans ce travail. La définition de l'enseignement est tributaire de la conception de l'éducation. Tardif (1993) expose trois conceptions de l'éducation. La première, *l'enseignement comme art* implique la spécificité de la relation éducative et une capacité de jugement en situation, capacité orientée par une finalité pratique. La seconde, *l'enseignement comme technique* se fonde sur les buts, les valeurs, les normes et les intérêts. C'est à partir de cette conception que s'est développée la professionnalisation fonctionnaliste. La troisième, *l'enseignement comme interaction* se fonde sur la communication et l'interaction par lesquelles les acteurs orientent leurs actions en fonction de celles des autres. Altet, (1998) soutient cette conception dont la finalité est de favoriser l'apprentissage.

> L'enseignement est un processus interpersonnel et intentionnel qui utilise essentiellement la communication verbale et le discours dialogique finalisé comme moyen pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage dans une situation donnée. C'est une pratique relationnelle finalisée. (Altet, 1998, p. 31)

Cette définition de l'enseignement est adoptée dans la présente étude. Cependant, dans l'articulation de l'action, l'enseignant construit pendant que l'apprenant

---

[38] Dans son article sur l'art d'enseigner, Paradis (1993) analyse l'enseignement du point de vue théorique et pratique. Il se centre sur l'enseignement comme discours argumenté. Pour lui, "enseigner c'est mettre en mots, mais une mise en mots qui est oeuvre singulière pratique et ajustée aux auditeurs" (p181). Mounier (1961) quant à lui met l'accent sur les deux acteurs de la situation d'enseignement et la communion que permet l'acte d'enseigner dans lequel le sujet "est face à l'autre" (p.195).

déconstruit. Le premier se consacre à la planification des activités, à l'organisation des contenus, à la régulation des interactions. Le second réorganise les contenus selon son style d'apprentissage, ses connaissances antérieures et sa personnalité dans le but de mieux les comprendre, de les transférer afin de se les approprier. Cette complexité didactique de l'action d'enseignement/apprentissage est appréhendée grâce au dialogue, à la négociation, au jugement qui donnent sens à l'entreprise commune, mais elle est aussi déterminée par le milieu scolaire.

Un autre aspect à relever est le caractère multidimensionnel de l'apprentissage visé: il n'est pas seulement cognitif mais aussi récurrent (intégré) et social. La considération de ces dimensions prend une signification forte dans un contexte existentiel, humain et socioculturel comme celui dans lequel se déroule la présente étude. L'enseignant utilise principalement le discours pour maintenir la relation à l'autre et au savoir, le jugement pour décider par rapport aux contingences pédagogiques, situationnelles, sociales, institutionnelles, la communication pour maintenir l'intérêt et l'éveil. En cela, l'affirmation de Tardif et Gauthier (1998, p. 232) qui stipule que <<l'enseignement participe de l'ordre social, commun, public, ordre créé par les êtres humains agissants, à la fois contingent et relativement stable, toujours donné mais cependant construit>> se confirme. La situation éducative ainsi décrite montre l'importance des interactions et l'engagement de l'enseignant en tant que maître d'oeuvre de la gestion de ces interactions et du sens à leur donner. Elle soutient la place de la raison pratique dans l'enseignement, du fait de l'omniprésence du rapport à autrui: enseigner, c'est entrer en relation avec autrui au moyen du discours, du jugement, du dialogue, du comportement, dans le but de donner sens non seulement au présent des acteurs, mais aussi à leur devenir, ce qui justifie l'approche processus.

2.2.5 L'enseignant professionnel

L'enseignant professionnel apparaît dans le contexte occidental comme un "savant" de l'éducation qui réalise en autonomie des actes intellectuels non routiniers engageant sa responsabilité (Paquay et Wagner, 1998, p.158). Cette conception

s'avère très peu réaliste dans le contexte de la présente recherche où de multiples contingences rendent essentielles les dimensions savoir-faire, savoir être et être dans la pratique quotidienne enseignante. Elles apparaissent d'ailleurs indispensables à l'évolution de l'enseignant et de l'apprenant, même dans les sociétés industrielles (Cifali, 1994, p.27 ; Huberman, 1989; Perrenoud, 1996, p. 83).

Ces remarques permettent de considérer l'enseignant professionnel comme un enseignant expérimenté aux savoirs pluriels et rationnels, aussi bien implicites qu'explicites. C'est un enseignant capable de donner les raisons qui sous-tendent son action et de justifier son discours quelle que soit la nature des arguments. Il est celui qui fait preuve d'une pratique professionnelle avisée. Dans ce sens, la définition de Tardif et Gauthier pourrait convenir à la compréhension de l'enseignant professionnel dans cette approche organique.

> C'est l'enseignant doué de raison, dont les savoirs sont régis par certaines exigences de rationalité qui lui permettent de poser des jugements face aux conditions contingentes de son travail ... Ces jugements ne se limitent pas à des jugements de fait mais couvrent un large spectre de types de jugements, témoignant ainsi que les savoirs sur lesquels s'appuie l'enseignant pour juger sont divers et pluriels. (Tardif et Gauthier, 1998, p.232)

L'enseignant professionnel est présenté comme un gestionnaire raisonné du processus d'enseignement/apprentissage, donc un spécialiste de l'interaction et de la communication en enseignement. Cependant, "le large spectre de type de jugements" est à nuancer en considération du profil et des situations réelles de formation de base, de formation initiale à l'enseignement et de formation continue des enseignants du contexte d'étude. Leurs conditions réelles de travail suscitent des questionnements à ce propos. Ont-ils le bagage intellectuel sur lequel se fondent ces genres de jugements? Ont-ils accès aux moyens d'actions indispensables à l'élaboration de ces types de jugements? On ne peut répondre à ces questions que par la négative. Encore une fois, la réalité des situations impose une flexibilité qui rend nécessaire l'approche processus du phénomène.

Conclusion

La recherche sur la professionnalisation en éducation s'est centrée sur les questions des savoirs et compétences, des modèles de formations, des critères à remplir par les enseignants pour accéder à la professionnalisation. Ce développement fonctionnaliste de la professionnalisation qui privilégie le contrôle et la rationalité scientifique a masqué la perspective interactioniste du processus. Celle-ci se manifeste cependant avec une certaine vigueur en enseignement, même si elle s'exprime encore timidement en matière de professionnalisation. En effet, on assiste présentement à l'accentuation sur des recherches privilégiant le sens que les acteurs du terrain donnent à la situation éducative et à leur action (Bellauquès, 1998; Blin, 1999; Elbaz, 1983; Habermas, 1989). Dans la profession enseignante, la spécificité des finalités soulève la nature humaine de la profession et l'importance des relations humaines, des questions de paradigmes, de valeurs et d'épistémologies qui les sous-tendent. C'est par la relation d'entraide, de respect, d'interaction entre individualités et groupes que se construit le savoir scolaire. La question de la professionnalisation de l'enseignement ne peut se concevoir en-dehors de ces aspects humains et épistémologiques où se situe le véritable débat en éducation et où s'opèrent les choix les plus importants (Caouette, 2001, p. 222). L'approche interactioniste permet de considérer tous ces aspects sans renier une certaine rationalité indispensable à la pratique de l'enseignement.

Cette vision intégrée a guidé l'orientation de la recherche vers l'approche interactioniste. Dans cette perspective organique et en fonction des situations empiriques du contexte de recherche, le sens des concepts clés a été précisé. L'approche processus engage donc l'étude dans une démarche ancrée dans la réalité du phénomène c'est-à-dire qui appréhende l'objet dans sa réalité pratique et dynamique, qui s'ouvre à l'humanité de la profession, à l'être humain intégral et à sa conception de l'éducation, au rôle de l'organisation scolaire, de l'environnement physique et social, en un mot, à la spécificité et à la dynamique interactioniste du phénomène. Elle intègre aussi la rationalité, mais dans un rapport analytique à

l'action dans la pratique quotidienne, dans une démarche réaliste.

L'approche interactioniste est supposée apporter des éléments de réponses appropriées aux questions posées par la recherche. Le choix de donner la parole aux enseignants entre dans cette logique. En leur permettant de se prononcer sur la question de la professionnalisation à travers cette étude, il leur est offert de prendre part au débat, de donner leurs points de vue sur la question, de permettre à l'école de s'ouvrir au partenariat école/université. Cette orientation de l'étude provient de la volonté du chercheur de montrer le rôle actif des enseignants dans la dynamique du phénomène et la place qu'ils occupent dans la construction du sens et dans la réalisation du processus.

Le caractère en partie imprévisible de l'expérience enseignante dû à la complexité du travail et des situations d'enseignement, ainsi que la spécificité contextuelle de la profession sont considérés par cette approche interactioniste. L'objectif est de comprendre le processus de professionnalisation dans ses manifestations locales en considérant les significations que lui attribuent les acteurs eux-mêmes, de tenir compte des pratiques concrètes élaborées par eux dans l'intention de se professionnaliser. C'est pourquoi il s'avère nécessaire de préciser les choix méthodologiques et les démarches de recherche capables de garantir le respect de l'objet d'étude ainsi considéré.

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

La méthodologie de recherche est la démarche de construction de l'objet d'étude. Ce chapitre traite des questions relatives au cadre structurant de la recherche. Il explique le choix des outils et des modalités de la recherche, spécifie le milieu de recherche, les règles de développement de la collecte et de l'analyse des données et prévoit les moyens de contrôle de sa scientificité. L'objectif est de rendre claire la dynamique de la recherche <<d'apporter des réponses à la question comment vais-je faire cette recherche?>> (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000, p. 128).

1. Les choix méthodologiques

Cette partie explique et justifie le choix de la méthode qualitative. Elle spécifie les épistémologies qui sous-tendent ce choix. La méthode qualitative, les approches et techniques de collecte et d'analyse de données retenues pour aborder le phénomène de professionnalisation vécu et souhaité par les enseignants à Ouagadougou y seront décrits et justifiés

1.1 La méthode qualitative de recherche

La recherche qualitative aborde le sujet dans la perspective d'un échantillon restreint (Creswell, 1998; Pires, 1997; Strauss et Corbin, 1998). Maxwell (1999) montre comment la démarche de cette méthode est complexe et se caractérise par plusieurs éléments et perspectives qui nécessitent des choix. La première perspective explique les positions ontologiques qui sous-tendent la méthodologie qualitative de recherche et justifient les instruments utilisés pour la collecte. La seconde perspective explique les approches d'analyse des données en fonction du but et de l'objet de la recherche. La troisième perspective construit sa dimension discursive, c'est-à-dire spécifie les valeurs, paradigmes et à priori sur l'objet et rend compte du déroulement de la recherche en donnant les informations utiles sur ses différentes étapes et sa scientificité.

Le choix de la démarche qualitative s'impose dans cette recherche de par la nature de l'objet de l'étude. La professionnalisation est un objet humain et social. L'objectif de compréhension de l'étude exige un outil de questionnement que

représente la recherche qualitative. Les postulats, les objectifs, les questions de recherche, les types de données et les procédures méthodologiques auxquelles recourt l'étude orientent le choix de cette méthode. L'environnement dans lequel l'étude est menée rend incontournable la recherche qualitative (Maxwell, 1999, p.117; Paillé, 1996, p. 198; Mucchielli, 1996). Comme l'affirment Karsenti et Savoie-Zajc (2000, p. 131) en recherche qualitative, << la recherche en train de s'élaborer [est] l'expression d'un ensemble de choix raisonnés>>.

La présente recherche porte sur les pratiques et les conceptions de professionnalisation des enseignants. Elle implique des êtres humains, leurs pensées, leurs discours, leurs activités, leurs expériences et leurs pratiques. L'objet d'étude sous-tend aussi la maîtrise de savoirs, de compétences et d'aptitudes. Il désigne un processus de développement et de perfectionnement professionnel, individuel et de groupe. Le traitement d'un sujet d'une telle multiplicité s'étend incontestablement aux aspects axiologiques, culturels, sociaux et économiques de l'espace-temps spécifique où se réalise la recherche. Tous ces constituants de l'objet d'étude sont révélateurs de sa complexité et montrent à quel point cette recherche concerne des aspects de la réalité en grande partie subjectifs. La recherche qualitative par sa nature interactive et itérative s'adapte à cette complexité et aux objectifs de compréhension du sens et de la dynamique du phénomène par les acteurs, dans un contexte singulier (Denzin et Lincoln,1994, p. 2; Dufresne-Tassé, 1986; Resweler, 1988; Savoie-Zajc, 2000, p. 173)

Ainsi, ce choix méthodologique permet l'exploration du sujet de façon détaillée et approfondie, tout en visant la production d'un savoir objectivé qui dépasse les perceptions empiriques des acteurs pour les interpréter à la lumière du savoir existant. Car, comme le soutient Poisson (1983, p. 372) <<Même sans chiffres, une recherche qualitative bien menée va conduire effectivement à l'obtention de connaissances tout-à-fait valables, sérieuses et objectives>>. Il faudra donc s'adapter au processus sur le terrain et partant, y passer le temps qu'il faut. La méthode qualitative permet de remplir cette exigence.

1.2 L'approche phénoménologique

L'approche utilisée est phénoménologique. Elle concerne principalement le sens de ce qui apparaît, le phénomène de la professionnalisation et s'appuie sur des participants demeurant dans leur milieu naturel. Elle vise l'intégration des aspects culturels, contextuels, environnementaux et historiques dans l'élaboration du sens, en utilisant un échantillon intentionnel et en entreprenant une analyse inductive des données (Anadon, 2000; Lessard-Hébert et *al*, 1996). La phénoménologie privilégie les savoirs pratiques d'où l'importance des aptitudes dans l'analyse du processus. Elle valorise le domaine de l'action dans lequel intervient l'intentionnalité des enseignants, celle de leurs choix en congruence avec la dynamique du milieu environnemental et social. Comme l'affirme Paillé (1996, p. 183), <<pour les méthodes qualitatives c'est le phénomène vécu ou observé [...] qui importe>>. Au plan épistémologique, la présente recherche prend en compte les interactions entre les aspects naturels et sociologiques (Saint-Arnaud, 1992; Zuniga,1998). Le savoir produit se conçoit alors comme le produit d'une interaction sociale où chaque partenaire est reconnu dans sa spécificité (Desgagné, 1997).

Les intentions du chercheur de débattre de ce qu'est la professionnalisation avec les enseignants pour saisir leurs pratiques du processus et le sens qu'ils lui donnent inscrivent l'étude dans l'épistémologie interprétative. Elle permet de cerner non seulement la conception des acteurs, mais aussi de comprendre la dynamique du phénomène par le biais de leurs expériences (Savoie-Zajc, 2000, p. 176; Van der Maren, 1996 et 1999). L'étude s'engage ainsi dans une démarche collaborative. C'est dire que le chercheur s'associe aux praticiens pour questionner l'objet de recherche, la professionnalisation. Il considère leurs connaissances de l'intérieur en favorisant leur position de responsabilité dans l'enseignement. Ainsi, le sujet est abordé sur tous ses aspects techniques, pratiques et éthiques (Desgagné, 2001, p. 54; Lenoir, 1996). La démarche collaborative assure de cette façon la production de significations plus riches, un sens nouveau du phénomène à partir de l'interaction réflexive entre le chercheur et les participants. Cette créativité offre le moyen de transcender le sens instrumental du phénomène. Elle permet à la fois l'exploitation des éléments des

cadres théorique et conceptuel (Van der Maren, 1987).

Ces choix incorporent la position subjective du chercheur et des répondants dont les valeurs et les schèmes influencent la conduite de l'étude. L'implication du chercheur dans l'étude privilégie l'agir communicationnel avec les enseignants grâce à l'interactivité et aux échanges toujours enrichissants (Habermas, 1987). Ainsi, la démarche inductive garantit la signifiance des données. Elle offre la possibilité d'interpréter diversement les témoignages des acteurs, d'interroger le processus en profondeur pour saisir les significations des choix et des actions qui constituent sa réalité. Elle permet aussi de tendre vers l'objectivité (Clifford, 1986; Guba et Lincoln, 1994; Poisson, 1990; Savoie-Zajc, 1990). Malgré ces grands avantages, l'approche qualitative ne rencontre pas les faveurs de tous.

Plusieurs limites lui sont reprochées. Gouldner (1973) dénonce l'engagement du chercheur vis-à-vis des populations exclues. Il qualifie cette position de "voyeurisme social ". Mauger (1989, p. 92) l'identifie comme refuge des héritiers et parvenus. Bourdieu (1986) et Passeron (1991) la présentent comme une philosophie sociale populiste. Toutes ces griefs sont relatives aux risques que représente l'engagement du chercheur, principalement celui de l'exposer à la subjectivité. Pourtant, cette implication permet un apport de connaissances spécifiques en offrant la possibilité de dépasser les acceptions officielles des phénomènes et de prendre en considération l'écart entre le point de vue institutionnel et les situations vécues par les acteurs. C'est ce que soutient Mintzberg (1983) quand il affirme que la recherche qualitative oblige à réexaminer les rationalités organisationnelles officielles. La recherche qualitative constitue donc un processus d'innovation des perspectives dominantes (Poupart, 1991, p. 98). Il est néanmoins possible de réduire les risques de subjectivité en observant une certaine distanciation et en respectant les critères de scientificité qui sont énoncés plus loin.

1.3 Les modes de collecte et d'analyse de données

Cette section précise les outils et les techniques de recueil et d'analyse des données empiriques. Elle explique le mode d'échantillonnage, les outils de collecte et les approches d'analyse de données qui ont été utilisés

1.3.1 Les techniques de collecte de données

Deux techniques de recueil des données ont été retenues: l'entrevue semi-dirigée et la recherche documentaire. Le choix de l'entrevue semi-dirigée permet d'accéder aux perceptions, aux conceptions et aux compréhensions de ceux qui sont impliqués dans le phénomène étudié. Il permet aussi de comprendre le fonctionnement professionnel des acteurs et partant, la dynamique du processus (Lessard-Herbert et al, 1990, p. 158). La recherche documentaire a été utilisée comme moyen d'investigation complémentaire du sujet de recherche, dans le but de recueillir les informations les plus complètes possible et d'accroître la fiabilité de la recherche.

1.3.1.1 Les entrevues semi-dirigées

L'entrevue semi-dirigée est un instrument flexible qui permet d'intégrer les ajustements imposés par l'analyse en cours de collecte. Le caractère non directif de l'outil permet la co-construction d'un savoir socialement construit. La non-directivité de l'entrevue semi-dirigée permet d'aller chercher le fond de la pensée des répondants à travers un discours spontané garanti par la liberté d'expression qu'offre ce mode de collecte d'information (Becker et Geer, 1957; Rogers, 1945; Schatzman et Strauss, 1973).

La technique de la double entrevue a été utilisée. Les premières entrevues ont permis de faire le tour d'horizon du sujet tout en vérifiant chaque fois qu'il y a une dialectique entre la pratique et la théorie des participants, la théorie étant comprise dans le sens pragmatique. Elles ont offert au chercheur l'opportunité de réorienter les questions de recherche par rapport à la réalité du phénomène sur le terrain et de valider ainsi au fur et à mesure les informations recueillies. Du reste, elles ont été investies comme moyen d'approfondissement de l'objet d'étude grâce à l'ajustement des questions et à la fréquence des entrevues (Bourdieu, 1993; Deslauriers, 1991, p.14; Michelat, 1975, p.231; Silverman, 1973). Les deuxièmes entrevues ont permis d'approfondir certains points de vue exprimés lors des premières entrevues mais aussi, de préserver certaines contradictions en les éclairant par des questions supplémentaires (De Ketèle, 1996; Poupart, 1993; Savoie-Zajc, 1990). Pour le participant, ces détours constituent une preuve de l'intérêt, de l'attention et de la

réceptivité du chercheur vis-à-vis de sa contribution donc, une source d'émulation et de détente. Ils l'amènent à s'ouvrir au partage de ses expériences et idées par un engagement et un langage de franchise difficiles à réaliser avec d'autres outils (Werner et Schoepfle, 1987). Les secondes entrevues ont ainsi été l'occasion de traiter de nouveaux thèmes évoqués en cours de collecte par plusieurs intervenants ou inspirés de leurs réponses. Elles ont permis au chercheur de se centrer sur des questions plus précises à partir des informations recueillies à la première entrevue. Elles apparaissent de ce fait comme moyens de validation et de fiabilité des données. Trente deux entrevues d'environ une heure chacune ont été réalisées auprès de 16 participants, grâce à la double-entrevue

1.3.1.2 La recherche documentaire

La recherche documentaire a consisté en une recherche bibliographique sur place dans le but de recueillir les recherches empiriques disponibles sur la professionnalisations de l'enseignement, la gestion et l'administration de l'enseignement secondaire, la culture éducative du pays. Elle sert aussi de triangulation méthodologique par le croisement des sources et des modes de collectes de données (Savoie-Zajc, 1993; Van der Maren, 1997, p.10). Sur le terrain elle a été menée dans les structures de recherche et de formation des enseignants et s'est étendue aux associations professionnelles et syndicales.

1.3.2 Les techniques d'analyse des données

Deux approches d'analyse des données furent utilisées: la théorie enracinée et l'analyse thématique. Elles sont explicitées ci-dessous. Les précautions prises pour garantir la fiabilité des données, notamment la manière de contrôler les critères scientifiques et d'ordre éthique est également décrite.

1.3.2.1 La théorie enracinée

L'analyse par théorie enracinée est une approche qualitative d'analyse de données empiriques. Elle permet d'aboutir à une approche inductive qui théorise un phénomène minutieusement décrit et questionné. Elle procède par induction analytique et comporte six étapes dont la codification ouverte, la catégorisation, la codification sélective ou mise en relation (Paillé, 1994, p. 153), l'intégration, la modélisation et la

génération de la théorie substantive ou théorisation.

> L'unité de base dans cette méthode d'analyse est le concept [qui] désigne ce que chaque incident représente, ce à quoi il renvoie. L'enjeu ici est de rétablir ses limites structurelles, de découvrir de quel concept il constitue une instance adéquate. (Glaser et Strauss, 1967, p. 24).

L'analyse par théorie enracinée a permis à travers ses six étapes d'ancrer solidement les résultats dans les données empiriques recueillies.

C'est une démarche de théorisation dont le but est << de dégager le sens d'un événement, de lier dans un schéma explicatif les divers éléments d'une situation, de renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière>> (Paillé,1994, p. 149; Laperrière, 1997). Ses six étapes peuvent se répartir en deux grandes opérations. L'opération de réduction des données qui se compose des trois premières étapes que sont la codification ouverte, la catégorisation ou codage axiale selon Strauss et Corbin (1998) et la codification sélective. Elles consistent en un travail d'imprégnation, en cela qu'elles s'avèrent des moments de lectures et de relectures des données à partir de questionnements précis. L'opération d'interprétation qui regroupe les trois dernières étapes, l'intégration, la modélisation et la théorisation. Ce sont des étapes d'approfondissement des données qui permettent d'identifier les liens entre les éléments du phénomène, de les croiser, de les questionner en profondeur pour faire émerger le processus.

C'est donc d'une part, en tant que processus d'imprégnation des manifestations, de la dynamique de la professionnalisation enseignante telle qu'elle se vit et se conçoit au Burkina Faso et d'autre part, comme processus de construction du sens du phénomène à partir de la vision des acteurs que cette approche d'analyse a été retenue. Elle a été utilisée avec succès en sciences infirmières (Savoie-Zajc, 1990), en éducation et en sociologie (Strauss et Corbin,1998)

1.3.2.2 L'analyse thématique

Les données documentaires ont été soumises à l'analyse thématique. C'est une approche d'analyse qualitative de données qui permet de dégager la trame expérientielle et sociale de ce qui est vécu ou observé (Lincoln et Cuba, 1985; Paillé, 1996, p. 185). Elle sert à analyser le contenu de corpus documentaires en cherchant à identifier le contenu de son discours par le repérage systématique des thèmes qui y

sont abordés. Le but de l'analyse thématique est de relever les occurrences d'un ensemble d'unités de sens, de les comparer afin de poser rapidement le diagnostic de la situation étudiée. En tant que méthode servant au relevé et à la synthèse des thèmes présents dans les écrits, elle complète la théorie enracinée qui a pour spécialité de dégager essentiellement le sens de l'expérience des acteurs et la dynamique du phénomène.

2 Le milieu de recherche

Bien que la problématique ait décrit le contexte de recherche, des informations contextuelles sont nécessaires à cette étape pour préciser et éclairer les choix méthodologiques, principalement ceux concernant l'échantillonnage

2.1 Le choix des participants

La recherche sur le terrain s'est effectuée dans les établissements secondaires publics de Ouagadougou de mars à septembre 2001 (six mois). Ce secteur d'enseignement compte quinze (15) établissements dont six (6) établissements d'enseignement technique et professionnel et neuf (9) d'enseignement général. Il totalise 814 enseignants dont 347 femmes et 467 hommes. Plusieurs raisons ont prévalu à cette délimitation.

2.1.1 La délimitation du milieu d'étude

La délimitation à Ouagadougou se justifie par le statut de capitale nationale de cette ville qui procure des avantages aux établissements scolaires en matière d'infrastructures, d'équipement, d'encadrement et de ressources diverses. Elle constitue ainsi un milieu dynamique où les enseignants ont des opportunités de perfectionnement, de formation, d'ouverture professionnelle et sociale par rapport à ceux des autres localités. La ville de Ouagadougou totalise 1570 enseignants au secondaire, y compris ceux du privé, sur un effectif national de 4706 enseignants. (MESSRS- DEC, 2002)

La délimitation au secondaire se base d'une part sur la nature institutionnelle de la professionnalisation en cours officiellement au Burkina, fondée sur la formation initiale. Cette formation concerne particulièrement les enseignants du secondaire public et les cadres pédagogiques et administratifs du système éducatif en totalité. Les

enseignants du secondaire ont une scolarité qui varie entre quinze (15) et dix sept ans (17), ce qui garantit une capacité de réflexion théorique et des connaissances intellectuelles qui répondent aux exigences de formation universitaire de la plupart des modèles de formation professionnelle (Bourdoncle, 1993, Carbonneau, 1993; Perrenoud, 1994b; Lessard, 1991). Leur formation générale d'au moins deux années universitaires, leur formation à l'enseignement de deux ans dans une institution universitaire font d'eux des intellectuels capables d'une réflexivité productive et d'un jugement indispensable aux attitudes de responsabilité et d'autonomie dans leur profession.

Le choix du secondaire s'explique d'autre part par sa position privilégiée entre le primaire et le supérieur. L'enseignement secondaire public est le cycle où le chercheur a passé les quinze dernières années de sa carrière et la majeure partie de son expérience. C'est donc le milieu éducatif qu'il connaît le mieux et dans lequel il développe ses intérêts (Ouédraogo - Kaboré, 1996). Enfin, les postulats interactionistes de la recherche et son approche phénoménologique nécessitent des répondants capables de fournir l'information adéquate à la compréhension et à la théorisation du phénomène. Les enseignants du secondaire répondent à ces exigences.

Ces derniers ont des incitatifs professionnels tels que le système de qualification qui n'existe pas dans le privé en général. Au plan administratif, les enseignants des établissements publics bénéficient de meilleures conditions de travail, de formation et d'encadrement par rapports à leurs collègues de l'enseignement privé en général. Ces aspects favorisent leur développement professionnel. Au surplus, l'enseignement privé à cause de ses coûts élevés concerne une minorité de la classe moyenne et les couches sociales favorisées. Le rapport à la profession des enseignants y est surtout économique alors qu'au public, il s'oriente plutôt vers le social. Les enseignants de ce secteur sont ceux qui vivent les dures réalités éducatives de la plupart des burkinabé. De ce fait, ils évoluent dans un contexte apprenant favorable aux phénomènes sociaux tel que la professionnalisation et forment un environnement prometteur pour la constitution d'un bon échantillon pour l'étude du phénomène.

2.1.2 L'échantillonnage

L'échantillonnage explique le protocole de sélection, précise les modalités d'accès au site et les démarches de contact avec les participants. Les critères de sélection qui ont prévalu à la sélection des participants, les caractéristiques des répondants et le guide d'entretien y sont spécifiés.

2.1.2.1 L'échantillonnage théorique

La sélection des participants s'est fait par échantillonnage théorique. C'est un échantillon non probabiliste, donc intentionnel. Son objectif est de sélectionner les personnes capables de répondre adéquatement aux questions de recherche, en fonction de la complexité de l'enseignement et du processus de professionnalisation.

Une première planification a été faite au début de l'étude en tenant compte des éventualités de révision. Les participants ont été ciblés volontairement en fonction des questions de recherche, du cadre conceptuel, des dimensions pratiques de la recherche (expérience pratique, capacités de verbalisation, dynamisme...). Ce processus offre la possibilité d'inclure d'autres participants (Savoie-Zajc, 2000, p.180; Strauss et Corbin, 1998, p. 190). L'objectif de cette flexibilité est de s'adresser aux enseignants capables de rapporter leur pratique de professionnalisation et de donner leur compréhension du sujet. Le sens du processus est inféré de leur discours et les éléments de la théorie est le résultat de l'abstraction de leurs réflexions (Huberman et Miles, 1991; Paillé, 1994, p.178; Pires 1997). Comme le précise Savoie-Zajc (2000, p. 180), <<C'est la compétence des répondants perçue comme étant pertinente en regard de la problématique de la recherche qui décide le chercheur à les inviter à participer à la collecte des données>>. En fait c'est la théorie en voie d'élaboration qui est échantillonnée.

La procédure de choix des sujets s'est poursuivie tout au long de la recherche et de façon intentionnelle (Lecompte et Pressle, 1993), tout en considérant la saturation des données. C'est-à-dire que la sélection des participants se poursuit jusqu'à ce que le chercheur s'assure que les contributions des répondants annoncent les mêmes informations sur le phénomène et que de nouvelles informations n'apparaissent plus des investigations malgré la variation de ses questions. Mais auparavant, un certain

nombre de critères a été retenu, en lien avec le cadre conceptuel et les questions de recherche, dans le but de garantir le choix de personnes aptes à répondre de façon pertinente aux questions de recherche.

2.1.2.2 Le protocole de sélection

Maxwell (1999, p.122) nuance les termes <<d'entrée négociée et d'accès à gagner>> à propos de cette étape de recherche. Il ne s'agit pas uniquement d'accéder au site d'information, mais principalement d'accéder de façon éthique à l'information indispensable à la recherche, d'établir une relation de confiance avec la population concernée dont l'effet sur la recherche est inestimable, précise l'auteur. Les modalités d'accès au site et les démarches de contact avec les participants seront précisées.

A. Les modalités d'accès au site ou phase de pré-entrée

Le processus de sélection sur le terrain s'est fondé sur la pertinence des répondants. Des contacts ont été pris par correspondance avec les autorités scolaires nationales et régionales avant la réalisation de l'étude empirique. Le 1er décembre 2000 une demande d'autorisation de collecte de données dans les établissements secondaires de Ouagadougou a été adressée au Ministre responsable de cet ordre d'enseignement. Une réponse positive du DRESSRS-C[39] autorisant l'accès des établissements d'enseignement secondaire pour la collecte de données auprès des enseignants a été reçue le 26 décembre 2000. (Annexes1a et b).

En février 2001, un dossier d'évaluation éthique du projet de recherche a été soumis après le séminaire de thèse au comité de la faculté d'éducation qui a donné son accord pour la recherche sur le terrain. C'est en mars 2001 qu'a commencé la recherche empirique. Un protocole de sélection des participants a été mis en oeuvre par le chercheur, en collaboration avec les responsables administratifs (proviseurs), les responsables pédagogiques des établissements (censeurs, chefs des travaux) et les enseignants du terrain. Cette phase préparatoire a nécessité une démarche en trois étapes.

---

[39] DRSSRS-C: directeur régional des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique du centre

La première étape a consisté à établir le contact avec le ministère de tutelle, ses directions centrales et les responsables administratifs et pédagogiques des établissements. L'objectif était de collecter les listes officielles des enseignants du secondaire public de la ville de Ouagadougou. Ces listes sont utiles à la constitution de la population de la recherche. Elles ont été élaborées auprès de la DRESSRS-C à partir des rapports de rentrée. Une partie a été effectuée auprès des proviseurs et censeurs dans les établissements dont les rapports n'étaient pas disponibles au DRESSRS. Ces établissements étaient les plus nombreux, neuf (9) sur quinze (15). A chaque rencontre avec les responsables, le chercheur a décliné son identité, a présenté ses documents officiels (autorisation des autorités, ordre de mission), a expliqué le processus et les objectifs de la recherche. Le but visé est de créer la confiance et de souligner l'importance de leur collaboration. Ces préliminaires ont permis de recueillir auprès des censeurs les emploi de temps et les numéros de téléphone des participants potentiels, afin de faciliter le contact du chercheur avec eux au moment opportun.

B. Les critères de recherche

La deuxième étape a été consacrée au recrutement des participants potentiels. Elle a consisté à inviter les responsables organisationnels (proviseurs, censeurs ou chefs de travaux) et les enseignants à participer à la sélection. Les responsables et les enseignants se côtoient quotidiennement et se connaissent mutuellement. Les premiers ont été de ce fait sollicités pour proposer les meilleurs participants, en identifiant chacun dix (10) participants potentiels. Les seconds ont participé à des sondages informels: des enseignants rencontrés au hasard dans les salles de professeurs ont été sollicités pour identifier des répondants potentiels dans leur discipline, jusqu'à concurrence de dix par liste. Quatre critères leur ont été communiqués à cette fin: l'ancienneté, l'engagement dans le processus, la représentativité disciplinaire et la représentativité des deux sexes. Le cinquième critère, la représentativité des établissements, a été considéré dans la troisième étape de la démarche d'accès au site de recherche.

Le critère d'ancienneté: l'étude s'adresse aux enseignants du secondaire public

de Ouagadougou qui ont au moins cinq ans de pratique professionnelle. Ce critère est important à cause de la grande considération que l'étude accorde à l'expérience. Il permet aussi d'éviter des répondants en début de carrière encore en état d'exploration de soi et de leur profession, donc de centrer les entretiens sur des questions spécifiques à la pratique et au cheminement professionnel dont les réponses nécessitent une certaine expertise.

Le critère d'engagement dans le processus, caractérise des enseignants identifiés comme manifestant quotidiennement le souci de s'informer, de se former afin d'améliorer leur enseignement et de favoriser l'apprentissage des élèves. Ils oeuvrent quotidiennement à l'établissement de rapports de collaboration avec les collègues, mais aussi avec les autres professionnels de l'organisation scolaire, dans la perspective de développer une dynamique collective dans l'établissement. Il concerne donc des enseignants créatifs et attentifs aux besoins des élèves. La collaboration des responsables et des collègues a été primordiale au respect de ce critère fortement subjectif.

Le critère de représentativité disciplinaire prend en considération les nombreuses recherches qui ont montré que les disciplines enseignées, de par leur nature influencent le rapport au savoir et à la profession des enseignants. Étant donnée l'importance de ces aspects pour l'objet d'étude, il est important d'avoir des participants appartenant à plusieurs disciplines, afin de permettre une grande ouverture dans le traitement des questions soulevées et viser un enrichissement des données. Sa considération peut jouer d'une manière ou d'une autre dans le rapport au processus et dans la conception de sa réalité par les participants.

Le critère de représentativité des établissements prend en compte leur nombre restreint d'une part et le souci du chercheur de considérer toutes les sensibilités de l'enseignement secondaire d'autre part. En effet, chaque établissement scolaire est unique de par son climat social, ses conditions de travail, sa dynamique des groupes et sa culture. En cela, tenir compte du point de vue d'au moins un enseignant par établissement peut influer sur les résultats de la recherche. De même, intervenir dans tous les établissements de la ville permet de mettre en exergue les problèmes

d'orientation (professionnelle et sociale) et les problèmes institutionnels liés à ceux des quartiers (publics scolaires et aspects culturels). Le critère de représentativité des établissements a été appliqué, ce qui conduit à la répartition proportionnelle des participants potentiels selon l'effectif enseignant comme suit: un (1) enseignant dans les établissements de 5 - 45 enseignants; deux (2) enseignants dans ceux de 46- 75 enseignants; trois (3) enseignants dans ceux qui totalisent 76 - 95 enseignants et quatre (4) dans les établissements de 96 enseignants et plus. Ainsi, 29 enseignants potentiels, dont quinze (15) hommes et quatorze (14) femmes ont été retenus à la fin de tout le processus de pré-entrée.

En ce qui concerne *le critère sexe,* la nécessité de démontrer que l'appartenance à un genre ou à un autre influence l'appréhension du processus ou l'engagement dans le mouvement ne se pose plus car, l'une des grandes difficultés de l'accès de l'enseignement au statut de profession reconnue est sa féminisation (Huberman, 1989; Losego, 1996; Sykes, 1999). Au-delà de ces considérations, il s'avère important de veiller à donner la parole dans cette recherche exploratoire à tous les constituants sociaux du corps enseignant. Une telle précaution pourrait apporter un nouveau questionnement qui contribue à la re-conceptualisation du mécanisme social, institutionnel et professionnel qu'est la professionnalisation. Le tableau 2 ci-dessous présente les critères de participation à la recherche à l'exception du critère d'engagement. Ce dernier à cause de son caractère subjectif n'a pas pu être matériellement chiffré. Néanmoins tous les enseignants retenus ont été reconnus engagés dans le processus par des pairs et les responsables organisationnels.

Tableau 2: *Critères de participation à la recherche*

Nombre de participants	**ancienneté**	**sexe**		**Établissements représentés**	**Disciplines représentées**
		hommes	**femmes**		
6	5-10ans	4	2	6	6
6	11-20 ans	2	4	6	5
4	21- 29ans	0	4	3	3
Total: 16		**6**	**10**	**15**	**14**

A la troisième étape de sélection, les listes recueillies ont été croisées pour en faire la synthèse, afin de retenir les enseignants unanimement proposés. Il y a eu des cas où une seule liste a été proposée par les responsables, soit parce que l'un d'eux est nouveau à son poste et ne connaît donc pas les enseignants, soit parce qu'il est absent. Cette liste a été alors croisée avec celle des enseignants.

Ces différentes étapes ont permis une réduction progressive de la population de recherche vers des sujets précis, grâce à une procédure de sélection minutieuse que représente le tableau 3.

Tableau 3: ***Niveaux de présélection des participants dans le milieu de recherche***

Population de recherche			Secteurs d'enseignement		Établissements concernés	Participants potentiels
femmes	hommes	effectif	général	technique		
15	5	20		+	Coll. d'Ens. Tech. Féminin	2
3	34	37		+	Coll. d'Ens.T. et de Form. Prof. Bruno S.	4
58	89	147	+		Lycée Ph. Zinda K.	4
2	3	5	+		Lycée communal de Bogodogo	1
29	32	61	+		Lycée Song- Taaba	2
43	33	76	+		Lycée Nelson M.	3
18	9	27		+	Centre de formation féminine et artisanale	1
16	29	45		+	L.ycée Tech. Amilcar Cabral	1
19	24	43	+		Lycée. Bogodogo	1
16	27	43	+		Lycée Bambata	1
29	24	53	+		Lycée mixte de Gounghin	2
10	64	74		+	Coll.Ens.Tech. de Ouagadougou	2
29	26	55	+		Lycée Vénégré	2
32	67	99	+	+	LycéeTech.de Ouaga	4
28	43	74			Lycée Marien N'G.	2
347	509	**856**	**9**	**6**	**15**	**29**

Le tableau montre les niveaux de sélection des participants dans le milieu de recherche et explique comment le chercheur, à partir de la population de recherche l'a réduite provisoirement à 29 participants potentiels puis à un échantillon de seize (16) participants dont dix (10) femmes et six (6) hommes. Ce nombre peut paraître limité par rapport à la population globale. Il est cependant très significatif en recherche qualitative où l'échantillon valide comporte entre dix (10) et trente (30) participants (Creswell, 1998, p. 61)

C. La démarche de contact avec les participants ou phase d'entrée

Cette section précise la procédure d'accès aux 29 participants potentiels et les modalités précises qui ont prévalu pour la sélection des 16 participants réels. Il explique aussi le guide d'entretien qui a servi de base aux entrevues réalisées. Le premier mode de contact des participants avec la recherche a été soit le formulaire de consentement, soit le chercheur.

Le formulaire de consentement présenté en annexe 2a, a été remis directement à certains enseignants présélectionnés par le chercheur. Quelques-uns ont eu accès au formulaire en le récupérant dans leur casier où il a été déposé par le chercheur, sous enveloppe fermée. Les autres l'ont reçu par l'intermédiaire du censeur quand celui-ci accepte de collaborer. Dans le premier cas, les informations contenues dans le formulaire leur sont communiquées oralement avant la remise en double exemplaire. Un rendez-vous est pris la semaine suivante dans l'objectif de répondre aux éventuelles questions du participant et de planifier la première entrevue en cas de consentement. Cette option laisse le temps au participant de comprendre les exigences de la recherche, de faire la connaissance du chercheur et vice-versa. Elle permet aussi d'établir des rapports de confiance.

Dans les deux derniers cas, le contact est établi par le chercheur plus tard, dans un délai d'une semaine. A cette occasion, ils font connaissance, le chercheur récupère le second exemplaire du formulaire, répond aux questions sur la recherche et sa procédure. Si l'accord de participation est obtenu, le guide d'entrevue est expliqué et remis au participant, séance tenante. La première entrevue est fixée dans un délai d'une semaine selon les convenances du répondant (temps et lieu).

Mais en dernier ressort, c'est la disponibilité immédiate des enseignants ayant accepté de participer à la recherche qui a été le plus déterminant. Plusieurs enseignants intéressés à participer à la recherche ne l'ont pas fait, parce qu'à force de reporter les entrevues, l'échantillonnage était clos au moment où ils se sont montrés disponibles. C'est donc le hasard qui a finalement décidé de la participation effective des participants potentiels. Le processus d'échantillonnage ayant duré plus d'un mois à cause de facteurs organisationnels (évaluation à mi-parcours dans les établissements, congés de fin du second trimestre), la collecte a débuté avec les plus accessibles. Néanmoins, les précautions ont été prises pour garantir les cinq critères essentiels ci-dessus décrits. Ainsi, le nombre de participants réels à la recherche s'est définitivement arrêté à seize (16), le principe de saturation des données ayant été pris en considération.

D. Le guide d'entrevue

Le guide d'entrevue permet aux participants de s'imprégner des attentes du chercheur. En effet, à partir des questions de recherche, un schéma d'entrevue a été élaboré qui a servi comme guide d'entretien lors de la collecte des données d'entrevue (Annexe 2b). Le schéma a été structuré en trois thèmes en raison des constituants majeurs de l'objet de recherche que sont l'expérience, la définition de l'objet et l'aspect dynamique du processus. Ces trois thèmes prennent leurs fondements dans les perspectives épistémologiques, le cadre théorique et le cadre conceptuel de la recherche.

Le thème de l'expérience traite des dimensions pédagogiques et didactiques de la profession (Tardif *et al.*, 1991) et des tâches d'enseignement définies par Gauthier (1997) dans le but d'explorer les pratiques de professionnalisation des enseignants. En effet, les savoirs d'expérience comme le souligne Desjardins (1993, p. 100) constituent <<la pierre angulaire du savoir enseignant.>>. Ils concernent aussi bien les savoirs d'expérience, les tâches disciplinaires, curriculaires et celles relatives aux sciences de l'éducation que les savoirs d'action pédagogiques relatifs aux relations et interactions. Ces constituants ont servi de sous-thèmes pour développer le thème de l'expérience professionnelle. La première place de ce thème dans le questionnaire est

intentionnelle. Par sa généralité et son ancrage dans le quotidien, elle permet d'entrer en douceur dans le sujet et de mettre les participants à l'aise. Cette façon de procéder favorise l'acceptation des répondants à collaborer.

Le deuxième thème, la définition de l'objet d'étude, vise l'accès à l'objet de recherche tel que le vivent les participants et l'accès à leur conception du caractère professionnel de l'acte d'enseigner (Bednarz et al.,1999; Desgagné, 2001; Gasibirege, 1998). Il aborde l'importance de leur personnalité (professionnelle et personnelle) dans le processus, leur engagement et leur rapport à la carrière et aux élèves dans la perspective de professionnalisation (Dubar, 1998 et 2000). L'objectif de ce thème est de produire des résultats intégrant la vision des acteurs et qui soient scientifiquement crédibles. Il constitue donc le coeur de la contribution de chaque participant. Son exploration est une démarche d'élaboration des concepts abstraits par les répondants, mais précis parce qu'issus de leurs pratiques de professionnalisation. Il a permis de saisir leurs motivations, leurs objectifs et stratégies de professionnalisation ainsi que la logique de mise en oeuvre et d'utilisation des moyens élaborés.

Le troisième thème, l'aspect dynamique du phénomène de professionnalisation a porté sur la conception des organisations scolaires des enseignants, leur vision des relations à ce niveau structurel, mais aussi environnemental et social dans un contexte de professionnalisation. Il s'inspire d'auteurs comme Gilbert (1980), Gohier, (1989), Tardif *et al* (1999) et Lessard (1991) pour explorer les relations entre enseignants et organisations scolaires, les priorités des participants en matière de gestion organisationnelle et des relations humaines, leur appréciation des conditions organisationnelles par rapport au processus. Ce thème a permis de cerner le rapport des répondants avec leur environnement contingent, de produire un savoir construit de l'intérieur, produit d'une interaction sociale qui prend en compte toutes les composantes de la réalité. L'avantage de cette articulation a été de pouvoir élaborer la professionnalisation comme une synthèse et un approfondissement des autres points du schéma d'entrevue, C'est en fin d'entrevue qu'il a été demandé à chacun de définir la professionnalisation. Le chercheur a ainsi évité de mettre les répondants en situation d'évaluation de connaissances à propos du concept clé.

3. La collecte et l'analyse des données

Cette partie décrit les procédures de collecte des données. Elle explique les moyens par lesquels les données de recherche ont été recueillies, dans quelles conditions la collecte a été réalisée sur le terrain et ce que le chercheur a fait avec les données collectées.

3.1 Le recueil des données

Comme annoncé au début du chapitre, deux types de données ont été collectés. Les données d'entrevue et les données documentaires. Cette section explique comment le recueil de l'information s'est effectué, quelles ont été les difficultés rencontrées sur le terrain et comment le chercheur a fait face à ces problèmes

3.1.1 Les données d'entrevues

La plupart des entrevues ont été réalisées dans les établissements sur décision des participants: vingt huit (28) sur trente deux (32). Les quatre (4) autres ont été réalisées à domicile. Elles ont eu lieu dans les salles de profs, dans les salles de la surveillance ou en plein air dans la cours des établissements parce que les salles de professeurs ne s'y prêtaient pas.

Chaque entrevue a duré en moyenne une heure de temps et a été enregistrée sur cassette audio avec l'autorisation du participant. Mais il y a eu des refus. Sur les seize participants, deux ont refusé l'enregistrement de leurs entrevues. Un troisième a préféré ne pas se faire enregistrer à la deuxième entrevue. Leurs décisions ont été respectées selon les règles de l'éthique. Dans ces cas, le chercheur leur a demandé de parler moins vite afin qu'il puisse réaliser des notes d'entrevues plus élaborées. Une sixième entrevue n'a pu être enregistrée par défaillance technique.

Pour une meilleure conservation des données d'entrevues, un mémo conceptuel a été rédigé dans les cinq heures qui ont suivi chaque entrevue (annexe2c). Le mémo définit le concept le plus révélateur de l'entrevue. Le chercheur y note les questions en suspens, les aspects nouveaux sur lesquels il importe de revenir lors de la seconde entrevue. Il note également ses impressions dans son journal de bord. Les entrevues informelles menées auprès des responsables syndicaux et des présidents d'associations professionnelles d'enseignants ont été rendues nécessaires par les

réflexions notées dans le journal de bord. Bien que n'ayant pas été planifiées dans le protocole, elles ont été menées dans le cadre de la saturation des données, dans un objectif d'extension et d'approfondissement du discours des participants. Cette extension s'avérait nécessaire pour mieux comprendre les positions des participants.

En ce qui concerne les secondes entrevues, le chercheur a chaque fois vérifié la disponibilité du répondant et planifié avec lui le temps et le lieu de la rencontre. Les doubles entrevues ont été des occasions de révélations d'expériences heureuses et malheureuses vécues par les participants dans le cadre du processus, aspects que les mêmes questions n'ont pas révélés lors des premières entrevues. Il est à signaler que cette articulation a permis d'embrasser tous les aspects du processus à l'étude: les savoirs pratiques, les aspects relationnels et contextuels, la compréhension du processus par les acteurs, l'aspect discursif et dynamique en tant que jugement et réflexivité chez l'enseignant.

Cette réflexivité a été rendue possible par la nature même de l'entrevue semi-dirigée, qui a permis au chercheur d'interagir avec les participants et de favoriser leur libre expression. Dans ce sens, ce mode de collecte a convenablement répondu au but épistémologique de l'étude qui accorde une grande importance aux expériences des participants en tant qu'acteurs sociaux (Van der Maren, 1995, p. 314).

3.1.2 Les données documentaires

La collecte des données documentaires a consisté à trouver l'information sur la professionnalisation dans les institutions de recherche que sont l'université de Ouagadougou et le centre national de recherche scientifique et technique (CNRST). La recherche documentaire a concerné aussi les structures de formation du personnel enseignant que sont l'école nationale d'administration et de magistrature (ENAM), l'institut pédagogique du Burkina (IPB), l'ENSK et les directions centrales du ministère comme la direction régionale des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique du centre (DRESSRS-C). Cette recherche s'est élargie ensuite aux associations professionnelles et syndicales. Cette section traite de l'utilité et de la nature de l'information recueillie à ces différents niveaux.

Dans les institutions de recherche et de formation, le travail a été effectué avec

la collaboration des responsables de la documentation dont le chercheur a bénéficié de l'assistance dans l'identification des références. Ce travail a été souvent mené à partir de fiches manuelles. Il est à noter qu'aucune recherche empirique sur la professionnalisation n'a pu être identifiée. Cependant de nombreuses recherches sur l'enseignement, les enseignants, leur formation, les liens éducation et culture ont été recueillies et ont contribué à renforcer la problématique et la récession des écrits.

Auprès des associations professionnelles et syndicales d'enseignants, l'information collectée porte sur le rôle que jouent ces structures dans la professionnalisation des enseignants et les activités menées à cet effet. Des rencontres informelles ont eu lieu avec quelques secrétaires généraux des associations syndicales d'enseignants comme SNEA-B, le SYNTHER et le SNESS et avec certains présidents d'associations professionnelles. Elles ont permis l'accès à la documentation sur les activités de formation professionnelle ou autres, visant le développement professionnel des enseignants. Les publications de ces organisations (revues, comptes rendus de séminaires de formation) ont constitué le principal de l'information recueillie. Elle a servi à étayer la problématique du sujet.

Des documents officiels sur la profession enseignante ont été aussi collectés auprès du ministère des enseignements secondaire supérieur et de la recherche scientifique. Il s'agit notamment de la loi d'orientation de l'éducation (1996), des États généraux de l'éducation, des Assises nationales sur l'éducation. Ces données ont permis de cerner les conditions locales de la professionnalisation des enseignants, tout en assurant la crédibilité des résultats de la recherche par la variété des sources d'information.

3.1.3 Les difficultés rencontrées

Au cours du recueil des données, le chercheur a rencontré certains obstacles relatifs à l'organisation pratique de la collecte. Les contingences et la spécificité culturelle du contexte d'étude ainsi que les questions logistiques ont été principalement à la source des écueils.

3.1.3.1 Les difficultés liées aux contingences du milieu d'étude

Le faible développement technologique a rendu pénible l'accès aux données documentaires. Le manque de photocopieuses et de données informatisées dans les principaux services de documentation du Ministère comme le CNRST et l'IPB a nécessité du temps supplémentaire de recherche. Il a fallu souvent négocier pour sortir certains documents afin d'en reproduire les parties pertinentes pour la présente recherche. En cas de refus en ce qui concerne certains documents, le chercheur a été obligé de les consulter sur place en prenant des notes.

Le dysfonctionnement des structures administratives a eu un impact sur les activités de recherche dont la planification s'est avérée dépassée en ce qui concerne certaines réalités. Par exemple, beaucoup de temps aurait pu être sauvé si les rapports de rentrées de tous les établissements étaient directement accessibles à la DRESSRS-C. Le recueil des emplois de temps n'a pas eu l'effet escompté, puisqu'un bon nombre n'était pas conforme à l'emploi de temps réel des enseignants. Les modifications intervenues en cours d'année n'ayant pas été intégrées, les dispositions prises devenaient inutiles dans certains cas.

Les conditions de travail des enseignants ont constitué une source de difficultés. Les salles de professeurs dans les établissements, en plus d'être souvent exiguës ne disposent pas de téléphone. De ce fait, plusieurs enseignants ne les fréquentent pas. Alors, pour joindre plusieurs participants, il a fallu souvent se présenter en classe aux heures de cours (avec l'accord de l'administration). Le manque de salles de travail pour les enseignants dans les établissements a obligé à la réalisation de plusieurs entrevues en plein air, avec tout ce que cela comporte de sources de perturbations et de difficultés de concentration.

3.1.3.2 Les contraintes d'ordre culturel

Certains ennuis auxquels s'est confronté le chercheur sur le terrain relèvent du comportement culturel, incompatible avec la notion de temps occidental qui régissait la collecte de l'information du chercheur.

Lors du processus de sélection des participants, la plupart des participants potentiels n'ont pas réagi spontanément au formulaire de consentement. Hormis

l'énormité de leurs tâches quotidiennes (enseignement, préparations, nombreuses corrections dues aux grands effectifs), les enseignants étaient en pleine évaluation de fin de trimestre. Les uns ont évoqué la peur de l'inconnu, la plupart n'ayant jamais été sollicités pour participer à une recherche, les autres la crainte de ne pas être à la hauteur, vu les objectifs de l'étude. Mais la majorité des enseignants attendait plus d'informations. Bien que le formulaire de consentement porte le numéro de téléphone du chercheur et les invite à l'appeler pour ces d'informations aucun participant potentiel n'a réagi spontanément. Cette difficulté d'interagir par écrit est liée en partie à la culture de l'oralité. La résistance aux enquêtes écrites est une réalité en Afrique. Sur les formulaires de consentement déposés auprès de 29 participants potentiels, deux (2) seulement les ont remplis de façon spontanée. Les seize (16) autres ont dû être sollicités de nouveau face-à-face, et parfois à plusieurs reprises avant qu'ils ne l'acceptent. Les onze (11) restants n'ont jamais donné signe de vie malgré les sollicitations et les multiples déplacements.

Le non-respect des rendez-vous a constitué un handicap sérieux. Dans 85% des cas, les entrevues et rencontres ont été reportées au moins une fois. Certaines l'ont été à l'instant même où elles devraient se tenir. Dans les meilleurs cas, le chercheur a été avisé un jour ou quelques heures à l'avance. Le plus difficile a été de trouver sur-le-champ d'autres créneaux horaires convenant à tout le monde. Souvent, il a fallu insister malgré les principes éthiques, pour ne pas toujours repousser les échéances. Ces difficultés se sont heureusement amoindries avec les secondes entrevues.

3.1.3.3 Les contraintes logistiques

Les coûts élevés du traitement de texte dans les cyber café et du téléphone public a constitué l'essentiel des ennuis logistiques. L'absence de téléphone chez plusieurs participants a notamment contribué à élever les coûts de déplacement tout au long de la collecte des données. Les deuxièmes entrevues se sont déroulées à la période des examens et des vacances scolaires. La plupart des participants se sont déplacés à l'intérieur de la ville ou du territoire national. Des déplacements dans d'autres provinces ont été ainsi nécessaires pour quelques entrevues. Certaines ont été reportées d'un mois quand les répondants étaient en vacances à l'extérieur du pays. La

dernière a été réalisée de justesse quarante huit heures avant le retour du chercheur.

Les conditions logistiques de l'étude ont été les plus décisives. Le financement restrictif du programme d'étude a exercé une pression financière et administrative sur le travail de recherche. En tant que chercheur débutant, ces conditions logistiques ont agit de façon inhibitive sur la créativité et l'ardeur du chercheur, qui a dû parer à l'essentiel. Ainsi, les entrevues de groupes planifiées dans le devis de recherche n'ont pas pu être réalisées, puisque le non-respect du temps de collecte de données est assorti de pénalités.

3.2 L'analyse des données

L'analyse des données s'est faite par induction analytique sur la base uniquement des données recueillies, aussi bien les données d'entrevue que les données documentaires (Deslauriers, 1997). Pour les données d'entrevue c'est la théorie enracinée qui a été utilisée; pour les données documentaires, l'analyse thématique a été retenue. Il est à noter cependant que ces données ont été considérées au moment de l'interprétation dans un ensemble cohérent, comme éléments d'un tout dont chaque détail compte.

3.2.1 L'analyse des données d'entrevue

Elle a débuté en même temps que la collecte des données comme l'exige la tradition de la théorie enracinée. Cette analyse en cours a concerné les deux premières étapes de la méthode d'analyse, la codification ouverte et la catégorisation. Elle visait deux objectifs: servir d'abord à l'échantillonnage théorique en orientant le chercheur vers les personnes capables d'apporter des réponses consistantes à ses questions et permettre une démarche stratégique de collecte de données en lui faisant prendre conscience des difficultés ultérieures, afin d'anticiper en prenant les mesures préventives nécessaires. Les entrevues avec les responsables des associations professionnelles et syndicales entrent dans cette attitude stratégique.

3.2.1.1 La transcription des données

La transcription est un préalable à l'analyse des données. L'approche syntaxique a été adoptée pour favoriser la fidélité au discours produit par les répondants et respecter leur pensée et leur syntaxe. Chaque entrevue réalisée a été immédiatement

transcrite par verbatim et analysée sommairement (codification ouverte et catégorisation). Les conditions technologiques du milieu d'étude ont conduit le chercheur à la transcription manuelle. Pour une entrevue d'environ une heure, trois jours au moins étaient nécessaires pour en faire la transcription. Mais il faut considérer aussi la diversité des techniques de collecte des données et les facteurs environnementaux comme les conditions climatiques (35-47degrés centigrades) et leurs effets sur la concentration. L'exercice de transcription a donc été long et l'écart entre le temps d'enregistrement de l'entrevue et sa transcription assez important. Ainsi, seules les seize premières entrevues ont pu être transcrites en cours de collectes. Les autres l'ont été par la suite.

En effet, la transcription de toutes les données d'entrevues a été reprise par traitement de texte, par les soins d'une secrétaire, en prévision de l'analyse par logiciel NVivo. L'opportunité a été ainsi offerte de confronter la transcription manuelle à celle réalisée par traitement de texte. Il s'est avérée que le travail manuel est plus fiable. Plusieurs termes, expressions ou tournures et certains passages mal enregistrés ont échappé à la lecture de la secrétaire, soit parce qu'ils n'étaient pas audibles soit qu'il s'agissait d'expressions à grande connotation culturelle. Un contrôle systématique par le chercheur, des transcriptions par traitement de texte a permis de corriger les incohérences par simple lecture. Dans les cas difficiles, une ré-audition des cassettes ou le recours aux notes d'entrevues a été nécessaire. Ce travail a donné lieu à des corpus plus fiables, plus lisibles et plus accessibles.

Après la transcription, chaque verbatim a été relu et une fiche synthèse d'entrevue a été élaborée. Le but est de vérifier la fiabilité des données auprès du participant qui les a produites, afin de garantir la rigueur de l'étude. Ces fiches synthèses d'entrevues ont été inspirées de Huberman et Miles (1991, p. 88). Chaque fiche comporte la liste des thèmes traités lors de l'entrevue, le résumé des réponses apportées aux questions principales et les questions nouvelles à aborder lors de la prochaine entrevue (voir Annexe 2d). Ce sont d'excellents outils d'analyse qui contiennent des informations sur le répondant, le lieu et la date de réalisation de l'entrevue. Sur les seize fiches synthèses élaborées en cours de collecte, une seule a

nécessité une correction. Une mauvaise audition était à la base de l'erreur, l'entrevue concernée n'ayant pas été enregistrée. Ce travail s'est poursuivi pour les secondes entrevues après la collecte des données. L'approbation massive des premières fiches a encouragé le chercheur à poursuivre l'exercice.

3.2.1 2 L'analyse par théorie enracinée

L'analyse par théorie enracinée s'est inspirée de Glaser et Strauss (1967) et s'est faite sans à priori, uniquement à partir des données recueillies. Initialement prévue pour être traitée avec du logiciel NVivo, l'analyse s'est réalisée de façon manuelle. Les difficultés d'accès au logiciel et le temps d'apprentissage que nécessite la complexité de l'outil ont conduit à l'analyse manuelle. Tout au long de l'analyse, le questionnement des données a été systématique. Qu'est-ce que c'est? De quoi s'agit-il? Dans quel domaine se situe telle donne? A quel aspect se rattache cette autre? Quelles sont les causes de cette position? Pourquoi le répondant X ressent-il ce sentiment? Comment naît telle position? Quelle est l'évolution de telle ou telle perspective? Quelle relation y a-t-il entre telle et telle composante? Entre telle et telle catégorie? De quoi se compose tel phénomène?

L'analyse par théorie enracinée a été un processus de questionnement par comparaison constante des données. Le questionnement se trouve à la base de sa démarche d'analyse en six étapes. Sous cette rubrique, ce qui a été fait avec les données à chaque étape d'analyse est expliqué.

A. La codification ouverte

Elle a consisté à lire et à relire les entrevues transcrites, à identifier les codes significatifs pour l'appréhension du phénomène et à les nommer. Le code est le résumé sous forme conceptuelle d'un extrait d'entrevue identifié. Un grand nombre de codes a été ainsi nommé du début à la fin de chaque verbatim. Certains codes ont été abandonnés par manque de substance. Les uns ont gardé la dénomination que leur ont donnée les répondants, les autres ont été délibérément renommés par le chercheur dans un effort de synthèse des discours des répondants, en fonction du phénomène, du contexte qu'ils décrivent et des perspectives de recherche.

Les matrices à regroupements conceptuels inspirés de Huberman et Miles

(1991) ont été utilisées comme une autre façon de codifier. Elles ont servi à la fiabilité de l'opération de codification ouverte et de passerelles pour l'étape suivante de catégorisation. Laperrière (1997, p. 328) précise que <<les matrices de Miles et Huberman servent à ordonner et à comparer les données autant pour la formulation que pour la vérification des hypothèses>>. Ainsi, à partir des questions de recherche, un retour au corpus d'entrevues a permis d'extraire les réponses apportées par chaque répondant et de les regrouper sous des thèmes. Les matrices conceptuelles élaborées sous forme de tableaux se sont révélées très fécondes (voir annexe3c). Elles ont permis d'inférer plus de codes que par la codification manuelle. Ces matrices ont facilité l'analyse en partant directement des questions de recherche et en regroupant au départ les codes à propos de toutes des réponses à une même question dans un seul outil. Dans leur forme, les matrices informent sur les références exactes des réponses (identification du répondant, de l'entrevue, de la page et des lignes concernés). La liste des codes et leur définition ont été élaborées (Annexe 3a). Cette définition s'est faite en partie à l'aide des mémos conceptuels réalisés tout au long du processus de codification ouverte pour servir d'aide mémoire au chercheur.

B. La catégorisation

A ce second niveau de réduction des données appelé codage axial par Laperrière (1997), les catégories ont été retenues sur la base de leur capacité à regrouper des codes tout en maintenant une richesse conceptuelle. La recherche des similitudes et des interrelations entre les codes développés a servi à nommer de façon plus englobante les événements, les perspectives et les composantes liés à la professionnalisation, afin de faire ressortir la pluralité du phénomène, de dévoiler les constituants qui composent sa réalité. La comparaison entre les codes inférés a permis d'établir ces liens puis de les regrouper sous des thèmes qui décrivent les éléments du processus évoqués par les participants. Les catégories ont ensuite été définies et une liste a été établie (annexe3b).

C. La codification sélective

Cette étape a consisté à approfondir et à consolider les catégories inférées. Les catégories reliées à chaque question ont été consolidées par comparaison, leurs

dimensions et propriétés dégagées. Elles ont ainsi été différenciées les unes des autres, grâce à la comparaison qui a permis de formuler leurs similitudes et leurs contradictions. Elles ont ainsi été caractérisées et interrogées pour mettre en évidence les mécanismes qui fondent la dynamique de la professionnalisation dans le milieu de recherche. Elles ont permis d'identifier les indices de réponses aux questions de recherche, en vue de les analyser en profondeur par la suite. Ainsi, les conditions sociales qui fondent la formulation des catégories ont été précisées et ce qu'elles impliquent comme dimensions particulières dans le processus a été identifié (Glaser et Strauss, 1967; Strauss et Corbin, 1998; Paillé, 1994, p. 165).

D. L'intégration

L'intégration a été un travail de comparaison des points saillants du phénomène relevés et nommés dans l'étape précédente. Les diverses compréhensions des participants ont été examinées à l'aide des techniques d'intégration que sont les diagrammes. Elle a permis d'établir la cohérence entre les aspects divers du processus pour cerner le sens et la portée des témoignages des répondants. Pour ce faire, les composantes du phénomène ont été interrogées en rapport avec les éléments du cadre conceptuel et les questions de recherche, pour consolider les significations des actions et des interactions.

E. La modélisation

Cette étape a consisté en un travail de créativité déjà enclenché dans l'intégration par l'élaboration de diagrammes. L'objectif est d'interpréter globalement les significations des schémas élaborés par rapport aux questions de recherche. Ces outils ont été expliqués dans un effort d'abstraction et de clarification en faisant recours aux mémos et aux verbatims. Les causes et conséquences des interrelations entre les composantes ont été recherchées.Toujours sur la base des données, les conditions d'émergence du processus et de ses diverses manifestations ont été représentées dans des schémas servant de modèles dont l'analyse est soutenue par des verbatims.

F. La génération de la théorie substantive

Depuis l'étape de codification, la réflexion a été menée dans la perspective théorique, aboutissement du processus d'analyse par théorisation ancrée de Strauss

(1987). Cette étape est la résultante de l'effort de comparaison par abstraction. Elle a consisté à expliquer à un niveau plus élevé les implications des modèles inférés lors de la modélisation et à les vérifier théoriquement. C'est une étape de lecture globale du processus à partir des modèles, dans l'objectif de répondre aux questions de recherche. Ainsi a été explicitée la manière dont chaque énoncé en découle logiquement. Le recours aux corpus à ce niveau n'est nécessaire que pour donner des exemples adéquats dans les cas d'ambiguïté énonciative. La théorie prend appuie sur les modèles générés et s'aligne sur la logique évolutive du processus, afin de garantir la fiabilité de la théorie émergente (Paillé, 1994, p. 177).

3.2.2 L'analyse thématique

L'analyse thématique a été menée selon la démarche de Paillé (1996 p. 186-193), c'est-à-dire en deux étapes: le repérage des thèmes et l'examen discursif. Cette approche d'analyse a concerné principalement les documents officiels et les productions des associations syndicales et professionnelles (organes de liaison, rapports d'activités de formation des membres).

3.2.2.1 Le repérage des thèmes

L'étape de repérage des thèmes a été effectuée en partie avant la collecte des données documentaires. Certains thèmes comme la culture traditionnelle et l'éducation, la formation et le perfectionnement des enseignants, les textes statutaires de l'enseignement secondaire et l'identité professionnelle des enseignants avaient été identifiés d'office.

C'est la thématisation séquenciée qui a prévalu comme type de démarche. Les thèmes identifiés importants pour le traitement du sujet ont été tous inscrits en insérés dans le texte sur papiers auto-collants et placés au-dessus du passage pertinent, chaque thème étant représenté par une couleur différente. Ce mode d'inscription des thèmes a facilité leur regroupement sous forme de fiches synthèses (Cellard (1997).

3.2.2.2 L'examen discursif

L'examen discursif est l'étape d'élaboration de tableaux dans lesquels les thèmes ont été regroupés de façon à mettre en évidence les liens qui les unissent. Un exemple de tableau de regroupement de thèmes suite à la lecture des actes des états

généraux sur l'éducation (Premier ministère et *al*, 1994) est présenté dans le chapitre de présentation des résultats. Une relecture des tableaux de regroupement a ensuite permis de les examiner, de les interroger, de les confronter dans les perspectives de l'étude et en fonction des questions de recherche. Cet exercice a abouti à une interprétation des extraits identifiés, enrichie des commentaires du chercheur et présentée sous forme de fiches. Les résultats de ces discussions ont été intégrées dans la recherche à divers niveaux, dans la problématique et la présentation des résultats notamment.

4. Le contrôle des critères de rigueur de l'étude

Le chercheur qualitatif reconnaît sa subjectivité en tant qu'objet de sa propre recherche. De ce fait, il prend les moyens indispensables à des prises de décisions conséquentes par rapport à l'évolution de sa recherche. Les critères utilisés sont de deux ordres: les critères de scientificité et les critères d'ordre éthique (Savoie-Zajc, 1989, p. 51). Cette rubrique précise les mesures adoptées pour les garantir.

4.1 Les critères de scientificité

Les quatre principaux critères de scientificité en recherche qualitative sont la fidélité ou fiabilité, la validité interne ou crédibilité, la validité externe ou transférabilité et la confirmation ou objectivité. Cette section décrit les moyens de contrôle de ces critères dans cette recherche.

4.1.1 La fiabilité

La fiabilité traduit l'adéquation des techniques et instruments utilisés lors de la collecte pour répondre aux objectifs de la recherche, assurer la cohérence interne et le suivi logique du rapport de recherche (Savoie-zajc, 1989, p. 62; 2000, p.191).

Une des mesures adoptées par la présente recherche pour garantir le critère de fiabilité est la triangulation du chercheur. L'utilisation des fiches-synthèse d'entrevue en cours de collecte a servi de moyen d'évaluation des données par les répondants. L'approbation de ces fiches est la preuve que les données recueillies reflètent la réalité des répondants.

L'explication des procédures d'entrevues, le recours aux notes d'entrevues et au journal de bord du chercheur ont permis au rapport de traduire la complexité et la

dynamique particulière au contexte et de rendre compte de l'évolution de la recherche. La correspondance entre le discours argumentatif du rapport, les données et les résultats de la recherche est établie. Les diverses décisions prises en cours de recherche et les décisions du devis de recherche non réalisées ont été soulevées et expliquées. Les hypothèses de travail, les interprétations et les conclusions découlent logiquement du processus de recherche (Cellard, 1997; Laperrière, 1994, p. 57; Lessard-Hébert, et *al*, 1996, p. 45; Van der Maren, 1987, p.10). La conception des tableaux, figures et diagrammes, soutenue par des extraits verbatims témoignent de l'effort du chercheur de respecter le caractère inductif de l'analyse.

4.1.2 La crédibilité

La crédibilité traduit le fait que les données obtenues représentent bien ce que le chercheur prétend chercher et ce, à deux niveaux.

Par rapport à la spécificité de l'objet d'étude, les données ont été collectées sur une période de six mois. Ce temps d'implication et les échanges qu'il a permis entre le chercheur, les participants et les acteurs de l'enseignement assure la validité interne. La présence du chercheur sur le site a été favorablement accueillie par les participants comme un retour à la source qui leur offre l'opportunité de réfléchir sur leur profession. La qualité de ce contact a produit un discours spontané des participants, ce qui a permis le recueil de données d'une signification profonde. La pratique de la double entrevue et le recours au journal de bord du chercheur ont permis de considérer les hypothèses et les événements significatifs ayant conduit à des prises de décision au cours de l'étude, rendant ainsi effective la triangulation du chercheur. L'interprétation des données sur la base des données recueillies et sur celle des théories existantes constitue une triangulation théorique qui renforce la crédibilité de la recherche.

Par rapport à la construction de l'objet d'étude, la nature inductive de la méthode de recherche et l'ancrage de l'approche d'analyse dans les données garantissent la validité de la recherche. Tout au long de l'analyse, le travail de réflexion s'est intimement reposé sur les données collectées. Le chercheur s'est constamment assuré de cela en appliquant le procédé original de la comparaison qui fonde cette méthode, et en recourant aux outils d'analyse construits sur la base des données, tels les mémos

conceptuels, les matrices à regroupements conceptuels et les diagrammes contextuels.

L'utilisation de deux modes différents de collecte de données, les entrevues et la recherche documentaire a assuré la triangulation méthodologique, rehaussant ainsi la crédibilité de l'étude. L'échantillonnage théorique mis en oeuvre constitue une autre source de crédibilité, car il a permis de recueillir les données auprès d'enseignants considérés compétents par rapport à la problématique, par tous les acteurs scolaires (enseignants, responsables administratifs et pédagogiques).

4.1.3 La transférabilité

Les mesures adoptées pour garantir la transférabilité de la recherche sont l'aboutissement d'une démarche de recherche d'hypothèses de travail, de contextualisation des données, de caractérisation du milieu de recherche par le rapport et le recours aux tableaux descriptifs (Savoie-Zajc, 1989, p. 61).

Pour montrer la singularité du phénomène dans le contexte d'étude, des hypothèses de travail ont été posées dès la problématique et en cours de recherche sur la base d'informations contextuelles (démographiques, économiques, administratives, socioculturelles). La recherche offre ainsi au lecteur l'opportunité de faire les adaptations nécessaires à une application éventuelle des résultats ou des recommandations du travail. Dans le souci de décrire de façon riche et nuancée le contexte de recherche, des relations ont été établies entre les construits du chercheur et les données obtenus tout au long de l'analyse et de la présentation des résultats.

L'usage des mémos conceptuels conçus en cours de collecte, le recours au journal de bord et aux notes d'entrevues ont permis de re-situer la perspective de chaque répondant et d'intégrer les différentes observations du chercheur. Le processus a ainsi été explicité, contextualisé et mis en perspective (Paillé, 1994, p. 160). Ces relations sont accompagnées de commentaires et d'outils explicatifs qui les rendent reproductibles par d'autres, dans des contextes identiques. Tout au long du rapport, un effort de distanciation par rapport au discours a été observé par le chercheur, dans une recherche de clarté et de lisibilité dont le but est de faciliter l'accès du lecteur au texte.

4.1.4 La confirmation

A la fin de la phase de catégorisation, une transcription non annotée a été relue et catégorisée à la marge. L'entrevue a été relue sur la base des catégories inférées afin de les éprouver. Cette opération a permis également d'identifier les aspects qui avaient échappé aux questionnements à cette étape.

Seize enseignants ont participé à cette recherche. Ce nombre a été déterminé par le type d'échantillonnage et par la saturation des données. Au bout du quinzième répondant, le chercheur a observé une certaine redondance dans les données collectées et l'absence d'éléments nouveaux. L'entrevue avec le seizième participant qui est seul de sa discipline a confirmé ce constat et a justifié la décision de mettre fin à l'échantillonnage. Cresswell, (1998, p. 61) confirme que dans une théorie enracinée, il faut dix à trente participants pour que la recherche soit objective.

L'objectivité des données a été assurée d'une part par la technique de la double entrevue. Cette dernière a permis de vérifier la solidité de l'information, à cause de l'écart d'au moins un mois entre les deux entrevues. L'entretien non directif a permis la consolidation des réflexions et la clarification des contradictions relevées. D'autre part, la diversité des modes de collecte et d'analyse des données et la rigueur de leur mise en oeuvre assurent l'objectivité des données et des résultats. Enfin, les données permettent au lecteur de juger de la plausibilité des résultats de la recherche.

4.2 Les critères d'ordre éthique

Les critères d'ordre éthique qui ont été considérés sont le consentement éclairé, le respect des droits des répondants, la confidentialité des données et l'anonymat des répondants (Harrisson, 2000; Savoie-Zajc, 1993).

4.2.1 Le consentement éclairé

L'un des objectifs du formulaire de consentement signé par tous les participants à la recherche est de leur donner l'information synthétique sur la recherche. Elle leur a été décrite en spécifiant ses objectifs et sa démarche. Le formulaire décrit aussi les droits du participant afin de favoriser un consentement éclairé. Un paragraphe du formulaire signifiait clairement que tout participant avait le droit de refuser de participer et d'abandonner en cours de collecte sans aucun préjudice. Deux copies du formulaire

portant l'adresse du chercheur et de l'université ont été fournies à chaque participant pour servir de droit. En plus, d'autres mesures de sécurité, expliquées ci-après ont été observées par le chercheur.

4.2.2 Le respect des droits des répondants

Le devis de recherche a été soumis à l'évaluation du comité d'évaluation éthique de l'Université pour s'assurer que l'étude ne présente aucun risque pour les participants. Cependant, les individus réagissent différemment et le partage d'expériences personnelles peut créer un inconfort chez certains. L'information largement donnée sur les procédures, les objectifs de l'étude et l'attitude d'écoute attentive adoptée par le chercheur durant la collecte de données ont été utilisées comme moyens de rassurer et de sécuriser les participants, de contrôler le risque de malaise, même minime. A cette fin, avant chaque entrevue, le chercheur contactait les participants pour obtenir leur accord pour l'entrevue et leur permission pour l'enregistrement.

4.2.3 La confidentialité des données

L'anonymat des participants a été assuré de différentes façons. D'abord sur les cassettes audio et les transcriptions verbatims, des codes ont été utilisés selon la procédure suivante: chaque sujet est identifié par la lettre E suivie d'un chiffre selon l'ordre temporel de réalisation des entrevues et l'ordre des entrevues. Ainsi, le premier intervenant est identifié par le code E1 suivi du chiffre (1) pour la première entrevue et du chiffre (2) pour la deuxième entrevue. Les verbatims ont été donc identifiés par les codes E1(1) et E1(2) à E16 (1) et E16 (2).

Les données démographiques qui ont conduit à cette codification sont restées accessibles au chercheur à partir d'un fichier protégé par un mot de passe. Le chercheur a respecté la confidentialité des données en récupérant lui-même des réponses aux formulaires de consentement. Quant à l'ensemble des données de recherche, cassettes, verbatims, formulaires de consentement et documents d'anonymat, ils sont conservés sous clé. Ils seront détruits cinq ans après que la thèse ait été complétée, en conformité avec l'éthique de la recherche.

Conclusion

Cette recherche fondamentale se veut à la fois exploratoire puisqu'elle cherche à comprendre la professionnalisation en analysant les discours des enseignants du secondaire public de Ouagadougou sur leurs pratiques et leur conception du phénomène. À partir de ces discours, l'étude décrit la situation de professionnalisation en cours sur le terrain de la pratique et énonce leur vision du phénomène. Elle vise ainsi l'émergence de leur pratique et de leur compréhension de l'objet d'étude. Le chapitre de méthodologie a apporté les précisions nécessaires sur la démarche de recherche.

D'une part, au plan épistémologique, ces objectifs inscrivent la recherche dans le paradigme interprétatif et phénoménologique. Ce qui a prévalu à des approches d'analyse appropriées, des discours de répondants assez riches, desquels on est capable de faire dégager des significations profondes conduisant au modèle du phénomène dans le contexte de recherche. En cela, la présente recherche a des visées théoriques, puisqu'elle fait recours aux théories existantes pour comprendre et expliquer l'objet d'étude.

D'autre part, la professionnalisation informelle et les processus qui le traversent sont au centre des préoccupations de recherche. Bien que de plus en plus de recherches soient menées dans le sens d'instaurer le dialogue des représentations et des perceptions des acteurs en éducation, les significations formelles sont toujours perçues comme les plus représentatives. Malgré leur importante utilité, elles participent à occulter d'autres "visions" de la réalité enseignante.

La présente étude par son approche collaborative et interprétative donne une autre perception de la professionnalisation en éducation. Tous les choix de méthodes, d'approches et de techniques concernant le protocole, la collecte et l'analyse des données l'ont été dans le respect de ces fondements épistémologiques. Le savoir produit par cette étude est donc enraciné dans une culture, un contexte et une temporalité spécifiques. Il est construit dans une perspective de découverte et de validation du processus de professionnalisation et non dans une logique de preuve (1996, p. 198).

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RISULTATS

Michelat (1975, p 239) explique à propos de l'analyse qualitative des données d'entrevues semi-dirigées que chaque élément du corpus, chaque détail du verbatim est important. Il insiste sur le processus de mise en relation de tous les éléments dont on dispose. Cette mise en relation amorcée dès le début de la recherche grâce à l'analyse comparative s'est renforcée dans les étapes d'intégration et de modélisation. Cet effort a permis au chercheur de se décoller progressivement du monde de l'action et de transiter de la généralisation à l'abstraction du processus, à l'étape de théorisation. Ce chapitre est organisé en trois parties.

La première donne un aperçu de l'articulation du chapitre. Elle rappelle dans ses grandes lignes, la démarche de l'analyse par théorie enracinée et expose les composantes de chaque sous-section du chapitre. Cette première partie a pour but de favoriser un meilleur accès aux résultats

La seconde présente les résultats sous trois rubriques. Les résultats d'ordre conceptuels issus des trois premières étapes de l'analyse par théorie enracinée sont l'objet de la première rubrique. Elle présente et explicite les résultats de la phase de réduction; les codes, catégories, dimensions et propriétés du processus sont inférés. La deuxième rubrique présente les résultats de la phase d'approfondissement, obtenus aux étapes d'intégration et de modélisation. Ces résultats portent principalement sur l'organisation scolaire et le système éducatif, leurs particularités relationnelles. Ils cernent les mécanismes contextuels qui déterminent la configuration du phénomène de professionnalisation. La dynamique même du processus, les moyens et stratégies de professionnalisation utilisés par les répondants, les comportements attendus chez les enseignants professionnels, leur champ d'action en sont intimement marqués. La troisième rubrique expose les résultats de la phase de théorisation. Elle énonce et explique le modèle de professionnalisation vécu sur le terrain de la pratique, le modèle

de professionnalisation souhaité par les participants et la théorie substantive de professionnalisation. Elle consiste en une lecture synthèse des modèles de professionnalisation inférés, dans un but d'abstraction et de mise en évidence des relations spécifiques qui les lient au niveau théorique. Cette approche permet d'assurer un élargissement progressif des manifestations du processus et de cerner globalement la complexité du phénomène. Cette organisation permet de respecter l'ordre des questions de recherche et de cheminer progressivement vers la théorisation, avec la génération de la théorie substantive. La troisième partie fait l'interprétation des résultats.

1. Aperçu de l'articulation du chapitre

La densité et la complexité de l'information constitutive des résultats nécessitent de systématiser la présentation. Cette section rappelle d'abord les étapes de l'analyse regroupées en trois phases pour les besoins de la présentation. Elle explique ensuite l'organisation interne de chaque phase de présentation, en spécifiant les moyens utilisés pour systématiser l'exposé des résultats afin d'en faciliter l'accès.

1.1 Rappel méthodologique

Tout au long de l'analyse, le questionnement des données a été systématique. Qu'est-ce que c'est? De quoi s'agit-il? Dans quel domaine se situe cette donne? A quel aspect se rattache cette autre? Quelles sont les causes de cette position? Pourquoi le répondant X ressent-il cette émotion? Comment naît telle position? Quelle est l'évolution de telle ou telle perspective? Quelle relation y a-t-il entre tel et tel code? Entre telles et telles catégories? De quoi se compose tel phénomène? Un processus de questionnement par comparaison constante des données a servi de base à la démarche d'analyse par théorie enracinée qui a conduit aux résultats. Les étapes ont été restructurées en trois phases, la réduction, l'approfondissement et la théorisation. Chacune de ces phases est précisée ci-après. Elles ont constitué des opérations importantes de l'analyse à l'issue desquelles les résultats obtenus sont présentés.

1.1.1 La réduction

Les trois premières étapes d'analyse ont permis de prendre en compte tous les éléments conceptuels disponibles pour la construction du phénomène de professionnalisation. Ces éléments ont été extraits des corpus d'entrevues, à un niveau assez manifeste. Les dimensions essentielles du processus ont été dégagées, explicitées et définies grâce à la comparaison. Ainsi, cette phase de condensation des données a été une activité d'écoute et de lecture attentive des contributions des répondants et du contenu des documents collectés. Elle a permis d'identifier les composantes nécessaires pour cerner le processus et ses mécanismes, de les formuler le plus fidèlement possible, sans pour autant omettre les contingences locales qui marquent ses manifestations.

1.1.2 L'approfondissement

Tout le matériel construit lors de la réduction a été analysé plus en profondeur à cette phase. Au-delà des relations établies entre les différentes composantes du phénomène, la phase d'approfondissement a consisté à l'investiguer plus en profondeur. Les constituants du phénomène ont été regroupés de façon plus systématique et plus significative. L'objectif à cette étape est d'assurer la cohérence des données et de faire émerger la signification globale de l'objet d'étude. A ce niveau, en dehors des moyens utilisés pour rendre facilement accessibles les résultats, le chercheur a usé de beaucoup de créativité dans la configuration du sens du phénomène. Les résultats de l'analyse des données documentaires ont été intégrés à cette étape, dans la modélisation.

1.1.3 La théorisation

Cette phase a consisté à l'élaboration du sens du processus, entamé dès le début. Elle a ainsi apporté les réponses aux questions de recherche en présentant les modèles vécu et souhaité. C'est un travail de théorisation, dans le sens de représentation fonctionnelle du phénomène concret vécu et du phénomène abstrait souhaité, de façon structurée. Il a consisté à énoncer le plus simplement possible le mécanisme fondamental du phénomène à partir des concepts provenant des données empiriques. Ce processus d'abstraction déclenche la phase de théorisation, en servant

de transition vers la génération de la théorie substantive. Cette dernière expliquera de façon plus globale et plus explicite la réalité de la professionnalisation dans le contexte d'étude. La modélisation constitue en cela une phase transitoire dont les diagrammes et le discours argumentatif établissent de façon itérative la validité des résultats, en enracinant l'énonciation des modèles dans les schèmes de significations des participants.

1.2 Composition de chaque sous-section de la présentation des résultats

Pour présenter les résultats de façon explicite et les ancrer dans les données, trois principaux moyens ont été utilisés: les extraits de verbatims, les diagrammes et les mémos.

1.2.1 Les verbatims

Les extraits de verbatims sont des séquences de signification extraites des corpus d'entrevues. Les références données identifient le participant qui a tenu les propos cités, le numéro de l'entrevue concernée, la page, le paragraphe ou les lignes desquels les verbatims ont été extraits. Ces énoncés viennent en appui à la lecture des diagrammes. Le discours des participants schématise et visualise leur pensée, leur jugement et leur conception du phénomène et de sa dynamique. Même si les verbatims en donnent une lecture laconique, ils contribuent à la fiabilité des résultats en agissant comme preuves. L'intention est de mettre en exergue le sens latent du processus par une interprétation qui considère ce qu'il y a de concret dans le discours des répondants.

1.2.2 Les diagrammes

Les diagrammes ont été les moyens de mise en intrigue des composantes du processus extraites du discours des participants. C'est dire qu'ils ont été le moyen par lequel les diverses composantes du phénomène ont été mises en situation pour rendre visibles les interactions entre elles, entre le processus et l'environnement dans lequel il se réalise, le moyen de visualiser la dynamique en construction entre les discours et les aspects contextuels du phénomène. Ce moyen a l'avantage de favoriser la synthèse des deux types de données, les données d'entrevue et les données documentaires. Les diagrammes retracent sous forme graphique les relations entre les différents groupes

organisationnels, entre l'organisation et l'institution éducative, entre les différentes composantes du processus et les différents acteurs de l'organisation scolaires et du système éducatif. Chaque diagramme est commenté et expliqué sur la base des discours des répondants, des éléments de l'analyse documentaire et des perspectives du chercheur, dans le but d'apporter des réponses claires aux questions de recherche. L'objectif final est d'intégrer les composantes multidimensionnelles de l'analyse en fonction des questions de recherche et au regard des données, afin de bien délimiter l'objet d'étude et de prendre le détour de l'interprétation (Huberman et Miles, 1991).

1.2.3 Les mémos

Les mémos servent en général de mémorandum, c'est-à-dire d'aide-mémoire en ce qui concerne les concepts, les observations, les idées à l'étape de collecte des données. Mais plus on avance dans la recherche, plus ils jouent le rôle d'éléments intégrateurs. Ils se présentent alors sous forme de fiches et servent à reformuler ou à expliquer un thème ou une idée, à donner une lecture synthèse et cohérente des concepts analysés. Ils permettent <<d'interpréter de façon plus approfondie et plus générale ce qui se passe sur le terrain et de l'expliquer de manière plus cohérente>> (Glaser, 1978, p. 83-92; Huberman et Miles, 1991, p. 122-129). Les mémos expriment toujours une intention de conceptualisation. Ils ne se contentent pas de rapporter des données, mais d'en relier les différents éléments, de montrer qu'une composante spécifique illustre un concept général, d'élaborer les réflexions du chercheur en un ensemble d'explication convaincantes. Ils sont annoncés dans le texte où ils apparaissent en format régulier et se terminent par une conclusion en des termes systématiques, afin d'en faciliter l'identification. Cette articulation du chapitre de présentation des résultats est schématisée par le tableau 4 ci-après.

Tableau 4
Organisation de la présentation du chapitre

Phases de présentation	Étapes de l'analyse	Résultats présentés

Opération de réduction des données (2.1)	- Codification ouverte - Catégorisation - Codification sélective	-Résultats globaux: codes - catégories, propriétés et dimensions - Intégralité en annexe 4. - Voir les annexes 3a, 3b et 3c
Opération d'approfondissement (2.2)	- Intégration - Modélisation	- Mise en relation des catégories: - composantes interne du processus -composantes externes du processus - Verbatims, diagrammes et mémos. - Voir aussi les annexes 2c et 2d
Opération de théorisation (2.3)	- Génération de la théorie substantive	- Sens du processus vécu et souhaité Verbatims, diagrammes et mémos. - suite de la théorisation: voir chapitre 5

2. Présentation des résultats

Comme annoncé, les résultats sont exposés en trois rubriques: d'abord les résultats de l'opération de réduction des données, ensuite ceux de l'opération d'approfondissement et enfin, les résultats de l'opération de théorisation.

2.1 Les résultats de l'opération de réduction

Dans cette section sont présentés les codes et les catégories obtenus par le travail de condensation des données. La consolidation par la mise en relation des codes et des catégories inférés a permis de les différencier les uns des autres et d'identifier les propriétés et les dimensions des catégories. Celles-ci font apparaître les similitudes et les contradictions qui les caractérisent (Laperrière, 1997; Paillé, 1994, p. 167; Strauss et Corbin, 1990, p. 99).

2.1.1 Le processus de réduction

À l'étape de la codification ouverte, cent vingt quatre codes (124) ont été générés des données d'entrevues. Une liste en a été dréssée et tous les codes ont été définis en

fonction du sens que les acteurs leur ont donné (voir Annexe 3a). En général, les codes générés ont été différenciés les uns des autres en faisant recours aux verbatims, ce qui a permis de réduire leur nombre au fur et à mesure, en évitant les répétitions.

Les codes retenus ont ensuite été regroupés sous des concepts plus larges, plus abstraits ou plus théoriques à l'étape de catégorisation. Les concepts retenus sont souvent issus du corpus d'entrevues. Les codes générés par la codification ouverte ont ainsi été regroupés en quarante catégories. Une liste en a été dressée et toutes les catégories ont été définies (voir Annexe 3b).

La codification sélective a consisté à interroger les catégories inférées, à établir des liens entre elles afin de les consolider. Deux activités ont été menées à cette étape, toujours bâtie sur la comparaison. La première a été de dégager les propriétés des catégories. La seconde a consisté à identifier leurs dimensions essentielles.

2.1.2 Les résultats globaux de la réduction des données

À l'issue de cette phase de réduction, les conditions qui fondent la formulation des éléments constitutifs du processus se précisent. Ce qu'elles impliquent dans le processus comme dimensions particulières du phénomène est identifié (Glaser et Strauss, 1967; Strauss et Corbin, 1998; Paillé, 1994, p. 165). La définition des dimensions principales du phénomène, toujours en lien avec le discours et les récits d'expériences des enseignants, de leurs réalités contextuelles et de leurs représentations, a permis de délimiter les contours du phénomène. En un mot, les traits saillants du processus ont été spécifiés.

Le travail de différenciation et de classification des catégories a permis l'identification de leurs propriétés et dimensions selon le même processus mental. Le tableau 5 donne un aperçu des résultats obtenus et explique la génération des résultats de l'opération de réduction. Il présente quelques-uns des codes et des catégories identifiés, leurs propriétés et leurs dimensions. Compte tenu du volume des résultats à cette opération, il présente quatorze codes regroupés dans trois catégories dont les propriétés et les dimensions sont spécifiées. L'intégralité du tableau est présentée en Annexe 3d.

Tableau 5

Extrait des résultats globaux de l'opération de réduction des données

Extraits de verbatims	Codes	Catégories	Propriétés	Dimensions	Participants
E14 (1) <<En réalité, les conditions minimales de travail ne sont pas assurées. En plus, les conditions salariales sont telles que la plupart des enseignants ne peuvent pas s'investir dans leur profession. Ils doivent chercher des moyens complémentaires pour survivre>> p. 5, g 5	Besoins sociaux		-Marginalisante	Existentielle	E3- E15- E7 - E2- E13- E4- E8- E9- E6 - E5- E1- E7- E10- E14- E11- E6
E12 (1) << Une partie du programme de secrétariat concerne l'informatique, c'est-à-dire le traitement de texte et la navigation sur internet. Dans plusieurs établissements, il n'y a pas d'ordinateurs. Là où il en existe, les enseignants n'ont pas toujours la formation nécessaire pour assurer ces cours. Moi j'ai été obligée de payer de ma poche un cours d'informatique sur internet pour faire face aux besoins d'apprentissage des élèves. Auparavant, je donnais un cours théorique, sans faire pratiquer>>. p.7, l.3-10	Besoins professionnels	Besoins d' épanouissement	- Précarisante	- Sociale	
E1 (2)<< Dans le fonctionnement des structures éducatives, notamment les structures étatiques, il faut dire que la bureaucratie domine. On ne peut pas parler... Au point que les structures existent mais ne sont pas fonctionnelles. L'enseignant est laissé à lui-même dans ces structures, ce qui rend difficile la réalisation de ses tâches>> p.3, l.25- 29	Besoin d'expression libre Besoins de reconnaissance		- Démotivante	Support institutionnel	

Extraits de verbatims	Codes	Catégories	Propriétés	Dimensions	Participants
E2 (1)"D'abord, on constate au niveau du travail une certaine détermination des enseignants. Ils se disent toujours que les élèves qui sont actuellement sur les bancs constituent l'avenir du pays. Je ne parle pas d'avenir pour parler d'avenir hein! Ce n'est pas un concept vide pour moi. Ils représentent la relève... ils représentent l'humanité. Donc il faut se battre pour leur donner le meilleur de soi" p. 11, l. 15- **E8 (2)**"Le professionnel est conscient d'une chose: on lui confie un être à former, qui sera ensuite acteur de la société. Et s'il ne s'y investit pas, il sera responsable de l'échec" p. 1, g.6. **E6 (2)**"L'enseignant a une conscience professionnelle, c'est-à-dire, une conscience des rôles à jouer en tant que formateur et éducateur. Il est conscient qu'il n'est pas un simple travailleur, Il reste un être humain qui forme un autre humain, l'élève. Donc, sa conception de l'enseignement prend une dimension autre qui influence son cheminement" P.1, g 6. **E3 (2)**"Le professionnel met la personne de l'apprenant et de l'enseignant au premier plan. En fait, c'est la personne de l'enseignant qui acquiert, transfert et transmet les connaissances à d'autres personnes. Donc, dans la profession, tout tourne autour de la personne" p.6, g6	- Être conscient que les élèves représentent l'avenir du pays - S'investir dans la profession - Être conscient de la personne de l'élève - Avoir conscience des rôles d'éduquer et de former - Mettre la personne au centre de la profession	-Être conscient de la dimension humaine de la profession	-Combativité humaine - Responsabilité - Engagement	- Dimension sociale - Dimension épistémologique - Dimension professionnelle	E2- E8 - E14 - E6 -E12 -E16- E11 - E1 - E5

E1 (2)"L'enseignant professionnel accepte que les élèves aient des idées contraires aux siennes, qu'ils aient quelques fois raison sur certains plans. Il conçoit qu'ils ont un rôle important à jouer en classe, surtout dans les disciplines littéraires p.3, l. 11-14 **E12 (2)**``L'enseignant professionnel établit des rapports de collaboration et de participation avec ses élèves. Il accepte de se remettre en cause, de s'interroger sur son action, de donner aux élèves leur place>> p.2, l. 12-22 **E6 (1)**<<En terme de hiérarchie, je place les rapports avec les élèves en première position. C'est avec eux que j'interagis d'abord. C'est vers eux que toute l'action d'enseigner est orientée, à eux qu'elle est destinée. Il faut les placer au centre des relations et aborder les autres rapports en conséquence. >>p.9, l. 24-29 **E5 (2)**<<L'enseignant professionnel s'adonne totalement à son travail. Il s'investit dans son enseignement et se consacre à ses élèves: il s'implique quand des élèves ont des difficultés particulières, en leur offrant un suivi rapproché, des conseils, de l'aide. Il est soucieux des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage>> p.3, l.25-28 **E16 (2)**<<Le professionnel a une approche adéquate, adaptée. Les élèves vivent souvent des problèmes familiaux qui entachent leur scolarité. Il suffit d'une oreille attentive, de quelques conseils pour qu'ils retrouvent la tranquillité de l'esprit>> p.11, l.12-16	- favoriser la confrontation des idées - Favoriser la participation des élèves à la construction du savoir -Interactions enseignant/ élèves - Centrer l'enseignement sur les élèves - Accompagner les élèves en difficultés	- Donner sa place à l'élève dans l'apprentissage	- Communicative - Interactive	- Dimension humaine - Dimension sociale	- E3 - E15- E 8- E7- E6- E9 - E 13- E2

Le tableau montre que les trois catégories présentées sont des regroupements de codes directement extraits du corpus d'entrevues. La catégorie besoins d'épanouissement est par exemple un concept qui regroupe et fait la synthèse de plusieurs codes. Elle englobe les codes besoins professionnels, besoins de reconnaissances, besoins de participation, besoins d'expression libre, besoins sociaux. À la lecture de ces codes constitutifs et en fonction des perspectives de recherche, la catégorie besoins d'épanouissement est apparue comme le concept le plus abstrait pouvant intégrer tous ces codes. La réponse à ce besoin se présente aussi comme l'un des plus profonds ressenti par des participants.

Le travail de réflexion et de comparaison que constitue la codification sélective a permis de caractériser la catégorie besoins d'épanouissement et d'identifier ses propriétés démotivantes, précarisantes et marginalisantes. Ses dimensions ont ensuite été définies par la même occasion. Ainsi sa dimension existentielle provient de son caractère situationnel, caractérisé par les manques et les difficultés relevés par les répondants. Sa dimension innovatrice ou projective ressort de l'aspiration suscitée par ce besoin, celle de se surpasser, de dominer les difficiles réalités pour atteindre ses objectifs. Sa dimension sociale naît du fait que les nombreux besoins, malgré la volonté agissante des enseignants, ont un effet négatif sur l'image renvoyée par les enseignants aux autres acteurs du système. Ils se sentent aussi marginalisés, par l'absence de support et d'intérêt des décideurs. Le même travail a été fait avec les catégories être conscient de la dimension humaine de la profession et donner sa place à l'élève dans l'apprentissage, ce qui a permis de formuler leurs propriétés et leurs dimensions

La catégorie Être conscient de la dimension humaine de la profession se révèle le concept central dans l'appréhension du phénomène par les répondants. C'est une conscience pragmatique, qui se manifeste par des actes dans le quotidien de l'enseignant professionnel. Cette conscience active de l'humain apparaît comme une vision éducative. Elle repose sur la finalité éducative de former l'être humain, donc, de considérer l'élève dans toutes ses dimensions, humaine, sociale et professionnelle. Par rapport à la dimension humaine, l'enseignant toujours conscient de sa position de professionnel et de sa position de personne en relation avec d'autres humains, tient compte de la sensibilité des élèves et agit en fonction de leur devenir, du fait qu'il conditionne le futur de la nation. Cette position épistémologique s'exprime dans la détermination de l'enseignant qui s'investit complètement dans ses tâches pour donner le meilleur de lui-même. Un engagement qui se manifeste par son attitude d'écoute attentive envers les élèves, l'effort de les connaître, de les accompagner malgré les conditions impossibles de travail, concrétisant ainsi la dimension sociale. Cette approche de la profession nécessite de l'enseignant un regard multiple sur les élèves afin de jouer pleinement auprès d'eux ses rôles d'instruction, d'éducateur et de formateur et de vivre de cette façon la dimension professionnelle de la catégorie

Si l'on considère la catégorie donner sa place à l'élève dans l'apprentissage, elle prend une signification profonde pour les participants. Une lecture attentive des codes qui la constituent permet d'en appréhender trois dimensions différentes. La première est épistémologique et consiste à faire de l'élève l'acteur central de son apprentissage. Ceci implique au plan didactique de prendre en compte ses besoins, ses attentes et ses capacités dans la conception des activités d'enseignement, de considérer les élèves comme des collaborateurs en agissant et en interagissant avec eux. Au plan relationnel, cette perspective implique que l'enseignant établisse avec les élèves des rapports d'ouverture et de négociation. Ces relations sont nécessaires pour éviter toute barrière hiérarchique, pour entrer dans leur monde d'adolescents afin de les comprendre et de les assister dans leurs problèmes psychologiques et sociaux. La seconde dimension est

Pédagogique. Elle implique de permettre aux élèves d'apprendre par eux-mêmes dans la réalité de la classe, en acceptant les contradictions, en les faisant participer à la construction du savoir scolaire, en variant les méthodes et les techniques d'enseignement en fonction de leurs caractéristiques. La troisième dimension est idéologique. Les participants sont unanimes à reconnaître que les résultats scolaires se situent d'abord dans la formation de la personne de l'élève. Le bon résultat, c'est de réussir à faire des élèves des hommes libres, capables de porter un regard critique et riche de culture sur leur vécu. Il consiste ensuite au plan social, à aider l'élève à se construire un métier sur la base des capacités et compétences acquises à l'école, en s'appuyant sur la personne de l'élève d'une part et sur les valeurs et principes de la vie collective d'autre part.

Ces trois catégories leurs codes constitutifs, leurs propriétés et dimensions exposés permettent de saisir le travail qui a conduit à la condensation des données et qui a permis de générer le tableau intégral présenté en annexe 4. Ce travail de réduction a permis surtout de voir plus clair dans l'appréhension du phénomène. L'identification et la comparaison des codes, des catégories et leur spécification ont ainsi permis de poser les prémices de l'appréhension de l'objet d'étude par les répondants. La phase suivante interrogera plus en profondeur les liens entre ces éléments, afin de cerner globalement la dynamique du processus.

2.2 Les résultats de la phase d'approfondissement

L'approfondissement a été effectué aux étapes d'intégration et de modélisation. Ces deux étapes intermédiaires ont permis de passer du contenu explicite des données à leur contenu latent. Toutes les observations à propos des codes, des catégories et de leurs interrelations ont été intégrées à cette étape, à l'intérieur de diagrammes, dans le but de prendre en compte les réalités vécues par les enseignants et de cerner de manière globale le phénomène, tout en favorisant une meilleure compréhension des données (Huberman et Miles, 1991, p. 161; Glaser et Strauss, 1967). L'intégration a consisté à mettre en relation les catégories extraites des données, d'interroger ces interrelations pour faire apparaître les composantes de l'objet d'étude et notamment, cerner sa complexité. Pour ce faire, la créativité et le raisonnement ont été mis à

contribution par le chercheur pour interroger les dimensions inférées. Ce travail a permis de saisir les manifestations du phénomène, ses antécédents, ses moyens d'expression et ses conséquences. Le mécanisme du phénomène se trouve de fait explicité. La modélisation a consisté dans la reproduction le plus fidèlement possible des mécanismes et de la dynamique à la base du processus, rendus conscients par l'intégration des éléments inférés. Ainsi, les diagrammes ont permis de représenter sous forme graphique l'appréhension de l'objet par les répondants et de dégager les caractéristiques importantes de la professionnalisation en cours. Leur déroulement spécifique, les moments forts de leur réalisation et les conséquences à divers niveaux ont ainsi été rapportés.

C'est donc le même processus d'abstraction appliqué aux données dans la phase de réduction qui a permis de poursuivre la réflexion. Le questionnement par comparaison, avec toujours en arrière plan les questions, les objectifs et les perspectives de la recherche ont soutenu le cheminement vers l'émergence du processus. L'importance de ces aspects a orienté l'analyse vers un examen minutieux des composantes du processus, dans le but de mieux cerner les mécanismes en situation. Les résultats de cette investigation s'organisent autour de deux aspects, les composantes internes et les composantes externes du processus.

2.2.1 Les composantes du processus, internes aux établissements

Les composantes du processus internes aux établissements concernent toute la dynamique au sein de l'établissement scolaire. Les actions et interactions des enseignants avec les autres acteurs, les faits et les réalités organisationnels qui favorisent ou défavorisent le développement du processus, comme les difficiles conditions de travail et de vie qui enferment les enseignants dans des situations où ils doivent choisir entre répondre aux attentes des élèves et de la société ou se construire une carrière moins contraignante ailleurs, entre assumer un sacerdoce professionnel par vocation en répondant le mieux qu'ils peuvent aux exigences morales d'une profession de l'humain ou se tourner vers soi, en cherchant des solutions palliatives pour un ailleurs meilleur que ne peut leur offrir l'enseignement. Les composantes internes comprennent toute la dynamique du processus à l'intérieur de l'établissement

pour un ailleurs meilleur que ne peut leur offrir l'enseignement. Les composantes internes comprennent toute la dynamique du processus à l'intérieur de l'établissement scolaire. Elles incluent le fonctionnement, la condition enseignante, le comportement enseignant, les moyens et stratégies mis en oeuvre par les enseignants et les composantes distinctives du phénomène à l'étude. La section suivante rapporte les résultats sur ces questions, qui traduisent la perception des participants du processus dans le milieu scolaire et ses réalités.

2.2.1.1 Le fonctionnement des établissements scolaires

Le processus étudié se déroule au sein des établissements scolaires. De ce fait, le mode de fonctionnement organisationnel est déterminant dans la réalité du phénomène. Il ressort du discours des participants aussi bien que du contenu des documents collectés, que les conditions organisationnelles ont un impact sur le processus. La dynamique socioprofessionnelle de ce milieu agit comme l'élément moteur du processus. La prégnance du processus dans le milieu de travail en fait le produit d'une construction organisationnelle.

Des extraits verbatims de participants

Les témoignages des répondants s'organisent autour des catégories essentielles issues de l'analyse de leurs discours, à savoir les rapports des enseignants avec l'administration en général, avec le service de planification et de soutien pédagogique, avec les élèves et les relations au sein du groupe enseignant lui-même. Le service financier, même s'il n'est pas spécifiquement nommé, a un rôle important à jouer.

Par rapport à l'administration, c'est surtout le mode de gestion qui est remis en cause par les répondants. Certaines décisions administratives contribuent à dégrader les relations de travail entre enseignants et élèves et les rapports interpersonnels au sein de l'établissement:

E15 (1)[42]<< *Si l'on considère les établissements secondaires, on constate que... souvent au public, certains élèves indisciplinés échappent aux sanctions prévues dans*

---

[42]Chaque enseignant intervenant dans la recherche est identifié par la lettre E qui signifie enseignant et un chiffre qui l'identifie: E15 identifie l'enseignant no 15. Le chiffre entre

pâtissent. Par exemple en fin d'année, le conseil d'établissement prend collégiallement des décisions à partir des évaluations annuelles. Si l'administration n'applique pas les décisions et que des élèves censés redoubler ou sensés être remis à leurs parents se retrouvent en classes supérieures ou redoublent leur classe à la prochaine rentrée, cela est frustrant pour les enseignants. ... Toutes ces attitudes peuvent entacher l'engagement des enseignants dans leur profession. Il faut une certaine cohésion dans la prise de décision>> p. 6, l. 18-34

E2 (1) <<*Les entraves à la professionnalisation, il en existe. Ne serait-ce que l'incompréhension entre la direction, l'administration et les enseignants. Tout ça peut freiner l'élan de l'enseignant à progresser dans son métier. Mais j'avoue que ces difficultés-là parfois constituent des stimulants pour moi. Et à la limite, parfois je me fous de l'administration et je le dis souvent hein! Je n'ai de compte à rendre qu'à mes élèves, parce que j'estime que vraiment, je suis très exigeante pour moi-même d'abord dans le sens du travail, et pour mes élèves ensuite*>> p. 9, l. 20- 26

L'administration n'assure pas la participation et la concertation de tous les acteurs afin de créer un espace d'échange et de communication nécessaire à la professionnalisation

E4 (2) <<*Au sein de l'établissement, on constate un effort d'implication des enseignants dans le conseil d'administration, les comités de recrutement, dans l'organisation de la vie sociale. Les enseignants essaient dans leur travail d'intégrer d'autres tâches que celles de l'enseignement... On considère les enseignants au même titre que les élèves. Même l'association des parents d'élèves passe avant les enseignants aux yeux de l'administration* >> p. 4, l. 21-30

E12 (1) *Je peux dire que souvent, l'atmosphère sociale qui règne dans les établissements est néfaste sur le développement professionnel des enseignants... Elle bloque même leurs initiatives. ... Parce que, quand la structure est rigide, c'est difficile d'avoir accès au censeur ou au proviseur. Evidemment, ça joue sur les prestations de l'enseignant. Parfois on n'a pas accès aux informations, aux documents. ... Donc, il est important... l'administration doit faire de sorte à encourager les enseignants à poursuivre la progression, à poursuivre dans l'effort. Que l'enseignant sente que son travail est apprécié à sa juste valeur... que les élèves sentent que s'ils s'écartent du règlement intérieur ils seront sanctionnés et vraiment avec impartialité*>>p. 14, l. 17-18. p. 15, l. 8-36

Plusieurs récriminations vont à l'endroit du service financier qui ne joue pas son rôle d'assurer de meilleures conditions d'enseignement et d'apprentissage. Malgré les contributions des parents d'élèves les situations d'enseignement ne s'améliorent pas.

E2(1) *Au niveau de la gestion scolaire, franchement, il y a des difficultés. Il y a des difficultés même pour les anciens... Et ça constitue un handicap. S'il y a à revoir dans*

le système, il faudrait qu'on révise un peu cet aspect-là... Et compte tenu de toutes ces difficultés-là, de plus en plus il y a des enseignants inefficaces. Parce que ce n'est pas toujours évident que l'enseignant aille tirer les textes lui-même, en payant de sa poche! Or, c'est ce qui arrive la plupart du temps. Ou alors ceux qui ont des machines chez eux font le travail de secrétariat eux-mêmes. Donc, ils assument un double-rôle, ce qui n'est pas normal. Donc, Il y a des difficultés énormes... Et là, on essaie de contourner ces difficultés! On essaie de les occulter, on essaie de faire ce qu'on peut>> p.11, l.1-11

E1 (1). <<*Je pense que l'établissement doit d'abord être un milieu qui offre des facilités aux enseignants surtout en documentation et toutes les structures susceptibles de l'aider dans sa tâche et dans ses rapports sociaux aussi. ... Il faut une meilleure gestion de l'établissement. Quand je dis gestion, la gestion détermine les rapports, c'est-à-dire... il ne faut pas qu'il y ait une coupure entre la direction de l'établissement, l'administration d'un côté et les enseignants de l'autre. Il faut que ça forme un groupe, un tout*>> p. 11, l. 35-38. p. 12, l. 3-4.

E15 (1) <<*Nous travaillons sur des machines qui n'ont jamais été renouvelées. Il est devenu difficile de trouver des pièces de rechange sur le marché. Elles sont de surcroît en nombre insuffisant. Les élèves se retrouvent à plusieurs sur la machine... Même avec le règlement d'usage des machines qui engage la responsabilité des élèves, son application est impossible. Quand un élève est incapable de payer sa scolarité malgré les expulsions, comment lui demander de remplacer une pièce brisée? On le met dehors, le père ou la mère se présente avec une litanie de problèmes... Quand vous considérez l'avenir de cette fille, seule espoir souvent d'une famille complètement démunie, il vous est difficile de lui tenir rigueur*>>p. 1, l. 29-31 et p, 2, l. 11-18

E2 (2)<<*Au niveau des parents... je crois que cela est évident. Ils s'investissent de plus en plus financièrement dans l'éducation de leurs enfants... Quant aux résultats, que leur enfant réussisse ou non, ils ont conscience du travail de formation fait sur l'humain, de l'investissement des enseignants dans cette tâche. ... Quant à la majorité des parents illettrés, ils en ont une vague intuition; pour eux, l'école constitue le second foyer de l'enfant. Il y apprend à s'assumer et cela est tellement pris en compte qu'ils se dégagent de leurs responsabilités d'éducateurs. Cette situation est compréhensible mais elle est inacceptable*>> p. 6, l 30-40

E10 (1)<<*... Je prends un exemple: moi, enseignant du technique, je dois réaliser une sortie sur le terrain avec les élèves. Il y a les démarches à faire et l'administration est souvent impliquée dans ces démarches auprès des entreprises. Souvent, l'administration est trop lourde. Ça fait parfois que ces sorties sont annulées et n'arrivent pas à être réalisées etc. C'est l'administration également qui doit mettre les moyens à la disposition de l'enseignant pour pouvoir exercer sa profession. Ce n'est pas toujours facile. Par exemple, vous avez besoin d'une matière d'oeuvre, c'est une nécessité. Mais au niveau de l'administration, ce n'est pas toujours bien compris. Ça fait que le cours qu'on comptait réaliser est annulé. Je pense qu'il faut entre ces trois*

groupes-là une relation fluide et ouverte, qu'on se facilite la tâche les uns aux autres>> p. 13, l. 10-21

En ce qui concerne le service de soutien pédagogique, la réalité des effectifs, le service offert aux enseignants est loin de répondre à leurs attentes:

E2 (1) <<*Au niveau du tirage des textes, bon, je vais te faire un aveu, il y a au moins trois mois que je ne vais pas au secrétariat pour faire tirer mes textes, parce que l'accueil y est défavorable. Et je trouve inadmissible... que la direction d'un établissement ne puisse pas résoudre ces aspects matériels de la tâche d'enseignement. On dit qu'il faut les déposer une semaine à l'avance. Mais il y a des moments où on ne trouve pas ces textes à l'avance* [Lien avec le manque de documents]. *On trouve quelque chose d'intéressant, le moment est propice. On veut le programmer pour les élèves pour leur permettre d'avancer, d'apprendre, de s'accrocher, et c'est... des mesures administratives impossibles, tout à fait ça*>> p. 10, l. 28-40.

E13 (1) <<*Depuis 1983 que j'ai quitté le Lycée zinda à cause des problèmes de nombres de classes qui ne faisaient que se multiplier, je me suis retrouvée avec cinq (5) classes. Ce n'est pas facile car il faut préparer les cours, les donner, faire les évaluations et les corriger. Surtout les corrections, quand on a affaire à tant de classes dans un contexte d'effectifs pléthoriques, ce n'est pas facile*>> P. 1, l. 26-31

E2 (1) *J'ai parlé tantôt de manque de documentation. Ça c'est déjà un handicape qui freine énormément la rentabilité. Comment pouvez-vous travailler si vous n'avez pas suffisamment de livres pour les élèves? Pourquoi je dis que ça freine le travail? Par exemple, moi en grammaire, je suis obligée de recopier les exercices au tableau parce que la majorité des élèves n'a pas de livres, ne peut pas se procurer le livre. Que faut-il faire? Demander à ceux qui ont le livre d'aller faire les exercices à la maison en écartant l'immense majorité?* ...>>p. 10, l. 21-27

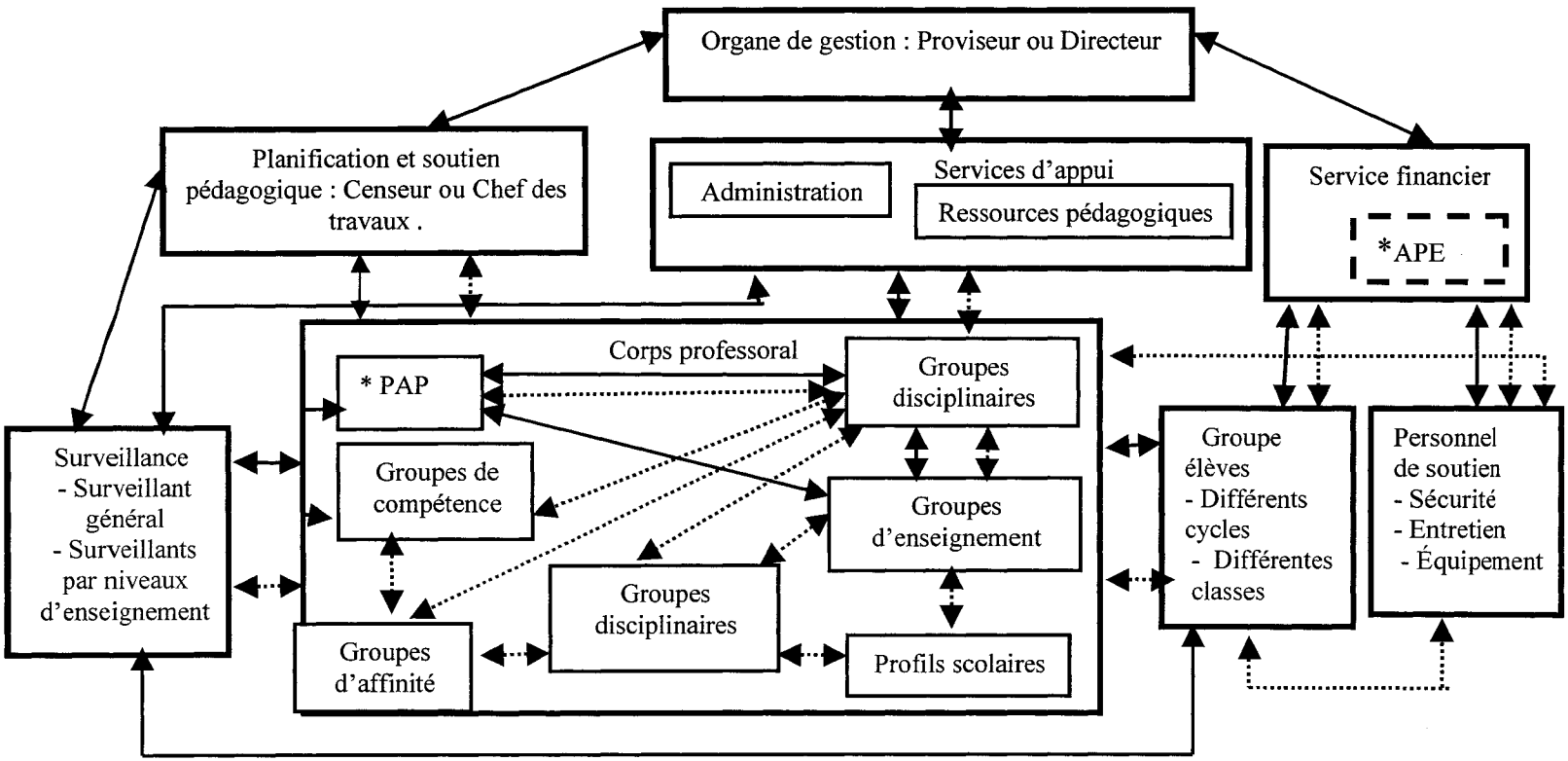
À l'intérieur même du groupe enseignant, les rapports professionnels entre les enseignants du même domaine sont rares. Ils deviennent problématiques entre les enseignants de disciplines différentes.

E8 (1) <<*Je peux prendre en exemple l'histoire/géographie ou l'Anglais. ... Avec ces disciplines peut-être, ça va. On pratique parfois l'interdisciplinarité. Moi, j'enseigne le Français, ma matière c'est la langue d'enseignement. Normalement l'interdisciplinarité est incontournable; on devrait pouvoir collaborer, même avec les professeurs des matières scientifiques. Mais généralement, ce n'est pas le cas. Moi j'aurai souhaité que régulièrement, il y ait ces genres de rencontres-là. Ça allait beaucoup aider tous les enseignants et aussi les élèves...* >> P. 6, l. -10

E16 (1)<<*Dans les établissements, selon la discipline, l'enseignant se sent souvent mal dans son identité d'enseignant. Même au sein du corps enseignant, certains sont sous-estimés... Les enseignants d'EPS ne sont pas tellement respectés. Cela est vrai même au niveau de l'administration. Les élèves boycottent les cours à l'aide de dispenses facilement obtenues. Je pense que le faible coefficient explique en partie cette attitude.* >>p. 8, g 5

Ces différents témoignages dépeignent un contexte de travail dans lequel rien n'est fait pour aider les enseignants à s'engager dans la voie de la professionnalisation. Qu'il s'agisse de l'absence de soutien organisationnel (E2(2)), des réalités rebutantes de la fonction (E14 (2), E15 (2), E16(1)), des difficiles conditions sociales (E2(2), E1 (1)) et des relations insatisfaisantes (E8 (1), de la gestion bureaucratique et laxiste aux conditions pédagogiques décevantes (E2 (1), E 15 (2), E7 (1). Toutes ces dimensions apparaissent au premier regard démotivantes, peu stimulantes pour une image positive et évolutive de la profession. C'est dans ce contexte problématique, dans cette conjoncture difficile, souvent sans l'appui même des premiers concernés, les élèves et les parents d'élèves (E1(1), E2 (2)), que les enseignants se construisent leur professionnalisation. La nécessité de réorienter le mandat de l'organisation scolaire vers l'apprentissage social et humain apparaît en filigrane. L'objectif est que l'éducation réponde aux besoins quotidiens de son environnement en favorisant l'engagement social et la participation à la prise de décision. Il faut donc une gestion communautaire de l'école qui réponde mieux aux paradigmes socioculturel, humaniste et existentialiste du contexte (Bertrand et Valois, 1982, p. 101). Le développement personnel et professionnel de l'enseignant comme objectifs de professionnalisation passe par ce changement, afin de promouvoir des activités interactives à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement, autant d'aspects liés au volet organisationnel. Le diagramme 1 résume et articule ces observations.

Diagramme 1 : Vision du fonctionnement de l'organisation scolaire par les enseignants



Relations formelles ←——→

***APE : Association des Parents d'Élèves** ***PAP : Professeurs Animateurs Pédagogiques**

Relations informelles ←·····→

Dans la structure scolaire, peu de considération, peu de place sont accordés aux enseignants et aux élèves. Alors qu'ils constituent la majorité écrasante des membres de l'organisation et la raison d'être de la structure, les enseignants et les élèves se retrouvent au bas de l'échelle organisationnelle, dans la sphère exécutive. En tant qu'acteurs principaux de la structure scolaire, ils devraient logiquement former le sommet stratégique pour une meilleure qualité des services. De surcroît, l'absence de rapport direct avec l'organe de gestion, pourtant dirigée par l'un des leurs, un enseignant, constitue un frein à leur expression. Ce dernier devient inaccessible du simple fait de ses responsabilités administratives. Passer par le secrétariat devient incontournable à un enseignant pour accéder au bureau du proviseur. Les seuls contacts formels qu'ils ont sont les conseils de rentrée et de fin d'année.

Le mémo suivant explique cette première composante organisationnelle. Le mode de fonctionnement des organisations scolaires relègue au second plan les problèmes d'enseignement et d'apprentissage par rapport aux besoins administratifs. Cet organigramme de l'établissement secondaire au Burkina est révélateur de ce que vivent professionnellement les enseignants à plusieurs points de vue. Concernant le matériel didactique, l'administration ne tient souvent pas compte des urgences de la situation d'enseignement. Le service de planification pédagogique qui s'occupe des questions pédagogiques, avec le soutien de la surveillance pour ce qui concerne la discipline, ne répond pas aux attentes des enseignants, et les rapports souvent rigides et tendus. La nomination des censeurs et chefs de travaux sur la base de critères politiques, les attitudes condescendantes vis-à-vis des enseignants sont génératrices de tensions et de malaises et créent des frustrations dans le groupe enseignant. Par exemple la résolution des cas d'indiscipline oppose souvent enseignants et administration. Plusieurs participants ont dénoncé la gestion bureaucratique de l'organisation scolaire. Ils souhaitent que l'enseignement soit le point d'ancrage du milieu scolaire et non l'administration. Cela ferait de l'enseignement, de sa qualité, de son rendement le but effectif de l'organisation scolaire. La professionnalisation en tant que moyen de réalisation de ces objectifs deviendrait alors une préoccupation organisationnelle.

L'administration organisationnelle n'est pas la seule source du malaise enseignant. Les rapports avec les superviseurs sont directifs et créent chez les enseignants des sentiments d'insatisfactions et de domination. Cependant, dans un contexte aussi contingent qui concerne le devenir de toute la nation, la structure organisationnelle et son mode de fonctionnement devraient être conçus en fonction des objectifs et besoins d'enseignement/apprentissage.

Le comble réside dans l'éclatement du groupe des enseignants. D'abord, l'organisation sur la base des disciplines constitue un premier facteur de cloisonnement qui rend presque qu'irréalisable l'interdisciplinarité tant conseillée. Ensuite, viennent les groupes de compétences dans lesquels les enseignants se retrouvent par cycles d'enseignement. Les uns n'interviennent qu'au premier cycle uniquement, les autres enseignent principalement au second cycle. Le seul cadre de rencontre et de discussion possible est le groupe d'enseignement. Malheureusement, en dehors de la rencontre de rentrée, les occasions sont très rares. Dans la plupart des établissements, on observe une division tacite des enseignants sur la base des profils scolaires. Les professeurs ayant suivi le cursus normal se considèrent comme les vrais professionnels. Ils se démarquent des professeurs qui présentent d'autres profils, notamment ceux qui ont transité par l'enseignement primaire, considérés comme des enseignants de seconde zone. Il faut mentionner les diversités syndicales. Au sein des établissements, les divergences de positions entre syndicats entachent les rapports entre leurs militants qui se démarquent les uns des autres. Les conflits larvés entre enseignants syndiqués et enseignants non syndiqués refroidissent les relations professionnelles. Avec toutes ces ramifications au sein du groupe enseignant - le terme discrimination conviendrait dans la majorité des cas - il est facile de comprendre que le sentiment d'appartenance professionnelle n'est pas la chose la plus partagée. Les enseignants déplorent cet éclatement du corps professoral. Ils aspirent plutôt à une meilleure cohésion du groupe professionnel pour mieux défendre leur position au sein de l'organisation.

En conclusion à cette section, il importe de retenir les problèmes de gestion, de communication, de responsabilisation, de partenariat au sein de l'organisation scolaire

soulevés par les témoignages. Les enseignants y aspirent mais l'organisation scolaire fonctionne sur la base d'autres paramètres qui les amènent à y vivre à l'étroit. La gestion bureaucratique les met dans l'impossibilité d'exprimer leurs idées et de mettre en oeuvre leurs compétences pour exprimer leur professionnalité.

2.2.1.2 La condition enseignante

La condition enseignante apparaît comme une conséquence logique du mode d'organisation, de communication et de gestion du système éducatif en général. Les enseignants doivent composer à tous les niveaux avec des contraintes pour exercer et construire leur profession. Bien sûr cet état de fait a des conséquences négatives au plan professionnel mais aussi au niveau personnel et social. Les difficiles réalités de la fonction enseignante ne sont pas méconnues des autorités. L'analyse des données documentaires a montré que les autorités sont largement informées de la condition enseignante. Les résultats semblent justifier les affirmations des participants qui soutiennent que si les solutions aux difficiles conditions enseignantes tardent à venir, c'est par manque de volonté politique. Le tableau ci-dessous présente des extraits de résultats d'analyse thématique de données documentaires, sur la condition enseignante. Ils corroborent les discours des participants recueillis par entrevue, dont des extraits sont présentés plus loin.

Tableau 6. ***Extraits de résultats de l'analyse thématique***

Actes des états généraux de l'éducation (Premier Ministère et MESSRS, 1994)

Thèmes généraux	Sous-thèmes	Synthèse du développement des thèmes
Enseignement secondaire	- Finalités Pas de finalités officiellement définies	- Préparation à l'accès à l'enseignement supérieur - Offrir une culture générale - Préparation aux métiers
	- Qualité de l'enseignement	- Encadrement insuffisant (personnel, moyens et logistique) - Manque crucial de documents et de matériel didactique - Recrutement d'enseignants sans formation - Lacunes dans les programmes de plusieurs disciplines - Gestion laxiste et gabégique des établissements
Les conditions de vie et de travail	-Les enseignants	- Conditions de travail difficiles, voire désastreuses; manque d'équipement, difficultés de logement, problèmes matériels et financers, pas d'encadrement. - Salaires insuffisants - impression générale de métier maudit
	- les élèves	- Diverses entraves: alimentaires, déplacement, logements. -Accès difficiles aux soins de santé -inégalités dans le recrutement des genres
Planification et gestion des personnels	- Personnel enseignant	- Faible niveau de qualification: 27% en 1992-1993 - Insuffisance numérique - déficit chronique qui s'accroît avec le temps -Nécessité de reconnaître le caractère professionnel du métier
	- Rôle des principaux	- Rudement mis à contribution

	partenaires de l'éducation -Parents d'élèves - Communautés de base (villages, départements, communes) - L'État	(frais de scolarités et cotisations) - Contributions appréciables en infrastructures, mais à revoir à la hausse et sur le long terme - Doit jouer un rôle prépondérant en ce qui concerne l'élaboration des textes de fonctionnement et des structures de concertation des acteurs. - Doit être le premier à les respecter.
La qualité de l'enseignement et de la formation	- Le calendrier scolaire - L'évaluation - Les effectifs scolaires	- Perturbations de sources administratives, organisationnelle et politiques - proposition de calendrier de l'organisation scolaire - Régularité et fréquence insuffisantes tant au niveau des élèves que des enseignants - contrôle des acquis portant à la fois sur le savoir, le savoir-faire et le savoir être - Effectifs pléthoriques dus à l'insuffisance de l'offre d'enseignement, au déséquilibre des flux entre le primaire et la secondaire - Indiscipline à sources organisationnelles et externes (Interventions) d'où la nécessité de moralisation de la vie scolaire

Mais l'on peut considérer que si l'information portée à la connaissance des autorités n'a aucune incidence, c'est parce que l'objet de l'enseignement - les élèves -et les acteurs de l'enseignement - les enseignants, ne représentent aucune signification pour elles. L'absence de rapports entre les autorités et ces deux groupes, le fait qu'aucune situation d'action ni de communication ne les lient expliquent le peu de considération des autorités. En cela, la focalisation de la professionnalisation sur les acteurs de l'apprentissage et de l'enseignement peut aider à leur valorisation sociale et à l'éveil d'intérêt des autorités sur leurs conditions. Les extraits d'entrevue appuient ces données documentaires.

Des extraits verbatims de participants

Les conditions de travail concernent les conditions d'enseignement et d'apprentissage des deux acteurs de la situation pédagogique. Elles sont rendues pénibles par les réalités démographiques des groupes-classe, l'absence de liberté dans la pratique, de supervision, la non-pertinence de l'évaluation institutionnelle, l'absence de matériel didactique, etc. Les témoignages des répondants à ce propos s'organisent autour de trois grandes catégories, les conditions de travail, les conditions de vie et les conditions environnementales

E14 (1)<< *Les conditions démographiques dans les classes sont invivables. L'administration recrute pour complément d'effectif afin de renflouer les caisses sans songer à augmenter les infrastructures en conséquence. Les effectifs pléthoriques rendent alors difficile la mise en oeuvre des cours planifiés... L'indiscipline prend de l'ampleur avec ces recrutements parallèles. Le besoin de ressources fait qu'on accepte des élèves indisciplinés et impossibles. Les enseignants doivent alors développer des capacités de maîtrise de soi pour rester calme face aux situations désinvoltes* >>p. 1, 6 et 7. g. 4- 5 et 1

E6(1) <<*Moi j'ai été désillusionné par une expérience. Il faut dire que j'avais magnifié l'enseignement... Ma compréhension est qu'en plus de l'apport scientifique qu'il assure, il doit apporter aussi certaines valeurs sociales. En gros, pour moi l'enseignant est un édificateur, vraiment un maillon assez important de l'éducation... Mais j'ai vite fait de constater que c'était un boulot entre autres, et même un métier déprécié. ... L'expérience qui a favorisé ma désillusion? Un beau jour, le prêtre arrive à l'école, saisit la direction à mon propos. On m'appelle et ce sont des menaces. Le prêtre avoue qu'ils se sont réunis d'abord entre religieux et qu'il était question d'amener l'affaire en justice pour diffamation. Mais il a pris sur lui la charge de venir me voir pour discuter. J'ai pris rendez-vous l'après-midi, j'ai apporté mes documents et j'ai pris soin de montrer les passages qui incriminent les religions catholiques et musulmanes et affirment leur complicité dans l'esclavage et la traite des noirs. J'ai dû prouver, à des personnes étrangères à la profession, que le contenu de mes cours d'histoire n'est pas le fruit de*

mon imagination... Enfin! C'est décevant parce que, la conceptualisation de l'enseignement n'est pas la même chez tous les partenaires de l'éducation. Et du coup il m'apparut que l'idée de libre expression que je me faisais de l'enseignement est fausse. Cette idée peut être l'autonomie, vue dans un sens large. >>p. 4, l. 1-30

E7 (1) <<*Moi je peux vous dire que depuis neuf (9) ans que j'enseigne, je n'ai jamais reçu de visite de classe, jamais! Sauf que j'ai eu à encadrer des élèves professeurs de l'ENSK. Cette année j'en ai aussi sous ma tutelle. C'est pendant ces périodes que j'ai un contact avec les inspecteurs et les conseillers qui viennent inspecter les élèves professeurs dans le cadre de leurs examens. De quelles ressources disposons-nous pour les encadrer? Quelles sont leurs pertinences? Je pense que ce devrait être le souci majeur de l'institution éducative* >> p. 8, l. 36-41

E16 (2)<<*Malheureusement, l'État se préoccupe uniquement des résultats sans se soucier de savoir dans quelles conditions, par quels moyens ces résultats ont été produits. Une observation rapide des établissements révèle qu'il n'y a pas d'infirmerie, que les infrastructures sont insuffisantes (classes, laboratoires, terrains de sport)... Aucun soutien matériel de l'État. En cas de blessure d'un élève sur le terrain, ce sont les profs qui prennent en charge les premiers soins en attendant que les parents veuillent bien réagir. S'ils sont démunis, il faut suivre la procédure des rapports et d'études pour que l'établissement réagisse. Pourtant, les conditions salariales des enseignants sont telles qu'il faut souvent s'endetter*>>p.2, l, 19- 27

E13 (1)<< *L'immensité de certains établissements comme le lycée Zinda accentue l'indiscipline au niveau des élèves et le désordre dans la planification des cours et travaux. C'est dans ces établissements difficiles à administrer que s'orchestrent les perturbations socio-politiques... Ces dernières années, les effectifs pléthoriques ont créé pas mal de problèmes de personnel enseignant, car il devient impossible d'appliquer les horaires officiels. Les salles de professeurs, au départ mal aérées, mal éclairées et restreintes deviennent désuètes. Vraiment, les conditions de travail sont très difficiles*>> p. 12 et p. 13. g. 3, 5 et 1.

Les conditions de vie des enseignants ne sont pas plus satisfaisantes, elles sont marquées par la précarité de l'environnement scolaire. Confrontés aux problèmes sociaux et aux souffrances des élèves, les enseignants gèrent difficilement des situations d'enseignement devenues très complexes.

E7 (2) << *Il y a du relâchement du côté social de la part des décideurs. Depuis la suppression de l'internat qu'est-ce qu'on constate dans le milieu scolaire? Des cas, sociaux. Des promotions entières se sont retrouvées dans la rue en milieu de formation. Parce qu'ils n'étaient plus logés, des élèves ont dû regagner le village où résident leurs parents. Les conditions actuelles de bourses, les suspensions notamment sont très très nuisibles pour les populations paysannes dont les enfants arrivent pourtant en sixième avec de très bons niveaux [secondaire 1]. Mais les problèmes d'alimentation, de*

logement, de déplacement font qu'ils ne peuvent plus être à la mesure de leur rendement>> p. 5, l. 24-33

E10 (1)<<... *Ce que nous recevons comme salaire par rapport aux tâches que nous remplissons est insignifiant. Cela nous met dans une nécessité telle que nous ne pouvons pas nous consacrer totalement à notre profession. Si on mène des enquêtes là dessus, on trouvera que peut-être sur cent enseignants, soixante dix au moins mènent des activités parallèles.* >> p. 8 et 9. g. 4 et 1

E1 (2)<<*Les difficiles conditions de vie découragent les enseignants en matière de professionnalisation. Malgré le salaire minable, il faut débourser les frais de documentation puisqu'il n'y a rien au sein des établissements. Il faut trouver le temps de se cultiver et de s'exercer après des centaines de copies, si on respecte la programmation du contrôle des connaissances. Ce n'est pas pour rien que des enseignants optent, après des années d'enseignement, de passer des concours pour se réorienter dans d'autres domaines où les conditions sont meilleures*>> p.8-9. l.28-32

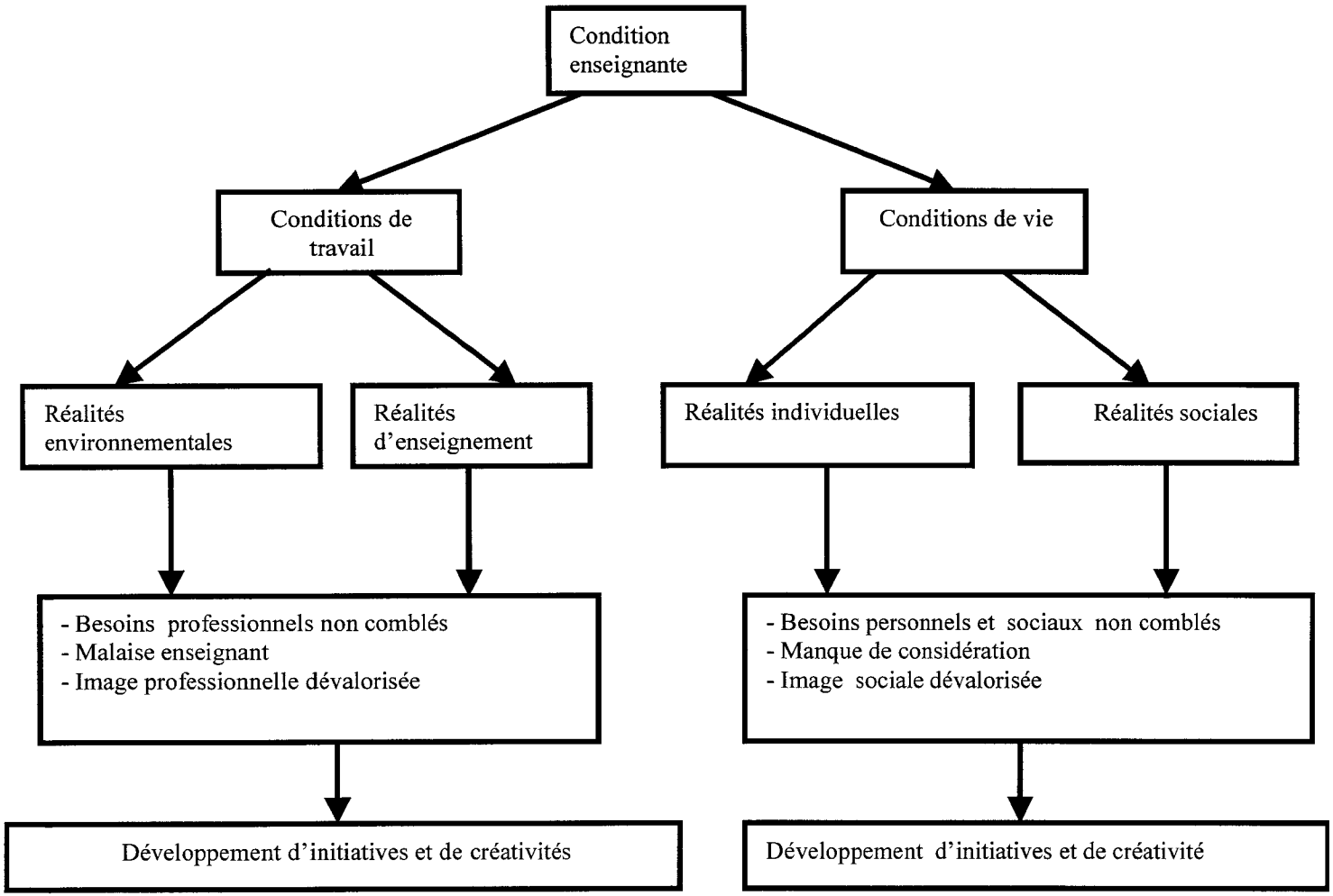
E4 (2)<<*Il ne faut pas blâmer les jeunes enseignants pour leur manque de conscience professionnelle... Au plan économique, l'enseignement ne nourrit pas son homme. Depuis la révolution d'août 1983, les salaires des enseignants ont été alignés sur ceux des autres fonctionnaires. Cet alignement est un refus de considérer la spécificité et la noblesse de la profession, de concevoir que le devenir des enfants en dépend*>>p.2,g.3

E7 (2) << *L'enseignement a une responsabilité humaine qui fait que l'enseignant doit développer des compétences en observation. Il doit observer les élèves pour pouvoir détecter les problèmes qu'ils vivent. C'est en les observant qu'on s'aperçoit des comportements inhabituels... des élèves qui ont perdu leur motivation. On peut alors entreprendre des discussions avec eux pour comprendre ce qui les préoccupe... Parfois, des collègues sont étonnés d'apprendre que tel ou tel élève vit un problème important, parce qu'ils ne s'intéressent pas suffisamment aux élèves*>>p.6, g. 4

En dehors des conditions d'enseignement, il y a les conditions d'apprentissage problématiques des élèves. Plusieurs élèves n'ont qu'un seul repas par jour et sont visiblement tiraillés par la faim durant les cours. Des jeunes adolescents se retrouvent seuls en location et doivent faire face à de difficiles conditions de vie et d'études (sans électricité, sans eau ni ressources financières). Certains parcourent à pieds des dizaines de kilomètres pour se rendre à l'école chaque jour, parfois sans les moyens d'assurer un seul repas. Quelques-uns soumettent parfois leur cas aux enseignants qui

témoignent de l'intérêt à leurs résultats scolaires régressifs. Ces derniers sont obligés de rechercher personnellement des solutions, puisque les structures scolaires ne bénéficient pas directement du service des travailleurs sociaux. Dans ces cas de figures qui sont nombreux (Ouédraogo, 2000) l'acquisition de savoirs scolaires devient secondaire face à la survie des intéressés. Ils deviennent des cas de conscience qui interpellent les enseignants et justifient la nature du processus. Le diagramme 2 schématise la condition enseignante dépeinte par les participants. Il explique la situation telle qu'elle a été décrite par les répondants.

Diagramme 2: Condition enseignante perçue par les enseignants



Le mémo suivant explique cette deuxième composante organisationnelle du processus. La condition enseignante se compose de deux volets, les conditions de travail et les conditions de vie des enseignants.

Les conditions de travail se caractérisent par des situations extrêmes d'enseignement où le minimum nécessaire à un fonctionnement normal fait souvent défaut. Dans les classes, le minimum de matériel existant est souvent réduit aux bâtons de craie et au tableau souvent décoloré. Les infrastructures et équipements sont désuets, insuffisants pour un nombre élevé d'élèves. Les enseignants doivent souvent gérer des grands effectifs hors norme qui nécessitent un déploiement d'initiatives et de créativité. Dans ces situations, ils ne peuvent compter ni sur un appui matériel, ni sur un apport de compétences. Cependant, tous les efforts orchestrés pour combler les besoins d'enseignement et d'apprentissage ne sont ni reconnus ni encouragés. Au surplus, les contraintes idéologiques et épistémologiques nées des divergences sur les finalités même de l'action éducative, limitent la liberté d'expression des enseignants par rapport aux réalités évolutives et complexes que certains dénient du haut de leur chaire, dans une volonté manifeste de réduire l'éducation à l'instruction et à l'économie.

Les conditions de vie constituent le second volet de la condition enseignante et n'apparaissent pas moins comme sources d'insatisfaction et de frustrations. Les revenus insignifiants et stagnants par rapport à l'évolution du coût de vie font que les enseignants vivent une certaine prolétarisation, au plan individuel comme social. Ils se retrouvent en majorité parmi les nécessiteux de la population des travailleurs, au point que certains d'entre eux deviennent la risée de leur milieu de vie. Ils sont parfois l'objet de manque de considération de la part des élèves, des voisins, des collègues. En général, leurs conditions de vie projettent une image dévalorisée de l'enseignant.

Une condition faite surtout de manques: manque de ressources, manque de coopération, manque d'équipement, manque de considération, manque d'encadrement et de formation, manque de motivation. Une situation de précarité donc, qui présente des facteurs de contraintes matérielles et psychologiques. Les contraintes professionnelles découlent de la dévalorisation du métier et du savoir scolaire, de la mauvaise gestion des carrières et de l'organisation administrative et juridique des

établissements. Les contraintes économiques et sociales sont reliées autant au manque de considération qu'à l'insuffisance des revenus et au manque de soutien organisationnel, que ce soit au plan pédagogique ou au plan du perfectionnement.

Néanmoins pour la plupart des participants à la recherche, ces deux composantes de la condition enseignante agissent souvent comme des sources de stimulation. Elles créent de nombreux besoins qui obligent les acteurs de l'enseignement à développer des capacités de résolution des problèmes, afin de survivre, de s'affirmer, de s'épanouir. Ainsi, la condition enseignante détermine la professionnalisation en jouant essentiellement comme levain du processus pour certains enseignants. Par contre, elle conduit d'autres au découragement et au désengagement professionnel.

En conclusion à cette section, il importe de retenir que les répondants vivent la dépréciation de l'enseignement qu'ils observent à tous les niveaux: professionnel, individuel et social. Les conditions de travail sont d'autant plus difficiles que pour renouveler leurs compétences, les enseignants usent de leurs moyens financiers qui, au départ, ne couvrent pas leurs besoins existentiels. Ils le font aussi pour soutenir certains élèves en difficultés sociales, bien que la plupart des enseignants soient aussi des cas sociaux, parfois plus critiques que ceux des élèves, du fait des contraintes socio-culturelles.

2.2.1.3 Le comportement de l'enseignant professionnel

Il ressort du discours des participants que les manques et les difficultés divers déterminent le comportement concret des enseignants sur le terrain. Ils nourrissent aussi l'aspiration à une reconnaissance professionnelle à travers le processus souhaité, présent dans l'esprit des enseignants. Les conditions contextuelles apparaissent comme un des agents déterminants de l'engagement dans le processus qui se présente comme un mouvement de résistance à la détérioration de la profession provoquée par les multiples contingences. La mise en relation des catégories a rendu plausible l'hypothèse selon laquelle la professionnalisation en cours sur le terrain n'est pas tant une question de statut professionnel, mais bien plus une dynamique consciente des enseignants qui agissent dans une logique d'action en vue de répondre

adéquatement aux besoins des élèves, en acquérant les savoirs et les compétences nécessaires. De ce point de vue, les répondants soutiennent que l'enseignement n'est pas un simple métier. Il est plus qu'une profession qui fait vivre, une façon d'être qui différencie l'enseignant des autres fonctionnaires de l'État. L'enseignant professionnel doit le prouver par son comportement, sa maîtrise de la discipline et de la pédagogie. Il doit également avoir le contrôle des diverses situations d'enseignement/apprentissage, savoir les analyser afin de s'y adapter. La conscience culturelle est aussi une compétence indispensable. Des déclencheurs contextuels nourrissent cette résistance qui se traduit par des mécanismes de résistance dont les conséquences sont diverses. Les témoignages suivants permettent de comprendre la source et la signification du comportement des enseignants dans leurs conditions particulières. Ils constituent des ébauches de réponses aux questions de recherche. Même si les éléments de réponses demeurent globaux, ils donnent un aperçu de la dynamique à la base du phénomène.

Des extraits verbatims de participants

Les déclencheurs contextuels concernent les conditions du milieu d'enseignement et les nombreux besoins qu'elles créent, éveillant de ce fait la conscience de la dimension humaine de l'enseignement qui devient l'ancrage du phénomène. Il est considéré comme un comportement observable.

E11 (1) << *Les conditions de travail ne sont pas favorables au développement de vocations d'enseigner... Il y a un besoin pressant de considérer cet aspect pour alléger le fardeau des enseignants. On a besoin dans chaque établissement d'une bibliothèque fourni en documents de références pour la préparation des cours, d'une salle de professeur assez spacieuse, offrant un cadre de travail accueillant, dans lequel les professeurs ont au moins accès à l'eau fraîche*>> p. 15, g. 5

E16 (2)<<*La professionnalisation répond à des besoins réels. L'enseignant a besoin de s'adapter au milieu scolaire, afin d'aider les élèves à faire preuve de discernement dans la question scolaire. Il doit pouvoir mettre à contribution sa conscience d'éducateur tout en considérant prioritaires ses objectifs d'enseignement* >>p. 3, g, 5.

E4 (1)<< *Quand on a conscience de la nature de l'enseignement, on se donne les moyens d'être à la hauteur des attentes. Je me suis adressée personnellement aux collègues plus expérimentés pour apprendre à préparer un cours, à concevoir les*

devoirs et les exercices et à faire des corrections en classe, parce que je n'ai pas eu de formation initiale. >>p. 1, g. 4

E2 (2) <<Pour s'engager dans la professionnalisation, il faut une certaine conscience. Sinon, la pratique ne sera pas objet du regard de l'autre, ne sera pas soutenue par une certaine disposition d'esprit. Il faut porter un regard en réalité multiple de cet autre qui est l'élève. En principe, cette dimension humaine est acceptée comme un préalable par tous les enseignants; ce qui les prédispose à rester à l'écoute de l'autre, à être sollicité parfois dans des conditions exceptionnelles et à répondre toujours aux besoins des apprenants. Pour toutes ces raisons-là, la préoccupation de l'humain est quand même partagée par tous les enseignants>>p.6, l. 1-13

E15 (2) *<<Ce qui me tient à coeur, je voudrais inviter mes collègues à plus de prise de conscience de leurs rôles dans la profession et de l'impact des actes qu'ils posent sur le devenir de milliers d'enfants auxquels ils ont affaire durant leur carrière. Qu'ils apprennent à aimer leur profession, clef essentielle pour s'améliorer, améliorer ses compétences, améliorer son enseignement et guider convenablement les hommes de demain sur des sentiers plus sûrs, moins aventureux et moins aléatoires*>> p. 5, l. 34-37; p. 6, l. 1-3

La majorité des répondants soutient qu'en plus de la dimension humaine de la profession, la conscience professionnelle de l'enseignant est indispensable pour son engagement dans le processus, le développement de savoirs, de compétences et de diverses aptitudes comme les capacités d'adaptation et d'ouverture, l'assiduité au travail et l'habileté à s'informer et à se former.

E 11 (2)*<<La professionnalisation, c'est d'abord une certaine prise de conscience. Elle soutient la position d'assumer sa profession en allant toujours de l'avant, pour ne pas être un obstacle à l'apprentissage des élèves... Maintenant, est-ce que tous les enseignants ont le même degré de conscience professionnelle? Ça c'est difficile à juger, c'est vraiment difficile*>> p. 5, g 2

E2 (2) *<<J'ai toujours essayé de faire tout pour permettre de meilleures connaissances aux élèves, pour leur faire prendre conscience de leurs potentialités, pour faire valoir et exploiter les potentialités qu'ils ont. Dès le départ, je me suis imposée cette ligne de conduite d'aimer le meilleur de ma spécialité et d'acquérir les savoirs et compétences nécessaires à son enseignement. En tenant compte de ma décision personnelle de faire ce qu'il y a de meilleur en moi et de tenir compte de celui des élèves. Je ne dirais pas que je me suis sentie une vocation exceptionnelle mais, en tout cas jusque là, j'ai fait ce que je pouvais... L'enseignement, c'est un cliché mais je le dis quand-même, c'est un métier noble. Compte tenu de la noblesse de cette profession-là, il faut y mettre son savoir, son savoir-faire, son coeur. Il faut tout investir dans cette profession pour*

être le plus compétent possible. Je ne vise pas l'excellence hein! C'est surtout la compétence, la réponse aux attentes des élèves >> p. 10, l. 1-12; p. 11, l. 36-41

E8 (2) Se professionnaliser dans l'enseignement, c'est un sacerdoce à porter. Les enseignants le savent parce que, dès qu'ils commencent à enseigner, ils découvrent que c'est comme on le dit bien, un sacerdoce... Avant d'entrer dans le métier, on ne perçoit pas l'ampleur de la tâche. Mais quand vous y êtes, vous vous rendez vite compte que c'est un don de soi que ça prend pour y cheminer. >> p. 8, g. 9

E3 (2) <<*Je me dis également qu'en fait, quand on met la personne au centre, il faut qu'elle puisse se cultiver. Et pour que l'enseignant se cultive, il faut qu'il participe à la vie de l'établissement en soutenant par exemple les jeunes collègues, qu'il ne s'isole pas dans le cadre de l'enseignement, qu'il participe à la vie de la nation, qu'il rentre en contact avec les autres travailleurs pour s'inspirer des réalités afin de faire profiter les élèves de cette culture qu'il acquiert en se frottant aux autres* >> p. 11, l. 10-14.

E5 (2) << *L'État ne partage pas les préoccupations humaines des enseignants. Je ne le pense pas. Je ne le crois pas. Surtout pas au niveau de l'enseignement technique où chaque établissement se bat pour survivre. Il n'existe pas non plus de perspectives d'avenir pour les élèves. Le marché du travail ne leur est pas ouvert. Donc, pas de débouchés pour l'emploi. Il est impossible pour eux de poursuivre leur formation au niveau supérieur. Aucun soutien pour développer l'entreprise personnelle. L'État évoque souvent le problème de moyens mais je pense que c'est un manque de volonté politique*>> p. 2, l. 11-16

E 9 (1) <<*Pour que les enseignants puissent se professionnaliser, il faut un travail collectif au sein des établissements entre eux et l'administration. Une communication fluide permettra aux services techniques de rendre disponible le matériel pédagogique. Le partage des responsabilités, surtout avec la surveillance permet de maintenir la discipline dans le travail et dans le comportement...* >> p. 4, g 3

Mais les mécanismes de résistance ne conduisent pas toujours au développement de moyens et stratégies de professionnalisation. Ils orientent parfois les enseignants vers le développement de moyens de survie existentielle, à travers des activités parallèles qui les entraînent dans une limbo-professionnalisation.

E12 (2) << *Souvent, l'atmosphère, le climat qui règne dans les établissements est néfaste à l'engagement professionnel. On bloque les initiatives, les avancements des enseignants, on organise des affectations, des échecs professionnels... tous ces conflits larvés font que plusieurs enseignants se morfondent dans le quotidien, dans la routine et deviennent en fin de compte médiocres*>> p. 14, g. 5

E4 (1) *Le système de qualification est une forme de reconnaissance officielle des capacités des enseignants, de leurs compétences et de leurs connaissances professionnelles. Mais le système n'est pas parfait. Souvent, on n'échoue pas par manque de compétences mais pour des raisons autres que professionnelles. Dans ce cas, ça peut refroidir les ardeurs et même tuer les vocations. On a vu des enseignants très compétents, reconnus par leurs paires et par les élèves échouer maintes fois à leurs examens professionnels. Ces victimes du système quand ils baissent les bras, c'est pour de bon. Ils quittent les classes pour ne pas sacrifier les élèves. Certains mêmes quittent l'enseignement* >> p. 5, l. 29-37

E1 (1)<<*Actuellement qu'est-ce qu'on constate dans la gestion des ressources humaines? Bon! A partir d'un certain âge, plusieurs enseignants se disent qu'ils laissent la place aux jeunes. On leur trouve un... excusez-moi le terme, "un garage". Ils y vont, souvent dans l'administration pour laquelle ils n'ont aucune formation. Ils vivent les choses au quotidien, sans effort de recherche, Rien! Rien! Seuls les enseignants qui ont le plaisir d'enseigner,ceux qui ont le souci du devenir collectif refusent d'aller dans les garages. Ils préfèrent terminer toute leur carrière sur le terrain. Mais les jeunes actuellement, ils viennent à l'enseignement pour un temps, pour se préparer à autre chose. Donc, l'enseignement pour eux, représente une roue de secours*>> p. 8, l. 25-32

La dynamique professionnalisation ainsi enclenchée a comme conséquences également, des conflits ouverts ou larvés dont le mode de résolution est déterminant dans l'aboutissement du mouvement de résistance.

E15 (1) *Le refus de considérer les enseignants comme des collaborateurs est évident. Il est fréquent des situations où des élèves indisciplinés échappent aux sanctions décidées en commun accord avec les enseignants, où les décisions du conseil d'établissement sont annulées par l'administration... Des élèves sensés redoubler ou être remis à leurs parents se retrouvent dans les classes, défiant ainsi les enseignants qui avaient en toute conscience pris les décisions en fin d'année.* >> p. 6, g. 5

E1(2) <<*Au niveau de l'association professionnelle où j'étais membre, on avait entrepris d'aider les plus jeunes enseignants parce que là, le contact est direct, on se connaît. Il y a des problèmes qu'ils nous soumettent et dont ils n'osent pas parler aux inspecteurs qui sont leurs évaluateurs. Donc, ça avait commencé à bien fonctionner puis il y a eu le veto des inspecteurs qui s'y sont opposés! Ils soutiennent qu'on n'a rien à y voir, que notre rôle est limité et que ce n'est pas notre travail d'encadrer, de suivre les enseignants*>>p. 6, l. 11-17

E8 (2) << *Ce ne sont pas des machines que nous formons tel que je le disais. C'est des êtres. C'est des êtres qui doivent vivre en société. Si effectivement on continue à leur faire du remplissage de têtes au lieu de les former en tant qu'êtres, ils auront le diplôme mais ils ne sauront pas quoi faire. Alors, ils ont besoin d'être conscientisés, car la vie ne*

se limite pas seulement au diplôme. Et c'est tout un savoir-faire, c'est une vie en société qu'il faut créer dans les écoles pour former un être humain>> P. 11, l. 5-10

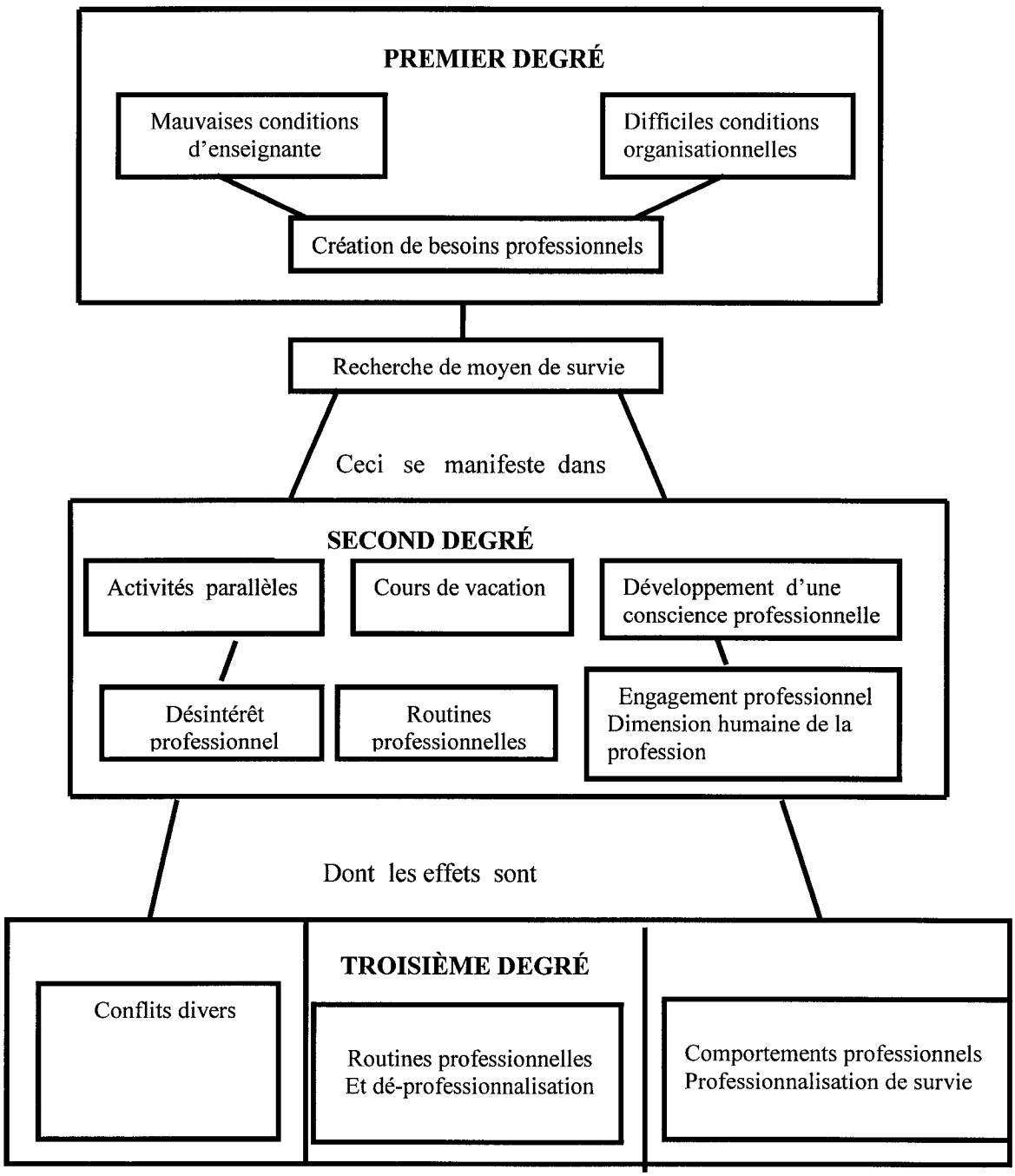
Ainsi, la dynamique de professionnalisation semble se fonder sur le comportement volontariste des enseignants d'offrir le meilleur service possible aux élèves. Elle s'enracine surtout dans la conscience de la dimension humaine de l'enseignement. La dynamique du processus est soutenue par une volonté d'affirmation professionnelle et sociale des enseignants, à travers des actions conformes à leurs axiologies professionnelles, aux objectifs d'apprentissage scolaire et social, à leurs valeurs morales et sociales. C'est cette détermination qui soutient le développement professionnel et permet à la profession de survivre à l'action destructrice du milieu. Elle est la résultante des valeurs axiologiques des enseignants. Le comportement des enseignants apparaît de ce fait comme une réaction de survie face à la précarisation et à la prolétarisation de la profession et du milieu scolaire. La sensibilité aux questions humaines, sociales, et à la nature des savoirs enseignés transforme toutes les donnes. La préoccupation de l'Humain des participants prend ainsi racine dans leur quotidien professionnel et social. Tout au long des témoignages, leurs discours à propos de ce qui motive leur engagement à se perfectionner, à acquérir plus de savoirs et de connaissances, à viser plus d'efficacité renvoient toujours à l'élève, à la société, aux valeurs professionnelles et culturelles, mais aussi aux conditions de travail et au contexte difficile en général.

Ils se retrouvent alors confrontés à la volonté de normalisation du système éducatif qui s'exprime par des conflits de compétence et de pouvoirs, des réprimandes, sanctions larvées et différends avec les responsables administratifs et pédagogiques, même avec des membres de la société civile qui tentent de briser leur élan. Ces différents blocages à propos de l'autonomie que les enseignants tentent d'arracher dans le cadre du processus sont des barrières à leur professionnalisation. Mais il est de l'ordre des choses que toute organisation connaisse des conflits. Cependant, les difficultés de ressources et l'austérité financière des groupes de compétences qui marquent le contexte de recherche - inspecteurs et spécialistes de tous genres - rendent difficile l'exercice de leur expertise. Les stratégies de résolution de problèmes

initiées par les enseignants constituent un palliatif efficace. L'action enseignante doit, dans ce sens, être encouragée et non réprimée. Néanmoins, on peut comprendre la réaction des spécialistes de l'éducation, car il a été démontré que toute expertise qui demeure en dehors de l'organisation et qui est perçue comme un moyen de se valoriser, incite de nouveaux prédateurs à s'organiser pour la contrôler. En cela l'action que les enseignants développent constitue une menace potentielle pour ces différents groupes professionnels. Mais la perspective constructiviste des enseignants n'apparaît nullement menaçante.

Le diagramme 3 représente la dynamique comportementale des enseignants face aux réalités ci-dessus décrites.

Diagramme 3 Dynamique comportementale des enseignants engagés dans le processus



Le mémo suivant explique cette troisième composante organisationnelle. Le processus semble se fonder sur deux éléments essentiels: Le premier est la conscience de la dimension humaine de la profession et le second, la condition enseignante. La conscience de l'humanité se traduit par l'amour du métier et des enfants et la disposition à se battre pour ces deux causes.

Être conscient de la dimension humaine de la profession, c'est faire preuve de conscience professionnelle, d'humanité et de responsabilité dans sa pratique.
La conscience professionnelle est exprimée par les répondants comme la faculté de se soucier de l'apprentissage des élèves, de travailler à répondre à leurs attentes, à atteindre les objectifs d'enseignement. Car, l'enseignant conscient a le souci d'obtenir des résultats scolaires, mais aussi de développer des habiletés pratiques et sociales chez les élèves. Ces comportements pédagogiques et sociaux rendent indispensables l'acquisition de facultés diverses par l'enseignant, facultés d'adaptation, d'ouverture et capacités critiques, caractéristiques de sa professionnalité. L'enseignant développe les savoirs et compétences nécessaires à la tenue de ses rôles d'éducateur et de formateur. Il assiste les élèves dans la construction des compétences nécessaires à leurs rôles d'apprenants et de citoyens et favorise la coopération entre eux.

L'humanité de l'enseignant professionnel se manifeste par sa conception de l'élève comme représentant l'avenir du pays sur tous les plans. Pour ce faire, il doit avoir une disposition d'esprit vis-à-vis de lui-même et des élèves en tant que personnes en dialogue dans la classe, afin de favoriser la participation de tous à la construction du savoir scolaire. Une telle propension motive la détermination à la tâche et implique d'agir avec les élèves dans le but de répondre à leurs attentes d'apprentissage scolaire et social. Malgré les difficultés, l'enseignant professionnel se doit d'être combatif, de développer une approche sociale de l'éducation qui participe à la conscientisation des élèves à leurs droits et devoirs d'apprenants et de citoyens. Il établit des rapports de confiance avec les élèves et évite toute barrière hiérarchique entre eux. La communication apparaît alors comme le centre des activités d'enseignement. Elle entre dans la résolution des problèmes d'apprentissage des apprenants. L'action communicative se traduit enfin par la prise en compte des besoins et des capacités des

élèves en variant les techniques et méthodes d'enseignement. Son but est de leur permettre d'apprendre par eux-mêmes.

La responsabilité traduit une disposition d'esprit à l'égard de la profession et des élèves, une disposition à les aimer qui se traduit par l'investissement total dans le travail d'enseignement, le respect et la gestion de leurs individualités. L'enseignant responsable est conscient de l'apprenant, cet autre sur qui porte toute son action et par rapport à qui il est toujours à l'écoute. Cette centration s'accompagne de l'engagement dans l'acquisition des savoirs et compétences nécessaires à cette aptitude. L'enseignant prend la responsabilité de se former et se met en position d'apprentissage continu, afin de faire preuve d'efficacité et de compétences en tout lieu, de développer les capacités et les compétences nécessaires à cette preuve. Parmi ces compétences à acquérir, le comportement exemplaire de l'enseignant apparaît capital. Il doit à cet effet se comporter en modèle de référence pour sensibiliser les élèves aux valeurs. L'accent est mis sur les valeurs et principes de la vie collective, afin de faire de l'apprenant un homme libre aux plans culturel et social, de travailler à développer son esprit critique et à l'enrichir culturellement. Ceci nous introduit dans le second élément essentiel du processus, la condition enseignante.

En effet, ce qui précède participe à la lutte à mener contre les difficiles conditions de la profession et du milieu scolaire. Ces conditions de précarité et de prolétarisation engagent donc les enseignants dans une démarche de survie face aux conditions contextuelles menaçantes pour la profession. Cette menace a pour effet de forger la résistance des acteurs qui se battent pour préserver la profession en y demeurant, mais surtout, pour y progresser en travaillant à améliorer les dures réalités. La dynamique en cours apparaît alors comme le produit d'une situation évolutive à trois étapes ou degrés. Le premier degré semble se situer dans le contexte, dans la réalité locale d'exercice de l'enseignement et de la vie personnelle des enseignants. Les réalités d'exercice sont faites de pressions diverses, de manques, de frustrations qui enfantent un malaise doublé de nombreux besoins: besoins de participation, besoins de politique éducative concertée, besoins d'épanouissement entre autres. Ces besoins, regroupés dans le concept besoins professionnels demeurent sans réponse à cause de l'austérité

économique et du mode de gestion d'une part, du manque de considération et du désintérêt des décideurs vis-à-vis de l'enseignement d'autre part. Isolés dans leur malaise, regardés de haut par les décideurs et les partenaires de l'enseignement, les enseignants recherchent des moyens de survie.

Le deuxième degré de la dynamique professionnelle est déterminant en tant que phase active du processus. Cette recherche de moyens de survie n'est pas identique chez tous les enseignants et se développe dans deux perspectives. Dans la première perspective, la recherche de moyens conduit à une impasse, car les efforts des acteurs s'avèrent inopérants et insuffisants. Dans la deuxième perspective, le groupe enseignant développe une conscience professionnelle. La conscience éthique et professionnelle débusque de sa volonté tout ce qui n'est pas favorable à la profession et l'amène à s'engager dans le processus. La conscience permet d'affronter les situations difficiles tout en aspirant à des changements positifs au point de vue humain et professionnel. Ainsi se déploie le deuxième degré d'expression de la dynamique de professionnalisation.

Au troisième degré de la dynamique, pour les enseignants engagés dans la première perspective, c'est le refus d'affronter les épreuves du métier. Ils poursuivent dans des routines professionnelles, s'orientent vers les activités lucratives et cherchent à quitter le terrain de la pratique, car l'enseignement est incapable de combler leurs aspirations. Pour les enseignants engagés dans la deuxième perspective, c'est l'engagement dans la résolution des problèmes pour améliorer ses conditions de travail et assurer son développement professionnel. Ils le font de façon individuelle et collective. Ils entreprennent ainsi un combat pour une pratique professionnelle capable d'améliorer l'apprentissage scolaire et social des élèves. Ils s'orientent vers la professionnalisation, mais une professionnalisation de survie à cause de toutes les conditions contextuelles défavorables au plan structurel, fonctionnel, idéologique et comportemental. Elles constituent autant d'entraves et de sources réelles et potentielles de conflits, regroupés sous le concept de conflits divers. Pour ce groupe, l'enseignement est plus qu'un métier, c'est presque une idéologie qui doit déterminer toute la vie et le comportement personnel et social de l'enseignant.

En conclusion à cette section, il importe de retenir que la dynamique du processus est soutenue par le refus des enseignants d'abdiquer face à leur fonction, à leurs rôles et à leur devoir à accomplir dans le système. Cette dynamique de professionnalisation naît d'un comportement volontariste qui n'obéit donc pas à la logique univoque du système éducatif. Elle apparaît alors éclatée, car tous les enseignants ne réagissent pas uniformément au mouvement de résistance.

2.2.1.4 Les moyens et stratégies de professionnalisation utilisés

Les difficiles conditions de travail incitent donc la plupart des enseignants à orienter leur action vers la recherche d'une meilleure crédibilité. Cette attitude est en fait l'expression du désir d'affirmation de leur identité professionnelle et de confirmation de leurs capacités à assumer leurs rôles malgré tout. Elle se traduit par des actes concrets de résolution de problèmes situationnels, aussi bien en ce qui concerne la pédagogie, la didactique, les relations que la formation. Les conditions de travail au lieu de décourager les acteurs, motivent la plupart à relever le défi, celui de prouver la plausibilité de leur appréhension systémique de la profession dans laquelle il est possible à ses membres d'apporter leurs contributions. Les témoignages suivants montrent de quelle façon les enseignants traduisent dans la pratique, leur vision de la professionnalisation.

Des extraits verbatims de participants

Dans la pratique de la profession, les enseignants s'évertuent à considérer les réalités contextuelles. Ils s'appuient fondamentalement sur leur expérience pour accroître leurs capacités d'action, et sur la documentation, les lectures pour répondre de façon adéquate aux besoins professionnels d'information et d'échanges

E10 (1) <<*Le meilleur moyen de se professionnaliser, c'est la pratique, l'apprentissage par l'expérience... Le savoir acquis par expérience vient renforcer le savoir acquis par la formation... Cela permet de prendre vraiment en compte les réalités dans lesquelles on évolue et de tenir compte du contexte dans lequel on pratique.* >>p. 3, g 5

E8 (1)<< *Après la formation initiale, il faut ensuite un certain nombre d'années d'expérience pour se dire professionnel... Pour moi, il faut un minimum de dix ans de pratique d'enseignement. Sinon, vous avez beau faire une école de formation*

professionnelle, à la sortie, vous ne pouvez pas vraiment maîtriser les questions professionnelles. La formation ne suffit pas. Il faut la pratique >> p.8, g. 4

E3 (1)<<*Généralement, chaque enseignant est responsable d'assumer ou de ne pas assumer sa profession. Personnellement, je me forme par les lectures, en établissant le contact avec les structures disponibles. En dehors des cours que je donne et au cours desquels j'apprends, je vais souvent au projet Maths-sciences pour me documenter, emprunter des bouquins et échanger avec les conseillers afin de m'inspirer de leurs expériences*>>p 7, g 5

L'engagement dans la professionnalisation est avant tout une décision personnelle, qui s'appuie sur les qualités personnelles comme moteur du processus, sur lequel les participants fondent leur volonté de changement d'attitudes professionnelles.

E6 (2) <<*Être enseignant professionnel exige un don de soi... J'entends par don de soi, pas les obstacles purement matériels seulement, mais purement humains, concrets. Comment est-ce-que cela se traduit? Il faut ce qu'on appelle la patience; cette patience même n'émane pas directement sous forme de don comme on le dit. Elle s'acquiert la patience, elle se cultive en soi. Eh bien! Ce n'est pas du tout évident qu'on sache écouter les élèves. Écouter, c'est tout un sacrifice. Écouter, c'est savoir gérer aussi ses émotions sous toutes les formes, qu'elles soient des émotions négatives comme la colère ou positives comme l'affection. Si on ne maîtrise pas cela, il est difficile d'évoluer... Je me dis que ce sont des vertus qu'on ne peut pas acquérir dans un livre. C'est dans la pratique*>>p. 2, l. 27- 35

E2 (1) << Les *moyens utilisés? J'ai appris, par l'observation à me connaître moi-même d'abord, mes capacités, mes insuffisances. J'ai appris de fait à connaître mes élèves, mon entourage, à voir comment je peux améliorer mes prestations... J'ai appris à me former en m'informant, en travaillant énormément les travaux et exercices destinées aux élèves, en lisant les revues spécialisées de mon domaine, en exploitant les médias qui touchent ma discipline* >> P.1, g. 4-6

E11(2)<<*Pour viser la professionnalisation, il faut s'astreindre à une acquisition continue de compétences et de savoirs... Avec la qualification acquise en formation initiale, ce n'est pas suffisant. Il faut aussi une certaine pratique sur le terrain, pour apprendre à diagnostiquer les situations problématiques et à les solutionner afin de se sentir professionnel*>>p. 6, g. 7.

Pour accroître leurs compétences professionnelles, ils interagissent entre eux, souvent de façon informelle, dans le but de construire les compétences nécessaires à l'analyse des pratiques et de s'entraider à progresser dans la profession.

E14 (1)<<*La professionnalisation s'opère de façon individuelle et informelle. Quelques enseignants se perfectionnent au prix d'efforts personnels... parfois conjugués dans des groupes informels dans lesquelles ils se soutiennent mutuellement de diverses manières*>> p. 5-6, g 5 et 1

E16 (1) <<*Chaque fois, j'essaie de voir avec mes collègues s'il y a de nouvelles revues, de nouveaux documents. Parce qu'en EPS, ça change, surtout au niveau du règlement des sports collectifs; les règles changent tous les quatre ans après les jeux olympiques. Donc, à chaque fois, il faut se recycler; et comme il n'y a pas de séminaires, il faut aller vers les autres pour avoir les informations*>> p. 13, l. 32-35

E8 (1)<<*On évolue dans l'enseignement de façon plutôt informelle. Moi, je n'hésite pas à aller voir superviseurs et collègues quand je me bute contre des difficultés, que ce soit des jeunes ou des anciens collègues... Au plan personnel, les manifestations culturelles comme la semaine nationale de la culture, des événements qui touchent l'éducation comme les colloques à l'université sont des occasions dont je profite pour me remettre à niveau*>> P.1, l. 34-36. p.12, l. 5-7

E9 (1) <<*On échange chaque jour que l'on se rencontre à l'école. Par rapport au même niveau, on demande sur quelle partie du programme travaille le collègue, comment il perçoit tel ou tel problème, comment il a pu le solutionner. On échange régulièrement de façon à pouvoir harmoniser notre enseignement. Quand une difficulté surgit, on se retrouve rapidement au sein du groupe d'enseignement et on essaie en tout cas de solutionner ce problème-là. Par exemple en mathématiques, tout dernièrement, nous avons parlé des applications affines par intervalles.* >>p. 5, l. 37-43.

Si la formation continue et le perfectionnement professionnel sont pour les enseignants des moyens de maintenir leurs acquis de formation initiale, ils développent aussi diverses initiatives pour réactualiser leurs connaissances et éviter de tomber dans la médiocrité.

E12 (2) <<*Moi, j'invite souvent les professionnels à donner des conférences à mes élèves sur un aspect du programme que je maîtrise peu. Ce sont de beaux exercices pour mes élèves. Vous savez, on utilise les moyens de bord, puisque ce sont les seuls qu'on a pour entrer en contact avec le milieu professionnel. Donc, ces conférences constituent aussi des opportunités dont je profite pour avoir une vision renouvelée de ce qui se passe sur le terrain dans mon domaine.* >> p. 14, g. 1

E7 (1) <<*Pour pouvoir se perfectionner spécialement dans notre domaine, il faut savoir que la mécanique évolue très rapidement. A mon niveau, j'ai eu cette occasion d'aller pour un stage en Autruche en 1998... Mais il faut savoir qu'en général... c'est à travers la documentation qu'on a à la bibliothèque ici. ... On s'appuie sur ces documents et on*

essaie aussi par-ci, par-là de collecter l'information qu'on peut trouver pour organiser le contenu de nos cours>>p 9, l. 30-42; p. 10, l. 1-5

E4 (1) << *A mon avis, C'est par la formation continue qu'on se perfectionne. La recherche de compétences et de l'efficacité passe par la conscience professionnelle qui se traduit par la documentation, les lectures, les exercices et l'adaptation au public scolaire qui, d'année en année, d'un cycle à l'autre et d'un niveau à l'autre* diffère... *Effectivement, par la biais du projet Maths-Français, on a eu à participer à des séminaires sur la révision des programmes, sur les maladies... Cela a été d'un grand apport, car on a discuté directement avec des professionnels, des épidémiologistes qui nous ont parlé des manifestations de ces maladies-là* >> p. 4, g 1. p. 7, g. 11

Développer des compétences sociales constitue un moyen de professionnalisation qui s'acquiert dans l'organisation au sein de cadres formels et informels, pour assurer la pertinence des pratiques. Il se construit aussi en dehors de l'école, auprès des parents, de la hiérarchie, pour travailler à l'intégration et à la visibilité sociales.

E16 (2)<< *Dans les établissements existent les cellules pédagogiques. On se retrouve entre professeurs de même discipline... pour échanger les compétences, les découvertes, afin d'améliorer notre enseignement... En dehors de ces rencontres, on collabore de façon informelle sur la pratique mais aussi au point de vue syndical. On essaie de mieux se comprendre, de s'unir pour mener la même lutte pour améliorer la profession*>>p. 8-9, g.1 et 5; p.10, g.1

E4 (2) <<Mais au niveau du système éducatif en général, les enseignants sont des laissés pour compte. Toutes les décisions importantes sur l'enseignement sont prises en exclusivité par les administrateurs, alors que ce sont les enseignants qui les appliquent, qui en subissent les conséquences. C'est pourquoi il est important que les enseignants s'expriment à ce niveau pour provoquer le changement>>p.4, l. 23-25

E1 (1)<< *Les rapports enseignant/élèves, ça compte beaucoup, non seulement au plan professionnel, mais aussi au plan social. Lorsque dans une classe les élèves sentent qu'en face d'eux il y a quelqu'un à qui ils peuvent faire confiance... ils arrivent à vous faire jouer parfois le rôle de parent, de confident. Ce sont des qualités à cultiver quand on vise la professionnalisation*>>p. 4, g. 4- p. 7, g. 1

E9 (2) << *S'engager dans la professionnalisation c'est mener une lutte solitaire et collective ensuite. Les enseignants se battent individuellement pour atteindre les objectifs d'enseignement en se cultivant, puis ils développent des rapports de collaboration avec les collègues... Quand j'enseignais au primaire, l'inspecteur avait développé des rapports de proximité qui m'ont amené à m'engager dans la profession. À mon avis, c'est ce qui fait défaut au secondaire. Là, la distance est maintenue entre enseignants et inspecteurs*>> p. 1-2, g. 8 et 1

Le diagramme 4 établit les liens entre les moyens et stratégies inférés des données, sur la base du discours des participants. Il permet de mieux appréhender la logique d'acquisition et de renouvellement des savoirs et compétences des enseignants.

Diagramme 4 : Moyens et stratégies de professionnalisation des enseignants

Moyens de pro fessionnalisation	Eléments constitutifs des moyens	Stratégies de professionnalisation	Eléments constitutifs des stratégies
- Amélioration du contexte socio-professionnel	- Expérience d'enseignement de 10 ans - Conscience sociale	- Pratiquer l'enseignement - Développer des compétences éthiques	Observation – réflexion - adaptation - créativité responsabilité – engagement –collaboration - implication
- Considération de la personne de l'enseignant	- Personnalité - facultés intellectuelles - Sociabilité	- Cultiver les : - facultés de jugements - valeurs humanistes - responsabilisation	- Compétences intellectuelles - Culture générale – volonté –détermination – disponibilité -respect de l'autre – Engagement – Tolérance
- Accroissement des compétences professionnelles	- Savoirs, savoir-faire, savoir- être, compétences communicatives - Compétences éthiques - Méthodes et procédés	- Agir en interaction et en collaboration pour Construire des compétences critiques, en résolution des problèmes et la conscience professionnelle	- Ouverture – humanisme – dynamisme – capacités d'information – expression – interaction .
- Amélioration de la formation continue et initiale	- Formation initiale - Qualification professionnelle - Formation sur le tas : sources personnelles d'information - Créativité	- Former des équipes disciplinaires et interdisciplinaires Enrichissement par la documentation, la pratique culturelle et les réseaux informels .	-Séminaires – colloques – journées pédagogiques – stages de formation - Lecture – activités culturelles – recherches personnelles – voyages d'études – exercices personnels .
- Développement des compétences sociales	- diversification des activités - Associations professionnelles – volontaires - syndicats	- Participation à la formation et à la gestion - Implication dans le réseautage	- Participation à la formation – gestion de services – enseignement diversifié – consultation – coopération .

Le mémo suivant explique les constituantes de cette quatrième composante organisationnelle du processus. Dans la poursuite de leur professionnalisation, les répondants utilisent quotidiennement des procédés et des méthodes pour résoudre les problèmes auxquels ils se confrontent, répondre à leurs différents besoins et à ceux propres aux élèves. Le degré d'aptitude avec lequel ils y parviennent constitue la mesure de leur professionnalité. L'approfondissement des données a permis une consolidation des catégories relatives à cette question. Cinq grands moyens de professionnalisation ont été inférés, l'amélioration du contexte socioprofessionnel, l'accroissement des compétences professionnelles, l'amélioration de la formation continue et initiale, la considération de la personne de l'élève et de l'enseignant et le développement des compétences sociales de l'enseignant.

L'amélioration du contexte socioprofessionnel cible les conditions réelles de la pratique et de la vie des enseignants, car c'est là qu'ils puisent les expédients pour se renouveler au plan professionnel et social. Cette pratique permet graduellement un engagement personnel et professionnel nécessaire pour aplanir les difficultés de la pratique. Mais selon la majorité des répondants, cinq ans de pratiques ne suffisent pas à faire d'un enseignant un professionnel. La complexité de la profession et la contingence du milieu exigent un minimum de dix (10) ans pour se considérer professionnel. Les compétences professionnelles et sociales se complètent pour l'appréhension de la personne de l'enseignant. Leur acquisition et leur accroissement font de l'enseignant professionnel non seulement un acteur de l'enseignement, mais aussi un acteur social impliqué dans son environnement. Dans cette optique le perfectionnement par la formation devient indispensable à la professionnalisation de l'enseignant plus qu'à toute autre profession. La mission de développement intégral de l'élève, être humain, et la complexité des situations d'enseignement sont des contraintes qui imposent un renouvellement constant des savoirs si l'enseignant veut être à la hauteur des exigences de la profession et cheminer dans la professionnalisation. Le développement des compétences sociales se manifeste par la qualité d'être de l'enseignant, la qualité de ses relations interpersonnelles et professionnelles, de ses aptitudes intellectuelles et morales. L'enseignant professionnel

est ainsi perçu comme <<Un moi sociable et engagé>>. Il constitue le noyau ontologique du processus. C'est pourquoi toute la dynamique de renouvellement s'appuie sur la personne de l'enseignant et de l'apprenant, maîtres d'oeuvre et bénéficiaires de cette exploration par la pratique.

A partir de ces moyens de professionnalisation cinq types de stratégies sont développés par les enseignants. Ce sont des actions et des ressources concrètes investies quotidiennement dans la pratique. Les répondants identifient la pratique effective de l'enseignement comme la première stratégie de professionnalisation. Une pratique dans laquelle on doit faire preuve de compétences éthiques. Le développement de la faculté de jugement, des valeurs humanistes et l'attitude responsable dans la pratique constituent autant de stratégies à caractère éthique à investir. L'agir en interaction et dans la collaboration, l'accroissement des compétences critiques, des capacités en résolution des problèmes et de la conscience professionnelle sont les stratégies déployées pour le développement professionnel. Comme stratégies de formation continue, ils relèvent l'implication dans les équipes disciplinaires et interdisciplinaires, l'enrichissement par la documentation et les pratiques culturelles dans les réseaux informels. Pour développer les compétences sociales, la participation aux activités d'enseignement, de formation et de gestion dans les établissements et les institutions de formation, l'implication dans le réseautage apparaissent comme les meilleures stratégies développées.

En conclusion à cette section, il importe de retenir que c'est par les pratiques et les actions socioculturelles et intellectuelles que les enseignants évoluent vers la professionnalisation. Ils usent de moyens et stratégies variés pour développer une pratique intégrée. Ces moyens participent à l'affirmation de l'enseignement comme type de pratique spécifique, donc contribue à le sortir de l'impasse actuelle, en assurant le développement personnel et professionnel des acteurs.

Dans le processus vécu, l'action des enseignants se limite à l'interne à cause de la réalité contraignante. Elle limite ainsi leur vision du processus, dont l'action doit s'étendre à l'extérieur de l'organisation scolaire.

2.2.2 Les composantes du processus, externes aux établissements

Les composantes externes proviennent de l'environnement scolaire et du système éducatif. Elles sont du ressort d'autres groupes professionnels dont les rapports avec le groupe enseignant influent fortement sur le processus. Elles expriment une vision systémique de la professionnalisation qui concerne non seulement tous les membres de la profession en considérant leur vision et leur conception de la profession et de sa professionnalisation, mais aussi tous les acteurs de l'éducation. Elles impriment au processus une envergure qui dépasse largement les prérogatives de la structure scolaire. Leur mise en oeuvre relève du domaine institutionnel, car elles rendent nécessaire de considérer la complexité qui préside à la conception du processus par les enseignants (Strauss et Corbin, 1998, p. 150). Les composantes externes concernent les relations institutionnelles, les actions et rôles que les enseignants doivent y jouer en tant que concepteurs de l'enseignement, acteurs de l'éducation et citoyens de la société pour assurer des pratiques appropriées.

2.2.2.1 Le réseau de relations institutionnelles

Au plan structurel, l'institution éducative est organisée en directions centrales et déconcentrées dont le fonctionnement est grippé par la gestion centralisée, caractérisée par le manque d'autonomie financière et d'action vis à vis de l'institution centrale, le ministère. Cette dépendance se double d'un manque de volonté ferme en matière de professionnalisation. Les répondants tout comme les documents officiels réprouvent le discours théorique par lequel les autorités brodent a réalité de la professionnalisation de l'enseignement alors que concrètement, l'institution éducative se caractérise par l'absence d'une politique et le manque d'actions concrètes en la matière. L'absence de statut particulier des enseignants, la gestion centralisée et bureaucratique du système éducatif qui ignore complètement la spécificité humaine de l'enseignement, l'insuffisance de la formation initiale et l'état embryonnaire de la formation continue sont autant de réalités qui entachent les enjeux, les objectifs et l'évolution du processus sur le terrain, comme en témoignent les participants dans les extraits suivants. Les témoignages sont présentés à trois niveaux, au niveau des

structures d'encadrement et de formation, au niveau des directions centrales et au niveau du ministère, donc de l'institution en général.

Quelques extraits verbatims de répondants

La DIFPE et l'ENSK sont les deux structures d'encadrement et de formation par rapport auxquelles les participants ont exprimé le plus de critiques. Leur implication en tant qu'évaluateurs et fournisseurs des outils théoriques et méthodologiques pour le travail enseignant explique certainement cette focalisation.

E4 (2) <<*Avant d'encadrer les élèves professeurs, de l'INSE*[43]*, je n'ai reçu aucune formation ni directive. J'ai posé le problème à l'époque parce que j'étais inquiète. J'avais moi-même en tant qu'enseignante beaucoup de questions non résolues. On m'a répondu - l'Inspecteur de l'époque- qu'on me faisait confiance parce qu'on me savait capable. J'ai approché une fois de plus les anciens enseignants [enseignants expérimentés] pour discuter avec eux des problèmes d'organisation pratique de l'encadrement et du comportement à tenir envers les stagiaires*>> P. 1, l. 17-23.

E9 (1) << *Je suis resté quelque peu sur ma soif parce que je constate qu'en fait, les choses me parachutent comme ça en matière de programme... Il n'y a aucun point de vue à donner... Il n'y a jamais eu de débats contradictoires qui réunisse le personnel à tous les échelons, pour permettre à chacun quand même de se prononcer par rapport à ce qu'il fait. Surtout quand on est informé que cette possibilité existe et qu'on ne vous la donne pas, il y a quelque chose qui cloche. C'est frustrant*>> p. 5, l. 31-36.

E6 (1) << *Et si l'on considère le volet approche du cours... prenons les méthodes. Si je n'ai pas touché ce point-là, c'est parce que je n'ai pas eu l'occasion d'être inspecté. Si l'occasion s'était présentée, je me demande si entre les superviseurs et moi, on parviendrait à une entente. Lors d'un l'examen où j'ai fait partie du jury, le débat a été lourd parce que le contrôle était évident, la démarche était tellement standardisée que ça m'a paru très mécanique. On cherche à retrouver dans les démarches des enseignants une façon unique de faire. Aucun effort n'est fait pour chercher à comprendre pourquoi et comment l'enseignant examiné adopte une démarche autre*>> p.. 2, l. 27- 36

---

[43] INSE : institut des sciences de l'éducation. Il a été crée en 1983 comme un département de l'Université de Ouagadougou chargé de la formation initiale des enseignants du secondaire. Les difficultés de fonctionnement (infrastructures, ressources humaines, difficultés de coordination) on conduit au projet de création d'un institut indépendant, l'école Normale qui a ouvert ses portes en 1996, en remplacement de l'INSE

E15 (2)<< *Personnellement, je pense que le système de qualification ne contribue pas réellement à la professionnalisation des enseignants. Il n'y a pas de suivi, pas d'encadrement après la formation. La formation des cadres par exemple ne répond pas souvent aux exigences du terrain. Les enseignants se battent tous seuls pour se préparer aux examens et concours. Après la formation, ils ne sont pas utilisés aux postes qu'il faut. Ils sont "mis au garage" et n'ont donc pas la possibilité de répercuter leurs expériences et acquis de formation sur le terrain, en faveur des enseignants. Au plan salarial, cette qualification n'apporte pas grand chose aux conditions de vie et à l'épanouissement des cadres.* >> p. 3, l. 22-30

Du point de vue des participants, l'institution en général ne fournit pas les efforts nécessaires à la professionnalisation effective des enseignants. La plupart reproche au ministère d ignore paradoxalement ses responsabilités en ce qui concerne les politiques en matière de professionnalisation et d'enseignement.

E12 (1)<< *Il est essentiel qu'on puisse permettre aux enseignants, surtout ceux de l'enseignement technique, de retourner sur le terrain professionnel, même si c'est une fois tous les cinq ans. Ce retour à la source est nécessaire pour qu'ils puissent s'exercer pendant au moins un mois de façon cyclique, avant de revenir en classe. Les techniques évoluent et en restant coupés de la pratique, nous pratiquons de manière anachronique. C'est dommage que cela ne se fasse pas. Les enseignants en profiteraient pour s'imprégner de ce qui se passe réellement sur le terrain*>>p. 14, g. 1

E16 (1) <<*Deux bourses sont annuellement mises à la disposition des enseignants d'EPS, pour le perfectionnement. Ce qui est en deça des besoins réels. Au surplus, chaque année, on recrute trois enseignants pour deux bourses attribuées. La gestion de ce système de qualification est incompréhensible et inéquitable... Il y a quelques années, les enseignants admis se sont fait dire après la publication des résultats qu'il n'y a pas de bourses pour la prise en charge de leur formation. Les résultats ont alors été annulés. Mais une des candidates qui est très active au plan politique a quand-même obtenu une bourse pour faire sa formation, pendant que les deux autres perdaient leur admissibilité*>> p. 3, g. 5

E2 (2) << *C'est l'humain qui est le fondement même de la profession... si la professionnalisation recherche l'efficacité, elle ne peut pas se baser sur le contrôle uniquement, mais aussi sur le travail effectif et l'engagement individuel des enseignants. Il faut un engagement individuel et personnel de l'être, de ses capacités physiques et intellectuelles. Cela est nécessaire. Mais j'estime que si le processus considère toutes les compétences enseignantes et même celles de l'apprenant, il est capable de faire de l'enseignant un professionnel... Autrement dit, la professionnalisation de l'enseignement doit avoir une dimension plus humaine et ne pas viser uniquement un rendement et une efficacité quantifiables*>> p. 7, l. 19-28.

E12 (2) <<*Dans la théorie, la professionnalisation existe. Mais apparemment, elle ne tient pas compte de la personne au centre de l'enseignement, ni de l'élève, ni de l'enseignant. Ce qui se dit officiellement n'est pas ce qui se fait, parce que vous voyez, des décisions se prennent dans l'application desquelles les enseignants se rendent compte qu'ils sont brimés, que les élèves le sont aussi. Mais on prend quand même ces décisions-là, parce que les premiers concernés sont exclus de la prise de décision. Ce n'est pas intéressant.* >> P. 11, l. 20-28

E6 (2) << *Dans la manière dont la question éducative est gérée au Burkina, la valeur humaine n'est pas prise en compte. Lorsqu'on a suivi un peu les crises socio-politiques qui se sont déroulées durant des années, cela est évident! On a organisé les examens parce qu'il faut le faire chaque année. En fait, on ne se souciait pas du fait que les élèves soient bien préparés, on ne se préoccupait pas du fait qu'ils aboutissent ou non aux résultats souhaités. Pourvu que les rouages du système tournent. Le diplôme reste dans ses lettres mais dans son esprit il n'existe absolument plus. L'homme pour l'instant n'est pas l'élément central de l'institution scolaire*>>. P. 3, l. 22-30

E11 (1) <<*En dehors des conditions économiques, on peut dire qu'il y a la place que le système réserve même au savoir. Dans le temps, le savoir que nous livrions avait une importance parce que c'était un savoir qui permettait à l'élève d'avoir un rang social acceptable. Lorsque vous aviez le BEPC*[44] *dans le temps, c'était une ouverture pour la fonction publique. Lorsque vous aviez le bac [diplôme de fin du second cycle du secondaire: sept ans], c'était synonyme d'études universitaires. Vous aviez automatiquement la bourse et ça vous donnait un rang social plus ou moins acceptable... Mais de nos jours... vous avez les diplômes mais vous n'avez pas accès au monde de l'emploi. Si bien que le savoir scolaire en tant que tel, les gens n'ont que faire de ce savoir-là. Alors, puisqu'il y a dévalorisation du diplôme, il y a dévalorisation de ceux par qui on passe pour l'obtenir*>> p. 10, l. 31-44

Les services centraux qui s'occupent de la gestion des carrières, du traitement des dossiers des enseignants n'échappent pas à la critique. Pour la plupart des participants, les services centraux n'oeuvrent ni au développement du potentiel spécifique des élèves, ni au développement professionnel des enseignants

[44]BEPC: brevet d'étude du premier cycle du secondaire. Examen national auquel sont soumis tous les élèves à la fin de leur quatrième année du secondaire. Jusqu'en 1975, ce diplôme permettait l'accès aux concours d'entrée à plusieurs emplois de la fonction publique" enseignement primaire, infirmier, police, gendarmerie, douanes, poste etc. Mais de nos jours, mкme s'il est formellement valable pour se présenter à certains concours comme la police, et l'enseignement primaire, la concurrence est devenue féroce à cause de la rareté des recrutements due au dégraissage des effectifs de la fonction publique, imposé par les organismes bailleurs de fond. Des universitaires titulaires de la maîtrise se présentent souvent aux mêmes concours.

E14 (2) *Quand on observe l'environnement éducatif, on voit même par rapport aux structures d'accueil... regardez l'état des classes, les conditions dans lesquelles les enfants et les enseignants travaillent! Ça veut dire bon! Que ce n'est pas un problème, qui... qui tient à coeur les autorités administratives. Ou bien la qualité des enseignants! Parce que, envoyer du personnel non formé pour encadrer les futurs hommes de demain, c'est poser un acte inqualifiable! Il faut que ce soit des gens formés et bien formés. J'ai l'impression que n'importe qui peut devenir enseignant. N'importe qui vient faire ce qu'il veut puis s'en va! Il y a des enseignants qui arrivent en cours d'année. Quand ils réussissent à un concours, ils s'en vont et laissent la classe vide. Les enfants peuvent passer tout un trimestre sans avoir un prof de math et de PC. Et puis, à la fin de l'année on les envoie passer le BEPC ou le BAC comme si on les y avait préparés. Est-ce qu'on peut dire qu'on se préoccupe de l'élève? De la professionnalisation de l'enseignement?* >> p. 4, l. 31- 39; p. 5, l. 1-2

E16 (1) <<*Les entraves à la professionnalisation se situent en ce qui concerne notre discipline dans les relations avec nos supérieurs. Dans la profession d'enseignant d'EPS, il y a des concours professionnels. La règle est qu'après cinq ans d'expérience sur le terrain on peut passer le concours professionnel. Mais pendant dix ans et plus le concours n'a pas été lancé et ce n'est que tout dernièrement que cela vient d'être fait. En plus, les bourses attribuées par concours sont au nombre de 2 ou 3, avec une priorité aux femmes (2 bourses sur 3). Le fait de laisser passer le temps avant de lancer le concours a des conséquences graves car il y a une limite d'âge. On a volontairement pénalisé beaucoup d'enseignants qui, avec l'âge, ne peuvent plus aller courir contre les jeunes. Même s'ils le pouvaient vraiment, ce n'est pas facile. Ce sont ces genres d'entraves-là*>> P. 2, l. 17-24

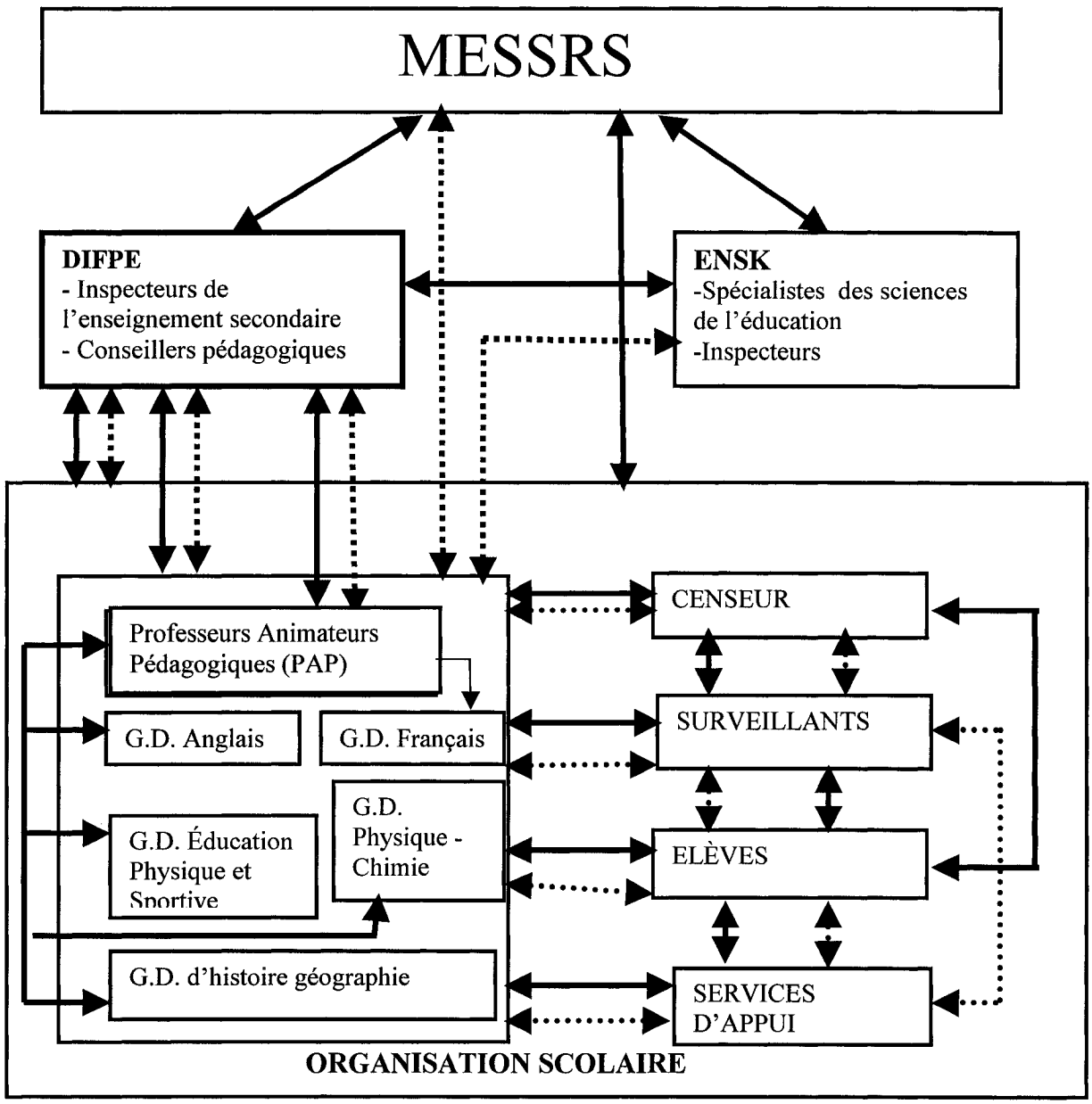
E11 (2) <<*Dans une discipline comme la philosophie, on ne peut pas rester en dehors des réalités socio-économiques, politiques et culturelles dans lesquelles les élèves évoluent. Si on veut adapter les théories universelles aux spécificités contextuelles, c'est incontournable... Mais dès que l'on aborde ces questions, des élèves se sentent visés à travers les positions de leurs parents, les décideurs vous taxent de manipulateurs de consciences. Là, il devient difficile d'exercer convenablement sa profession*>> p. 9, g. 6

E13 (2) << *Il existe des lacunes dans la gestion de la carrière des enseignants. Au niveau des autorités, les examens professionnels doivent être clairement organisés et évalués et la carrière des enseignants mieux gérée. ... Mon dossier professionnel a été égaré pendant des années au ministère. Il a fallu aller fouiller moi-même pour le retrouver, parce que l'agent responsable de ce travail décide des personnes à qui il doit rendre service. J'ai utilisé mes vacances pour aller fouiller du matin au soir pendant plusieurs jours pour retrouver mon dossier, ensuite il fallait le suivre dans le circuit*>> *P. 6, l. 44.* P, 7, l. 31-34

Que ce soit dans la pratique quotidienne -E6 (1)- ou dans les activités spécifiques -E4 (2)- les relations entre enseignants, administration, superviseurs et

partenaires sont des relations figées, marquées par l'absence d'intérêts et de communication. Elles sont teintées de frustrations, de différends créés par les rapports d'autorité peu valorisants pour les enseignants. Le réseau de relations institutionnelles des enseignants très embryonnaire, est révélateur de leur statut de simples objets du système scolaire. Peu de considération leur est concédée et la possibilité qu'ils ont de négocier leur position avec les acteurs du système et de réaliser leurs objectifs est restreinte. Cette vision du système est représentée dans le diagramme 5.

Diagramme 5: Vision du système institutionnel des enseignants



Relations informelles **Relations formelles**

G.D : Groupe Disciplinaire **ENSK : école normale supérieure de koudougou**

DIFPE : Direction des inspections et de la formation du personnel enseignant

Le mémo suivant explique cette composante institutionnelle. L'ÉNSK, lieu unique de la formation initiale des enseignants du secondaire et des cadres de l'éducation nationale et la DIFPE, chargée de l'administration, de la formation continue, de l'animation, du suivi et de l'encadrement pédagogiques des enseignants praticiens sont les institutions partenaires de l'école en matière de professionnalisation. Elles interviennent dans le milieu scolaire, lieu de travail des enseignants, mais les relations qu'elles entretiennent avec ce dernier tendent à renier leur place de partenaires.

L'ENSK a pour mission de donner une formation professionnelle de niveau universitaire et une formation continue aux enseignants du secondaire et aux cadres de l'éducation, de développer une culture commune à tous les acteurs de l'éducation. Les enseignants y accèdent par concours pour la formation initiale et le perfectionnement professionnel. En dehors de ces situations de formation, il leur est impossible d'y accéder pour répondre à leurs besoins personnels d'information et de formation. L'institution qui a une autonome financière formelle dépend en grande partie des possibilités financières du ministère de tutelle. Elle dépend donc du budget de l'État. Elle n'a ni les ressources humaines, ni les infrastructures nécessaires d'ouvrir un centre de documentation à la hauteur des attentes de la population enseignante, désireuse de s'instruire. L'ouverture d'un tel centre aux enseignants favoriserait les relations entre les établissements et cette structure, ainsi que les relations enseignantes/formateurs et formateurs/encadreurs. Durant leur période de formation, les enseignants sont considérés comme des étudiants et non comme des collaborateurs. Le plus souvent, les relations se limitent à celles de professeur à étudiants dans l'esprit des pédagogies traditionnelles. On travaille donc très peu dans le sens des échanges, de l'implication et du partenariat. Par rapport aux enseignants du terrain, le contact avec l'ENSK est inexistant pour la grande majorité d'entre eux. Ceux qui participent à l'encadrement des élèves professeurs durant le stage pratique n'ont droit qu'à des rapports ponctuels et annuels, au moment des stages. Un contact qui s'établit par "délégation" puisque la répartition des stagiaires est organisée par la DIFPE selon la tradition de l'époque où les inspecteurs étaient les acteurs principaux de l'a formation. Aucune formation préparatoire au travail d'encadrement, aucune rencontre préliminaire avec enseignants

n'est organisée pour donner aux enseignants tuteurs les outils nécessaires à leur mission.

La DIFPE s'occupe de l'administration, de la formation continue, de l'animation, du suivi et de l'encadrement pédagogiques des enseignants praticiens. Ses effectifs réduits et le manque de moyens financiers et logistiques limitent ses possibilités d'action. Pourtant, le manque d'infrastructures inhibe les efforts de formation d'inspecteurs et de conseillers entrepris depuis 1996, car certains attendent des mois, sinon une année avant d'être affecté à une fonction précise par manque de bureaux. Les inspections sont toutes regroupées à Ouagadougou alors que le besoin d'encadrement est plus pressant dans les provinces.

Il est à relever le recoupage de la mission de formation continue du même public par les deux structures, ce qui ne manque pas de créer des frictions sur le terrain sous forme de conflits de pouvoirs. Leurs rapports avec les enseignants sont de nature formelle et hiérarchique. Ce sont des rapports administratifs qui prévalent souvent entre les enseignants encadreurs de stages, les candidats aux examens professionnels et ceux des jurys d'examens. Un climat général de méfiance et de suspicion subsiste entre les enseignants et ces deux institutions. Les participants souhaitent grandement établir avec ces structures un partenariat responsabilisant, fondé sur la consultation, la coopération et l'association. Ils aspirent à de vraies relations d'interdépendance, qui à l'état actuel, ne sont possibles que dans les relations interpersonnelles et informelles avec quelques membres de ces organisations. Pour l'encadrement des stagiaires, ils souhaitent une formation afin de mieux assumer leurs rôles lors des stages pratiques. Disposer d'un document décrivant les activités de stage, les objectifs, les critères d'évaluation du stage et offrant des directives sur son organisation pratique leur serait d'une aide appréciable. Les autres services centraux comme le centre de recherche scientifique et technique (CNRST) n'ont aucun rapport formel avec les établissements alors que toutes ces structures devraient contribuer d'une manière ou d'une autre à améliorer l'éducation des futurs responsables. Ni l'institution, ni l'organisation ne se préoccupent du soutien pédagogique des enseignants.

Le fonctionnement institutionnel se répercute au niveau organisationnel où les établissements sont gérés sur le même modèle. Au plan scolaire, le diagramme montre l'absence de rapports entre le groupe enseignant et les autres acteurs. Le diagramme numéro 1 (p. 178) est plus précis sur le fait qu'il n'existe pas de réelle interaction entre les différents personnels des établissements. La collaboration entre enseignants est insatisfaisante du point de vue de plusieurs participants.

En conclusion à cette section, il importe de retenir que la latitude qu'ont les enseignants à agir en interaction dans un tel système relationnel est très limitée. Pourtant, ils sont conscients qu'ils doivent s'engager dans des relations d'échange, de négociation avec les autres acteurs éducatifs et sociaux pour réaliser leurs objectifs de professionnalisation. Ils sont conscients que la professionnalisation est tributaire de la capacité qu'ils ont à agir et à interagir avec tous les acteurs de l'éducation, afin de renforcer leur marge de liberté. La section suivante expose leur perception de l'espace nécessaire à l'action enseignante dans un contexte de professionnalisation.

2.2.2.2 Les champs d'action de l'enseignant professionnel

Les champs d'action de l'enseignant ont été appréhendés par les répondants dans une perspective systémique du processus de professionnalisation. Pour la plupart d'entre eux, l'enseignant doit assumer sa profession en tout lieu et en tout temps: en classe, dans l'établissement dans l'institution et en société, envers tous ceux avec qui il agit et interagit dans son environnement professionnel et social, y compris les membres de l'établissement, ses partenaires, les institutions, les associations, la famille. Ce qui n'est pas le cas des autres fonctionnaires, dont les responsabilités se limitent dans l'espace-temps de leur travail. Les champs d'action identifiés par les enseignants en dehors de la salle de classe sont de trois ordres, organisationnel, institutionnel et social.

Des extraits verbatims de répondants

Dans le champ organisationnel l'enseignant s'implique dans la vie culturelle, administrative et sociale de l'établissement afin de favoriser son intégration

E6 (1)<< *La professionnalisation inclut le rôle social de l'enseignant. Les enseignants ont un grand rôle social à jouer en dehors de leur rôle pédagogique. Ce rôle social est important puisque de lui dépendent en partie les finalités de l'éducation... Il consiste d'abord à la transmission des valeurs sociales, des vertus sociales, puis à l'appui*

psychologique des élèves, leur soutien social et même matériel>> p. 4-5, g. 3 et 1. p.6, g.11
E2 (2) <<*La situation de classe est une situation de communication entre l'enseignant et ses élèves. Il faut être à l'écoute de l'autre, afin de mieux le comprendre. En situation de classe, il est vrai qu'il y a la matière à faire maîtriser, mais je suis avant tout en écoute attentive des élèves... Ce que je ressens, c'est cette communion avec la classe par le biais de la matière, communion qu'on ne peut vivre nulle part ailleurs*>> P.1, l. 12-18

E15 (1) <<*Dans les rapports avec les élèves, je privilégie les valeurs socio-culturelles, parce que l'habillement est du domaine social et culturel. Avec l'ouverture, le développement des communications, les élèves ont tendance au mimétisme culturel et comportemental, sans esprit critique. Je me fais le devoir de leur rappeler que nous avons une culture aussi noble et surtout, qu'elle traduit des valeurs de notre société... J'essaie aussi de les conscientiser sur certaines valeurs éducatives: le comportement personnel avec les autres et avec les enseignants, l'habillement et son rôle dans la vie et dans l'image sociale d'une personne. Je négocie surtout quotidiennement quand certains comportements indésirables sont affichés, malgré le risque dû à la diversité des tempéraments*>> p. 4, l. 8-19

E8 (1) <<*L'enseignant professionnel doit savoir s'adapter à toute nouvelle situation qui se présente à lui. Ça c'est très important. Parce que s'il tient à rester dans le même état d'esprit, il ne va jamais évoluer. Or, il travaille sur des êtres humains qui évoluent. Les êtres évoluent, les situations évoluent aussi. Si l'enseignant n'arrive pas à s'adapter, il ne pourra jamais devenir un bon enseignant. On ne s'adapte pas par conformisme. Non! Ce n'est pas ça mais, savoir analyser et s'adapter quand le faut, quand c'est nécessaire. Et moi je pense que ça c'est nécessaire pour un enseignant qui veut réellement rester un bon enseignant*>> p. 7, l. 7-17

E7 (1)<< *L'enseignant n'a pas pour simple rôle d'instruire les élèves. Il doit aussi jouer un rôle social au sein de l'établissement et en dehors... Moi, c'est la conception que j'ai de ma profession. Je me rends compte qu'en ne tenant pas compte de ces deux missions, on n'arrive pas à faire progresser beaucoup d'élèves qui sont confrontés à des problèmes sociaux. Je crois que ces deux tâches-là sont* primordiales... >> p. 4, g.4

L'enseignant a des responsabilités à assumer dans l'espace institutionnel. C'est un lieu où les échanges d'expertise avec les autres acteurs lui permettent de construire les compétences nécessaires au soutien de l'apprentissage des élèves et de contribuer à la construction de la réalité éducative

E7 (2) <<*Les rencontres professionnelles sont des occasions pour l'enseignant de s'exprimer sur la profession. À travers cette dimension sociale là, c'est une occasion pour lui de donner son point de vue, de critiquer le système et de contribuer en même*

temps à l'amélioration de la qualité de l'enseignement qu'il est en train de donner... Donc, il passe de l'état d'exécutant à l'état d'acteur vraiment>> p. 1, l. 9-29. P.2, l. 2.
E6 (2)<< *Dans le cadre de la professionnalisation, le partenariat est indispensable. Des relations de coopération sont à établir avec les institutions partenaires de l'école afin que l'enseignement et l'apprentissage en bénéficient. C'est souhaitable que les enseignants soient en rapport aussi avec les structures techniques du ministère, avec les associations volontaires afin de faire valoir leur vision des réalités. ... C'est très important. Moi je suis dans un parti politique qui constitue un cadre d'apprentissage. J'y apprends au plan personnel, technique et professionnel. Mon expérience politique m'a permis de gérer autrement ma fonction et mes rapports avec les élèves, de manière positive.* >> p.2, g. 1et 3

E7 (2)<< *Il y a une volonté manifeste de réduire l'espace d'intervention des enseignants. En fait d'évolution des structures, c'est la mise en place de mécanismes lourds à gérer et restrictifs au niveau des finalités... Le fait de changer le ministère de l'éducation en ministère de l'enseignement et de l'alphabétisation permet de réduire les buts éducatifs à l'instruction et à l'alphabétisation. Le retrait des programmes de l'instruction civique et de la morale a pour conséquence de limiter les enseignants à des contenus disciplinaires* >> p. 6 et 14, g. 8 et 1

E1 (2)<<*Dans le cas de l'Anglais, dans le temps on avait institué quelque chose avec les enseignants expérimentés qu'on avait sélectionnés et à qui on avait allégé les horaires d'enseignement. Ceux-ci rédigeaient des manuels de classe et autres supports pédagogiques pour les enseignants. Cela avait bien démarré mais après le départ de l'assistance britannique "tout est tombé dans l'eau". C'est pourtant prévu au niveau du ministère, un service existe dans lequel il y a un volet rédaction des manuels. Mais, c'est théorique, alors qu'on a les besoins sur le terrain et les compétences pour accomplir efficacement le travail à ce niveau*>> p. 2, l. 36- 42 et p. 3, l. 1-2

Le champ social apparaît incontournable du fait de la spécificité même du travail enseignant. Du point de vue des participants, l'action enseignante ne peut être confinée dans l'espace de la classe. Il faut qu'elle s'étende aux activités sociales.

E6 (2) <<*Justement lorsque je dis que l'enseignant n'est pas seulement un simple travailleur, il vaut plus que ça. ... Il fait partie intégrante de l'école de la vie et partout où il se trouve, c'est comme si quelque part, il continuait son travail dans sa famille comme avec les parents d'élèves et ainsi de suite. Il travaille dans le souci de s'améliorer, de participer à une bonne conceptualisation de l'enseignement ou à une bonne prise de décision concernant l'éducation. Il est souhaitable dans ce sens qu'il soit en rapport avec les structures techniques et les structures institutionnelles*>> P. 2, l. 1-8.

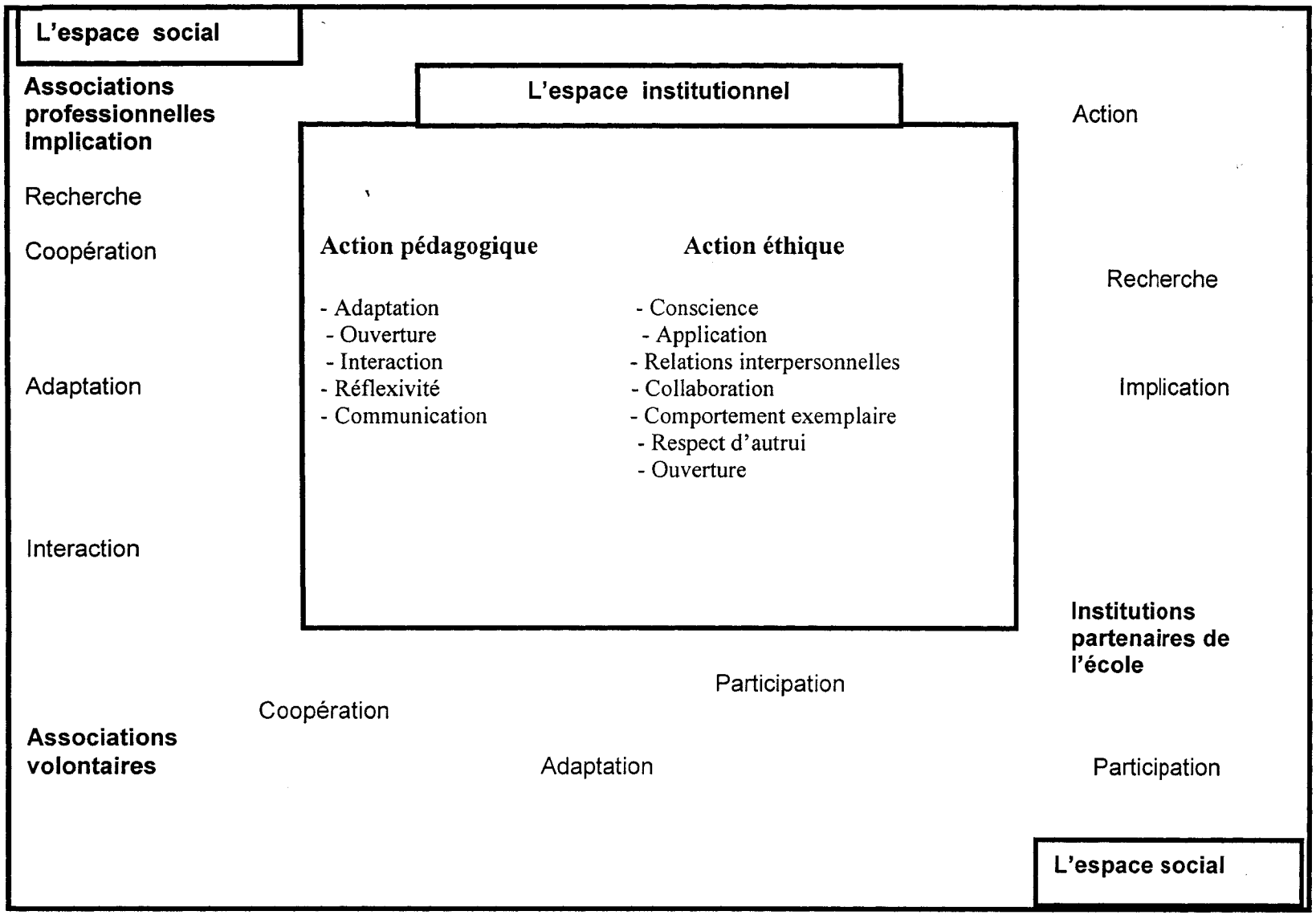
E14 (1) << *Pour qu'il y ait professionnalisation, il faut l'existence d'associations professionnelles libres de toute pression politique ou administrative. Cette liberté est nécessaire pour une réelle dynamique au sein des associations. Elles pourront ainsi*

participer à la formation et à la conscientisation des enseignants, en coopération avec les partenaires de l'éducation >> p. 5, g. 1
E13 (2) << *L'association des parents d'élèves est devenue un agent comptable qui collabore étroitement avec l'administration. Je trouve que son rôle éducatif est oublié, car ses rapports avec les enseignants sont presque inexistants. C'est pourtant une nécessité. Comme le sont d'ailleurs les rapports des enseignants avec les associations volontaires à tous les niveaux. Le fait de confiner les enseignants à la pratique de la classe ne leur permet pas de coordonner ces activités dans lesquelles ils pourront s'exprimer et prendre position sur les questions éducatives et sociales*>> p. 10, g. 3

E10 (1) <<*Pour que l'enseignant s'engage dans sa profession, il faut que les autorités le considèrent comme un acteur. Par exemple, en collaboration avec le ministère de l'environnement et avec la collaboration matérielle du programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), nous avons organisé et réalisé près de 7 séminaires ateliers sur la couche d'ozone pour former les professionnels du froid au Burkina à la problématique de la progression de la couche d'ozone... Au cours de ces séminaires, moi j'ai été co-formateur... Pour ce faire, nous avons été initialement formés par 2 experts venus de l'institut international du froid en 1995.* p.6, l. 9- 25.

La configuration des relations structurelles dans lesquelles évoluent les enseignants et les contingences du contexte balisent la façon dont les acteurs doivent jouer leurs rôles. Ces contraintes les emprisonnent dans des attitudes et des tâches prescrites. Cependant, l'enseignant professionnel est décrit comme un acteur social qui doit avoir la latitude d'agir dans une logique de réponse à ses besoins intrinsèques et à ses aspirations professionnelles. Les participants s'attendent à ce qu'un enseignant professionnel se comporte en acteur social, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'organisation scolaire (E6 (2), E15 (1)). Partout, il doit agir en interrelation pour participer à la prise de décision et afficher sa position en faisant preuve de compétences diverses (E2 (2). Le champ d'action élargie qui ressort du discours des participants est un moyen stratégique favorable à son développement professionnel et personnel. Dans ce sens, ce champ permet aux enseignants une visibilité qui contribue à leur affirmation identitaire, en tant que professionnel et citoyen (E6 (2), E7 (2), E3(2)). Il se révèle aussi un moyen pour eux de poursuivre leur double mission éducative et sociale, à quelque niveau que ce soit. Le diagramme 6 schématise la vision des champs d'action professionnelle des enseignants en-dehors de l'établissement.

Diagramme 6: Vision des champs d'action de l'enseignant professionnel par les enseignants



Le mémo suivant explique cette composante relationnelle. Le champ d'action de l'enseignant professionnel décrit par les acteurs déborde les frontières de la classe et de l'établissement pour s'ouvrir à l'espace institutionnel et social. L'enseignant professionnel s'y implique en participant à l'action et à la prise de décision. Il s'adapte aux changements en interagissant avec les spécialistes et les partenaires, en s'impliquant dans les associations professionnelles et volontaires comme les associations sportives, politiques, religieuses, charismatiques, etc.

Les attitudes identifiées par les répondants s'appuient sur la conscience qui semble déterminer leur cheminement professionnel. De toutes les ressources investies par les enseignants pour agrandir leurs possibilités de prendre en main leur profession, se profile soit la profondeur éthique (humanité), soit l'étendue sociale de la professionnalisation (ouverture, comportement modèle, implication et adaptation continue). Ces deux propriétés sont manifeste à trois niveaux différents: social, institutionnel et organisationnel.

Au niveau social, l'enseignant se plie aux règles communes et à l'expérience des aînés dans les associations, pour mener à bien ses obligations professionnelles et sociales. Son comportement éthique se matérialise à ce niveau dans un comportement exemplaire qui fait de lui un modèle de référence pour la société. Le comportement social prend ses racines dans la culture collective. L'enseignant y puise la substance de son travail d'éducateur, en mettant en pratique les valeurs sociales et en les cultivant chez les élèves, afin de les éduquer à la citoyenneté.

Au niveau institutionnel, les positions de l'enseignant sont marquées par la vigilance partout où il se retrouve. A travers son action, le dialogue et les échanges, il défend ses valeurs éthiques dans ses propositions de solutions aux problèmes institutionnels et par son comportement solidaire envers les autres enseignants. Ce comportement semble fait d'aspirations diverses assorties de conditions politiques et de projections innovatrices. L'implication des enseignants à la recherche de solutions aux problèmes éducatifs relève de ces aspirations. L'opportunité de participer aux projets éducatifs est un voeu pieux des participants et la preuve qu'ils sont reconnus au niveau institutionnel comme des professionnels et des partenaires. Les relations

professionnelles et interpersonnelles permettent des prises de positions par lesquelles l'enseignant affirme ses épistémologies éducatives et construit son comportement éthique. Elles permettent l'expression de la volonté des acteurs de ne pas considérer la profession à la légère et de rester attentifs à l'essentiel dans une profession fondamentalement humaine.

Au niveau organisationnel, le comportement éthique permet une attitude d'humilité qui amène l'enseignant à reconnaître ses insuffisances et à travailler à acquérir les compétences utiles à l'enseignement et à l'apprentissage. Il forme la détermination dans l'effort de professionnalisation, par l'acquisition de facultés nécessaires à la crédibilité de la profession. Par ailleurs, à ce niveau s'inscrivent les comportements pédagogiques, par lesquelles il doit faire preuve des compétences requises dans la fonction, en terme de capacités à gérer la complexité de la situation éducative en développant les savoirs, savoir-faire, savoir être et être. Le comportement pédagogique apparaît comme la résultante des réponses aux contingences réelles du milieu organisationnel et la réaction au malaise que provoquent les difficiles réalités de la fonction enseignante. A cet effet, il doit se comporter toujours en modèle de référence et faire de l'appui aux jeunes enseignants en phase d'intégration un devoir professionnel. C'est un engagement à prendre pour permettre la mobilisation des potentialités aussi bien des enseignants que des élèves, rendues inopérantes par la contingence du milieu.

En conclusion à cette section, il importe de retenir la conviction des enseignants que la valeur d'un acteur social se traduit par l'étendue et la variété de son espace d'action, donc de sa zone de visibilité. L'espace social et institutionnel est aussi pertinent pour le développement de la profession enseignante que l'espace scolaire. L'impossibilité d'accéder à ces espaces dans le processus actuel bloque l'évolution professionnelle des enseignants. Les contraintes structurelles actuelles sont perçues par les participants comme des moyens de limiter leur expression professionnelle et partant, leurs capacités réelles d'action.

2.2.3 Les éléments distinctifs du processus

Les éléments apparus comme les plus significatifs du processus sont au nombre de six. Ce sont des catégories extraites des données dont la consolidation a permis de dégager les propriétés et les dimensions. Parmi les six caractéristiques identifiées, une porte sur la situation d'enseignement, deux concernent la formation et les trois autres se rapportent à l'éthique professionnelle.

Des extraits verbatims de répondants

Les participants sont constants dans leur conception du processus. Ils identifient la condition enseignante comme une composante déterminante de la professionnalisation. Elle l'est à travers les situations d'enseignement comme lieu de dialogue des différents savoirs expérientiels, scientifiques et éthiques mis en oeuvre dans la pratique, mais aussi en tant que lieu de travail qui doit assurer aux acteurs de dignes conditions de vie.

E8 (1) << *La professionnalisation se réalise par la collaboration et l'ouverture. L'enseignant professionnel doit toujours être en contact avec les autres collègues. C'est inévitable parce qu'il doit échanger, discuter, poser des questions sur les situations difficiles. Le savoir livresque ne suffit pas... Il faut qu'il s'ouvre aux collègues jeunes comme anciens, afin qu'il y ait toujours le dialogue sur le plan professionnel*>> p.11, G7

E11 (1) << *Professionnaliser l'enseignement, c'est faire de sorte que l'enseignant puisse vivre de son métier d'enseignant. Parce que, s'il faut enseigner sans pouvoir vivre avec les revenus de l'enseignement, je dis bien vivre et non vivoter, c'est très difficile. Il est vrai que les enseignants se soutiennent mutuellement mais c'est tout un combat à mener dans le contexte actuel. Il faut beaucoup d'engagement, il faut aller au-delà des évidences.* >> p. 11. l. 34-39

E6 (2) <<*Pour évoluer comme professionnel, il faut considérer deux éléments essentiels: la centration sur les élèves et l'expression libre des enseignants. La prise en compte absolument totale des enfants est indispensable et la liberté que l'enseignant a dans son action doit lui permettre d'aboutir au produit humain attendu* >>p. 5, g. 9

E12 (1) <<*L'enseignant professionnel, je dirai que c'est celui qui a une progression pédagogique claire et constante. Je comprends par-là que les élèves sentent qu'on évolue dans le cours... Quand la progression est claire, les élèves sentent qu'ils passent d'une étape à l'autre et ça rassure tout le monde. Mais il faut prendre le soin de préparer le cours avant et d'essayer de suivre cette progression*>> p. 12, l. 35-41; p. 13, l. 1-2

E2 (1) <<*Si la professionnalisation veut dire s'améliorer pour une meilleure rentabilité, sans esprit de concurrence, de compétition, je suis d'accord. L'enseignant doit se former de manière continue et s'informer pour mieux former. Parce que chaque enseignant est* en *même temps un formateur. Ce n'est pas un formateur qui oeuvre sur de la matière morte, mais sur des individus. A ce titre et en mon sens, il faut la meilleure formation possible pour le meilleur enseignement possible*>> P. 8, l 10-15

E8 (1) << *Les occasions formelles de se remettre à niveau! Ça c'est un problème! À ma connaissance, je peux dire qu'il n'en existe pas. Il n'en existe pas. Ces dernières années, au niveau de l'enseignement du français, on arrive de temps à autres à organiser deux journées pédagogiques par-ci, par-là. Bon! Ce n'est pas si régulier... Moi dans mon cas, comme je suis professeur animateur pédagogique (PAP), de temps à autres on nous offre des formations et nous devons à notre tour organiser les journées pédagogiques. Mais parfois, des problèmes de moyens se posent et nous n'arrivons pas à les organiser. Cette année par exemple, on ne l'a pas fait. Je pense que l'année dernière non plus, la situation ne s'y est pas prêtée. On n'a pas pu tenir ces journées*>> p. 12, l. 12-22

Les compétences prennent cependant une place importante dans la caractérisation du processus par les enseignants. Elles présentent cependant sous des formes diverses, allant des qualités personnelles comme assise de l'évolution individuelle, aux compétences professionnelles et éthiques indispensables à la démarche collective, à l'implication et à la responsabilité dans la pratique.

E15 (2<< *Pour ma part, je pense que le caractère professionnel d'un enseignant s'exprime par ses qualités personnelles avant tout. Ce sont elles qui incitent à s'engager pour aider les élèves à mieux apprendre, pour faire correctement son travail en ayant une vision claire de ce qu'implique la profession... Certains enseignants ont de grandes compétences intellectuelles, mais ils ont des difficultés à prendre en compte l'autre dans leur vision de la vie. Ce qui les rend associables et moins aptes à enseigner*>>p. 2 g. 3 et 7

E6 (2)<<*On reconnaît l'enseignant professionnel par son abnégation. Il faut un don de soi pour accepter les obstacles matériels et humains. Ce don de soi implique la patience et l'écoute attentive. Écouter, c'est tout un sacrifice, c'est savoir gérer ses émotions, des vertus qu'on ne peut acquérir que par la pratique et au fond de soi-même.* p. 2, g. 5

E 11 (2) <<*Je pense qu'un enseignant qui ne se met pas d'abord à l'idée qu'il a affaire à des hommes, à des humains, risque d'échouer dans sa profession. ... C'est dû au fait que l'enseignement est d'abord une question de relations humaines. Alors, si*

l'enseignant n'a pas en tête qu'il est en train de gérer des hommes, il devient un obstacle>> P. 2, l. 7-19

E12 (2) << *Il m'apparaît essentiel que l'enseignant professionnel ait des activités en partenariat avec les institutions qui interviennent dans les écoles. Ces rapports lui permettent de développer d'autres atouts et compétences. C'est un plus pour l'enseignant. ... La participation de l'enseignant aux activités des associations volontaires par exemple participe à sa formation et donc à sa professionnalisation*>> p. 8-9, g. 5 et 1.

E1 (1) <<*L'enseignant professionnel, je pense que c'est l'enseignant qui, au-delà de la pratique d'enseignement fait des recherches pour résoudre certains obstacles à son travail. L'enseignant ne peut pas vivre en vase clos... Il est obligé d'avoir une ouverture d'esprit vis à vis de ses collègues, de s'ouvrir à d'autres domaines pour pouvoir améliorer ses performances*>> P. 7, l. 33-36. *p. 8, l. 16-18*

La formation détient une place de choix dans l'inventaire des éléments distinctifs de la professionnalisation fait par les répondants de la recherche. Elle concerne aussi bien la formation universitaire de base nécessaire à l'acquisition des savoirs scientifiques, que la formation initiale qui contribue à la construction des finalités, du sens de l'école et de l'identité professionnelle. Elle considère enfin, la formation continue, indispensable dans un contexte scolaire et social mouvant.

E6(1)<<*Un enseignant professionnel, c'est celui qui possède d'abord des connaissances, un bagage scientifique assez poussé dans sa discipline. Au secondaire, j'estime que la base minimale c'est la licence, trois ans d'études universitaires. Un bon enseignant doit maîtriser ce qu'il enseigne*>> p. 8, g6. p. 9-10, g 4 et 4

E4 (1)<< *Un enseignant professionnel est un enseignant formé, absolument! Le savoir spécifique en enseignement s'acquiert dans les méthodes et techniques de planification et d'enseignement, par la formation et la pratique. J'ai des promotionnaires de l'Université qui sont très brillants dans le domaine de l'histoire et de la géographie. Si on les met dans une salle de classe, ils ne parviendront jamais à faire acquérir les connaissances nécessaires aux élèves. Il leur manque la formation... Quand je parle d'enseignant formé, c'est un enseignant qui a reçu une formation à l'enseignement et qui continue à se former inlassablement*>> p. 3- 4, g. 9 et 7.

E8 (2) <<*Pour mettre à la disposition des établissements des enseignants qualifiés, une formation de base universitaire est indispensable pour s'assurer qu'ils maîtrisent les différentes notions disciplinaires et garantir leurs capacités critiques par rapport à la matière à enseigner... Le niveau intellectuel et une certaine aptitude de jugement qu'on*

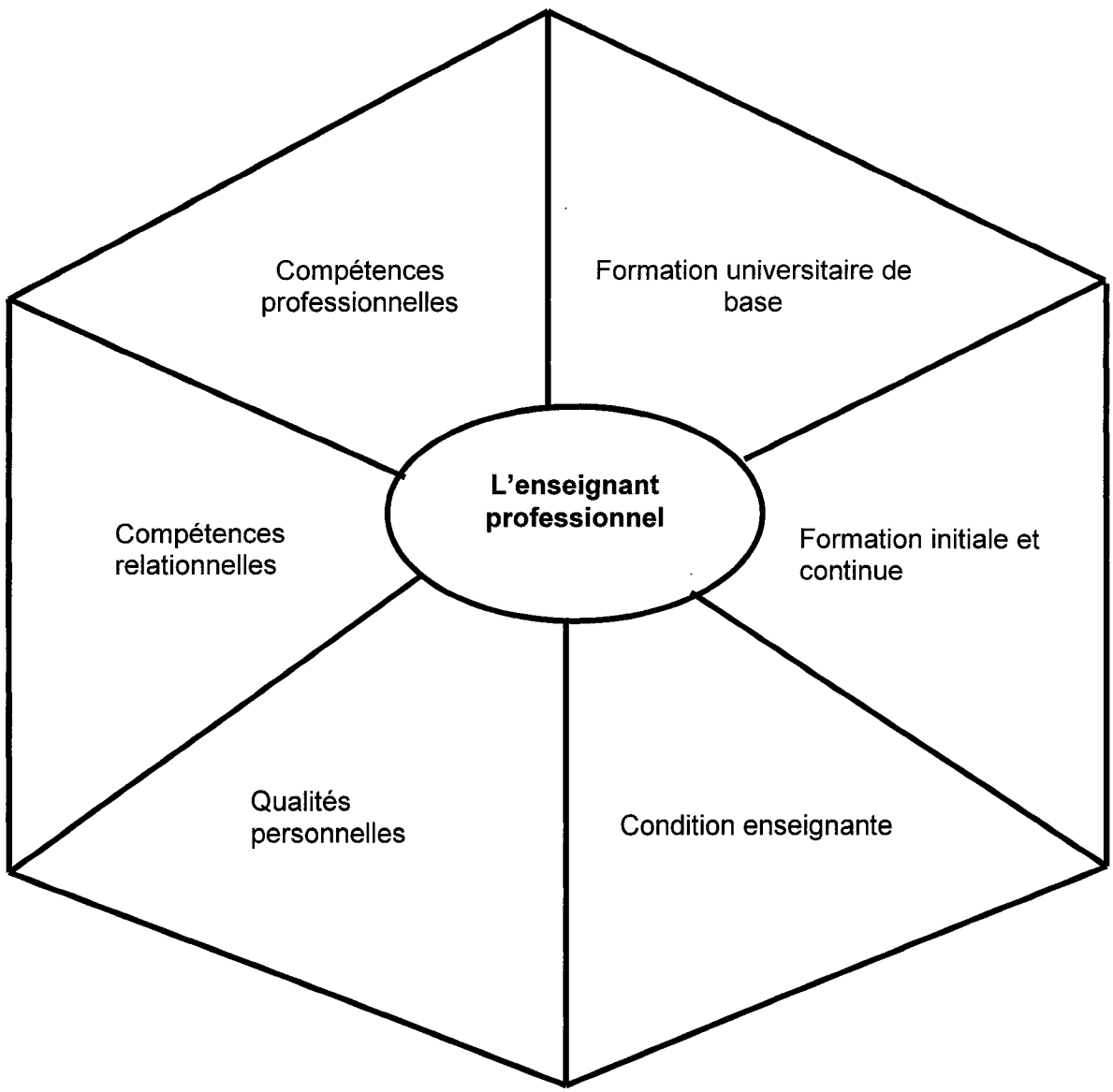
acquiert à l'université constituent la base pour enseigner de façon satisfaisante>> p. 5-6, g. 7 et 3

E3 (2)<< *pour être un bon enseignant, il faut se former de façon continuelle. On pourrait parler de complémentarité entre formation initiale et formation continue... Quand on parle d'enseignant professionnel, il lui faut une bonne formation de base, suivie d'une formation à l'enseignement, mais il doit travailler ensuite à la compléter par une formation continue... c'est aussi la pratique, le vécu des situations de classe. En plus de cela s'ajoute la formation universitaire de base. C'est ça qui permet de s'améliorer au fur et à mesure... Mais la pratique est de loin la plus importante, parce que c'est par elle que se développent les compétences indispensables*>>p. 4, g. 1 et 7

E12 (2) << *Il m'apparaît essentiel que l'enseignant professionnel ait des activités en partenariat avec les institutions qui interviennent dans les écoles. Ces rapports lui permettent de développer d'autres atouts et compétences. C'est un plus pour l'enseignant. ... La participation de l'enseignant aux activités des associations volontaires par exemple participe à sa formation continue et donc à sa professionnalisation*>>p. 8-9, g. 5 et 1.

Le diagramme 7 présente les critères ou composantes distinctives de la professionnalisation de l'enseignement, identifiés par les participants.

Diagramme 7: Éléments distinctifs du processus de professionnalisation



La condition enseignante, c'est-à-dire, la situation d'enseignement et les conditions de vie constituent la source du processus de professionnalisation. Elles nourrissent l'investissement des qualités personnelles, des compétences relationnelles et professionnelles des enseignants dans leurs pratiques. La base de ces compétences a été acquise lors de la formation universitaire et de la formation initiale, mais elles se construisent sur le terrain, sur la base de la formation continue qui s'élabore par l'expérience .

Le mémo suivant explique les composantes ou critères représentatifs du processus selon les participants. La composante situationnelle concerne *les conditions de travail*. Elle englobe les conditions organisationnelles d'enseignement et d'apprentissage, les conditions de vie des enseignants et des élèves, notamment les conditions salariales des enseignants. Bien que ce dernier aspect soit présenté comme secondaire par la plus part des participants au cours des entrevues, il revient avec persistance dans presque tous les messages de conclusion où il est souligné comme le moyen incontournable d'une professionnalisation formelle. La conscience des impératifs économiques de l'État explique cette réserve, mais les participants précisent qu'un minimum financier est essentiel à l'engagement de la plupart des enseignants dans la profession. Ils soulignent cependant la nécessité de considérer d'une part, les besoins professionnels tels les équipements, le matériel didactique, la documentation et d'autre part les besoins vitaux des enseignants et des élèves, principalement les moyens de déplacement, le logement, l'alimentation et la santé en y incluant la progression rapide de l'inflation. Ce critère est d'autant plus crédible qu'il se fonde sur l'expérience de praticiens, leur observation de ce qui est déterminant dans le cheminement professionnel des enseignants. Des revenus significatifs libéreront les enseignants des besoins élémentaires afin qu'ils investissent tout leur <<moi fondamental>> dans l'analyse de leur profession et dans le renforcement de leur professionnalité. L'amélioration des conditions du travail enseignant est perçue comme un effort objectif de validation de la profession par l'État.

Les composantes relatives à la formation concernent la formation initiale et continue et la formation universitaire de base. L'unanimité se fait autour de la formation de base, perçue comme une formation universitaire de trois ans minimum dans la discipline enseignée. L'objectif visé est la maîtrise disciplinaire et le développement du jugement et de l'esprit critique. La formation initiale et continue se présente comme un tout indivisible en deux étapes. La première, la formation à l'enseignement de deux ans est perçue comme une initiation au cours de laquelle les futurs enseignants acquièrent les principes de base de l'acte d'enseigner, fondent les bases de leur identité enseignante et de la solidarité agissante entre enseignants praticiens, formateurs et

futurs enseignants. La seconde, la formation continue est présentée comme le principal moyen de professionnalisation selon les répondants, à cause de la pratique en responsabilité. Elle s'opère tout au long de la carrière, de façon continue et en lien avec la pratique. Elle répond ainsi à un besoin d'intégration et d'affirmation en interaction avec l'environnement et permet de renforcer les acquis de la formation initiale, de les compléter et d'agir en vrai acteur de l'éducation. L'une des compétences à développer par la formation est la recherche, la curiosité intellectuelle de l'enseignant. Cela implique le questionnement de son action, la pratique de l'auto-évaluation dans le but d'acquérir les compétences nécessaires au réajustement de l'action et à l'amélioration de la profession.

Les trois dernières composantes ont une forte connotation éthique. Ce sont les compétences relationnelles (engagement, humanisme, esprit d'ouverture et d'entraide), les compétences professionnelles (compétences et savoirs divers, capacités de jugement et d'analyse) et les qualités personnelles (capacités d'adaptation, de compréhension et de combativité).

Les compétences relationnelles garantissent de bonnes relations humaines dans l'établissement en faveur de l'encadrement pédagogique et social des élèves. L'interaction entre les différents personnels qu'elles suscitent oeuvre au développement d'une culture organisationnelle humaniste. Elles se traduisent en termes d'esprit d'ouverture et d'entraide, dans le but d'instaurer le partage d'expériences et la responsabilité du rendement. Autant de résultats qui incitent à l'engagement dans les situations d'enseignement/apprentissage et contribuent à faire de l'établissement une communauté organisationnelle.

Les composantes professionnelles mettent l'accent sur les compétences et savoirs nécessaires à l'accomplissement efficace des tâches et rôles d'enseignement. Elles contribuent au développement des capacités de jugement et d'analyse des enseignants et permettent l'adoption d'une attitude critique vis-à-vis de la discipline enseignée, des programmes et des situations d'enseignement.

Les qualités personnelles constituent l'élément majeur de la professionnalisation, du point de vue de la majorité des répondants. Elles sont comprises comme la synthèse

de l'humanisme, de l'engagement et de la conscience de l'enseignant, sans lesquelles il est impossible, dans une telle conjoncture, de s'engager dans le processus de professionnalisation. C'est l'élément ontologique du processus. Il s'exprime en termes de capacités d'adaptation et de compréhension par rapport aux élèves et aux collègues, d'attitude de combativité par rapport à la situation éducative et à la profession. C'est au fond d'eux-mêmes que les enseignants vont chercher l'énergie, les qualités et la volonté nécessaires à l'engagement. C'est à partir de leur personne que s'organise tous les mécanismes et toutes les actions qui président à la manifestation du phénomène. Une personne qui se caractérise avant tout par sa passion pour la profession et son humanisme, ce qui l'amène à veiller à l'adéquation et aux conséquences de sa pratique. Cet engagement se traduit par l'intervention active au sein de l'établissement et la responsabilité assumée dans la classe. Il doit cependant déborder ce cadre en évoluant sous la forme d'une action sociale. Il ne s'agit pas ici de poser des actes grandioses, mais simplement d'être attentif à tout ce qui peut affecter l'action d'enseignement en étant à l'écoute, en observant et en analysant les situations, en réagissant à tout ce qui peut contribuer à l'affirmation de la profession au plan organisationnel comme au plan social.

En conclusion à cette section, il importe de retenir qu'à la lecture de ces prises de position, la personne de l'enseignant apparaît comme la source majeure du processus. C'est elle qui réagit par rapport aux conditions contextuelles, en investissant ses ressources personnelles et professionnelles pour résoudre efficacement les problèmes. Elle interagit avec les autres sur la base de ses connaissances acquises en formation universitaire, initiale et continue. Mais la nature des éléments identifiés comme caractéristiques de l'enseignant professionnel sont révélateurs de la place centrale du contexte d'enseignement et de ses contingences dans le mécanisme du phénomène

2.3 Les résultats de l'opération de théorisation

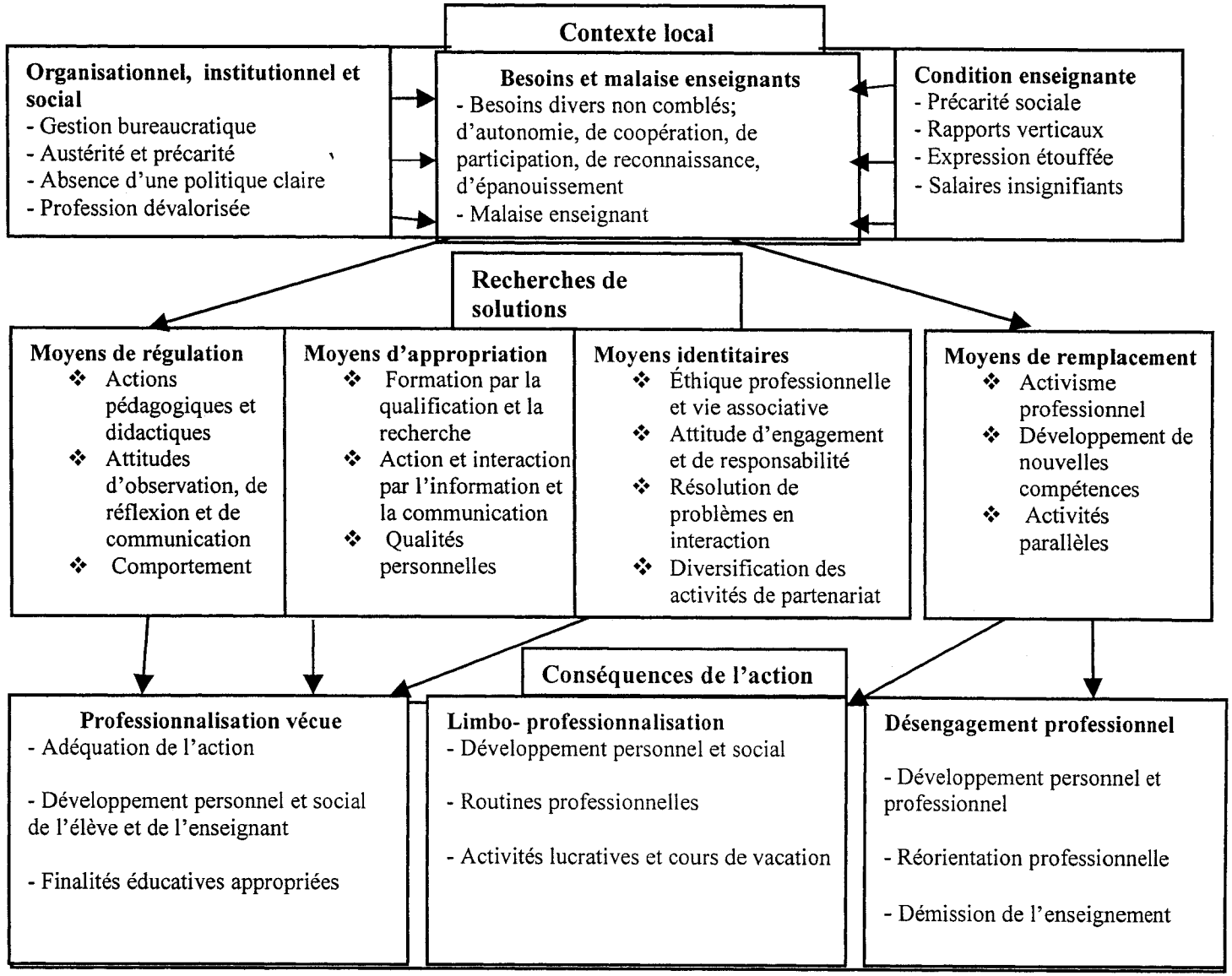
Les situations contextuelles présentées depuis le début du chapitre vont être intégrées, à partir de leurs éléments les plus déterminants dans la logique des acteurs, pour construire les deux modèles de professionnalisation, le modèle vécu et le modèle

souhaité. Le raffermissement des relations établies entre les dimensions et la mise en évidence de la complexité du processus ont assuré l'énonciation claire de ces modèles qui sont aussi le résultat d'une longue réflexion, soutenue par des relectures des corpus. Pour des raisons de lisibilité, les dimensions inférées dans les sections précédentes ont été simplifiées. Seules leurs composantes essentielles ont été retenues dans la construction des modèles.

2.3.1 Le modèle de professionnalisation vécu

La professionnalisation des enseignants au Burkina se construit dans leur quotidien, en rapport avec contingences multiples du milieu scolaire et de son environnement. L'articulation des discours des enseignants sur les différents éléments du processus a permis de le cerner tel qu'il se vit sur le terrain. Le diagramme 8 schématise le processus de construction de la professionnalisation enseignante, en spécifiant ses tenants et ses aboutissants.

Diagramme 8 : Le modèle de professionnalisation vécu



Dans leur cheminement professionnel, les enseignants rencontrent divers blocages provenant de la société ou de la hiérarchie soit au niveau de leurs initiatives pédagogiques, soit à propos de leur option épistémologique qui épouse une logique différente de la rationalité formelle. La lutte pour la survie économique et sociale mine à la longue l'intérêt des enseignants pour leur formation personnelle et professionnelle. Mais toutes ces réalités parfois contradictoires n'empêchent pas l'engagement d'une grande proportion des enseignants dans le processus de professionnalisation. Le modèle de professionnalisation vécu par les enseignants du secondaire public de Ouagadougou se déploie selon les trois degrés identifiés dans la dynamique.

Au premier degré du processus vécu par les enseignants se trouvent les déclencheurs contextuels dont l'effet sur la condition enseignante se résume en pressions et manques multiples. Cette condition enseignante peu reluisante est accentuée par la dévaluation du diplôme scolaire, conséquence de la crise économique, de la mauvaise gestion des ressources et les effets du programme d'ajustement structurel (PAS). Mais l'opinion publique et plus encore, les autorités mettent les enseignants sur la sellette. Cette posture entraîne des comportements défensifs, faisant du phénomène un mécanisme de survie qui s'enracine dans les réalités locales de travail et vie des enseignants, marqués par la précarité, l'absence de considération et les besoins vitaux en suspens d'une part, l'austérité du milieu de travail, l'absence de politique claire de professionnalisation et le système bureaucratique de gestion d'autre part. L'expression initiale utilisée par les répondants est <<professionnalisation obligée>>. Ils sont obligés de réagir afin de répondre à leurs besoins professionnels et vitaux. Il s'agit d'une obligation morale vis à vis d'abord de l'élève, vis-à-vis ensuite de leur moi professionnel et social, vis à vis enfin de la profession et des missions qu'elle impose à l'enseignant dans des situations contextuelles d'extrême urgence. C'est pourquoi dans ce processus, les qualités personnelles sont déterminantes. Le processus de professionnalisation vécu tire de ce fait sa force de la personne de l'enseignant. C'est un processus avant tout individuel et informel. Mais l'enseignement est un métier collectif du fait de ses finalités sociales que les participants n'ont cessé de rappeler.

Au deuxième degré du processus de professionnalisation apparaissent les incidences des réalités contextuelles. Les enseignants recherchent des moyens divers de rendre crédible leur profession, de répondre aux attentes scolaires individuelles et sociales des élèves, de donner un sens à leur vie professionnelle malgré les conditions désarmantes et de développer leur professionnalité. Les moyens et stratégies mis en oeuvre dans la construction du processus bien qu'individuels dans une grande proportion permettent de cheminer vers l'action collective à travers les stratégies de groupes comme l'interaction, la coopération, l'ouverture et l'implication. Quatre types de moyens sont ainsi mis en oeuvre par les enseignants: les moyens de régulation, les moyens d'appropriation, les moyens identitaires et les moyens de remplacement.

Les moyens de régulation visent l'adaptation des contenus, des pratiques d'enseignement aux conditions contextuelles, mais aussi l'adaptation des acteurs de l'enseignement les uns aux autres. C'est une dimension intellectuelle et pragmatique qui requiert un état d'éveil face à la pratique et à ses spécificités, une créativité en situation d'apprentissage et une implication par des aptitudes en communication.

Les moyens d'appropriation consistent pour les enseignants qui ont été formés, à intégrer les savoirs de formation initiale trop théoriques, afin de les réinvestir adéquatement en situation. Pour la grande majorité sans formation, ils consistent à se construire les savoirs et compétences de base sur le terrain. Cette appropriation se fait surtout de façon informelle, en interaction avec les collègues, avec les élèves et avec l'environnement scolaire. La formation continue et l'information sont les principales stratégies déployées. La formation se fait en interaction et sert également à la qualification. L'information requiert des aptitudes personnelles indispensables pour développer des initiatives, établir le contact avec les personnes et institutions ressources, pour acquérir les compétences nécessaires à sa crédibilité interne vis à vis des élèves et des collègues.

Les moyens identitaires sont de deux ordres: éthiques et professionnels. La professionnalisation n'a pas pour unique visée de former l'image professionnelle interne de l'enseignant. Elle se donne aussi pour objectif de construire son identité sociale. Ces moyens identitaires misent dans un premier temps sur les valeurs éthiques à

prôner et à vivre dans et en dehors de l'établissement, afin de faire de l'enseignant un acteur concret du système éducatif et de la société. Ces valeurs se manifestent par la responsabilité dans l'action, l'engagement dans la profession et dans l'apprentissage, l'ouverture d'esprit ainsi que par le partage des valeurs au sein de l'association professionnelle. Dans un second temps, les moyens identitaires concernent l'action professionnelle. Celle-ci se manifeste par les compétences en résolution de problèmes sur la base desquelles les enseignants tentent de s'impliquer dans la prise de décision, en prenant la parole pour faire valoir leurs positions en tant que professionnels et acteurs sociaux, en interagissant à tous les niveaux. Les actions éthiques et professionnelles conjuguées constituent une formule de partenariat à plusieurs niveaux.

Les moyens de remplacements mis en oeuvre par certains enseignants sont des stratégies déviantes par rapport au processus de professionnalisation. Ils se présentent sous deux formes différentes, l'activisme professionnel et la réorientation professionnelle. Ils ont cependant en commun un impact négatif sur la professionnalisation, en cela qu'ils éloignent les enseignants des objectifs et des finalités d'enseignement et de professionnalisation du métier. Engagés dans des activités parallèles lucratives et d'acquisition de compétences étrangères à l'enseignement, ces enseignants consacrent peu de temps à l'analyse de leurs pratiques et à l'acquisition de compétences en vue de les améliorer.

Au troisième degré du processus vécu, les moyens de régulations, identitaires et d'appropriation bien déployés, permettent d'atteindre les objectifs de professionnalisation. Ils assurent le développement personnel et professionnel des enseignants et favorisent l'adéquation de leurs actions aux situations d'enseignement. Au plan personnel, ils contribuent au renforcement de leurs potentialités intellectuelles et culturelles. Au plan professionnel, ils assurent un réseau relationnel, l'acquisition d'expériences et de connaissances spécifiques et renforcent la visibilité du groupe enseignant. Ils aident ainsi les enseignants à prendre conscience de leur importance sociale. Le déploiement de ces moyens favorise aussi la qualification professionnelle et l'atteinte des objectifs d'enseignement et d'apprentissage. En se fondant sur les valeurs éthiques, en se centrant sur la personne de l'apprenant et de l'enseignant, la

professionnalisation vécue se présente comme un processus éthique: l'implication au sein du groupe professionnel favorise l'action et l'interaction et inscrit la pratique dans le paradigme coopératif et constructiviste, fondamentalement culturel. Elle permet la transparence et la responsabilité commune de l'acte d'enseigner et partant, un meilleur rendement scolaire. L'ancrage sur la personne des apprenants s'explique par l'importance accordée à la jeunesse représentant l'avenir du pays. Elle doit être formée en conséquence, sans ménager les efforts.

Les enseignants qui se laissent habiter par le découragement misent sur les moyens de remplacement. Ils trouvent leurs efforts inopérants, s'essoufflent et lâchent prise par rapport à la profession. Ils s'orientent vers la recherche d'un mieux être professionnel, personnel et social, mais par des moyens différents. Un premier groupe, les adeptes de l'activisme professionnel jouent entre-deux: sur le terrain de la pratique, ils retombent dans les routines telles qu'ils les ont apprises, tout en menant des activités lucratives: cours de vacation, activités commerciales diverses afin d'assurer la sécurité économique et de préserver leur dignité "d'être social". L'enseignement devient un simple gagne-pain, la pratique une simple agitation professionnelle. D'autres quittent le terrain de la pratique pour l'administration afin de mieux s'adonner aux activités parallèles. Il importe cependant de préciser qu'un grand nombre de ceux qui vont dans l'administration sont des victimes des conditions de travail qui ont rendu leur santé fragile. Ils se trouvent obligés de poursuivre le combat pour la survie en offrant d'autres services. Cette perspective conduit vers la dé-professionnalisation, dans le sens de dé-responsabilisation et de perte des acquis professionnels. C'est le cheminement vers *une limbo-professionnalisation*[41], du fait qu'ils demeurent sur la ligne de touche, à la périphérie de la profession donc, sur ses limbes.

Un second groupe, les partisans de la réorientation professionnelle trouvent leurs efforts non gratifiants. Ils ne se sentent pas capables de fournir plus d'efforts dans le

[41] La limbo-professionnalisation est un phénomène déviant, connexe à la professionnalisation de survie. Les enseignants qui s'y engagent visent les moyens de survie économique et sociale non pris en considération par le système. Ce faisant, ils mènent un activisme professionnel dans les classes qui conduit à la longue à leur dé-professionnalisation.

métier. Ils mènent alors des activités de formation et des emplois secondaires dans le but d'acquérir les compétences et l'expérience nécessaires à l'accès à d'autres domaines professionnels. Ils démissionnent de la profession dès qu'une opportunité se présente. C'est le désengagement professionnel, qui se concrétise par la démission pure et simple, dans le but de se libérer pour développer d'autres perspectives de carrières.

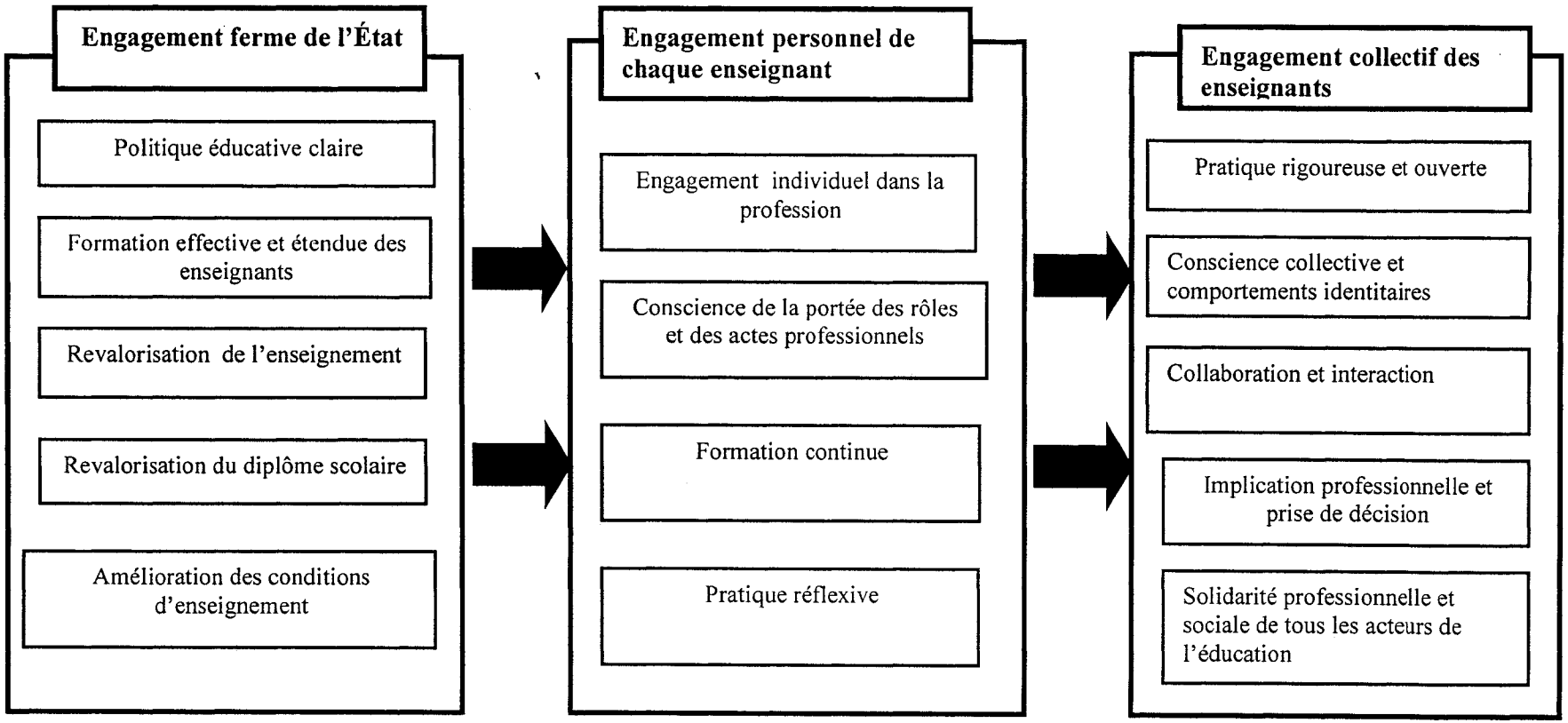
Tous ces phénomènes constituent de toute évidence d'une lutte de survie, même s'ils peuvent être préjudiciables à la professionnalisation comme en témoignent certains participants. Dans ces cas, la survie humaine et sociale devient plus forte que la survie professionnelle. L'analyse du processus de professionnalisation vécu par les enseignants de Ouagadougou révèle un fait majeur: les structures éducatives ne favorisent pas la professionnalisation des enseignants: elles ont des effets insidieux comme le montrent les conséquences qui mènent les enseignants à s'investir ailleurs. Malgré le pessimisme des uns et des autres à ce propos, les cours de vacation ne semblent pas constituer une pratique fondamentalement négative pour la professionnalisation. Ils permettent à l'enseignant de vivre d'autres expériences d'enseignement dans un milieu différent, celui de l'enseignement privé. L'enseignant y vit d'autres styles de gestion relationnelle et des interactions selon une dynamique différente. Le public scolaire et les partenaires qu'ils côtoient dans l'enseignement privé ont une vision différente de l'enseignement: celle de l'école entreprise. Cette expérience est personnellement et professionnellement enrichissante. Ce phénomène demande à être régulé pour éviter de pénaliser les élèves de l'enseignement public pour qui les enseignants ont été formés et sont payés. Cette canalisation est également utile pour protéger les intérêts des enseignants eux-mêmes qui subissent des mauvais traitements dans certains établissements où ils interviennent. Ces phénomènes doivent être analysés pour réellement inscrire la profession dans le changement et dans une logique d'autonomie. La pierre d'achoppement réside dans ce phénomène de désengagement professionnel qui renforce la pénurie de ressources humaines déjà difficile à contrôler. Les cours de vacation aussi bien que les activités d'acquisition de

compétences étrangères occupent une partie du temps officiel d'enseignement alloué à la planification des cours, à la prévision des outils didactiques et à la formation.

2.3.2 Le modèle de professionnalisation souhaité

Le processus de professionnalisation en cours se présente comme un moyen de résolution des problèmes d'enseignement. Il comble le vide laissé par le dysfonctionnement des structures mises en place dans le cadre de la professionnalisation institutionnelle, mais sans pour autant combler tous les besoins de professionnalisation des enseignants, car il ne mobilise pas tous les enseignants. C'est pourquoi ceux-ci ont toujours des attentes en la matière, surtout vis à vis du système éducatif qui, de leur avis, doit prendre les dispositions nécessaires pour mettre en place une professionnalisation adéquate. Cette professionnalisation souhaitée par les enseignants se présente sous un modèle à trois composantes: l'engagement ferme de l'État, l'engagement personnel des enseignants et l'engagement collectif des acteurs de l'éducation. Elle est configurée dans le diagramme numéro 9 qui synthétise la conception de professionnalisation idéale, souhaitée par les participants.

Diagramme 9: Le modèle de professionnalisation souhaité



L'engagement ferme de l'État, appelé de toutes leurs forces par les enseignants est la pièce centrale du processus de professionnalisation souhaité. L'engagement personnel des enseignants en constitue cependant la source, car il est déjà présent sur le terrain, dans le processus vécu. L'engagement collectif est conditionné par l'engagement de l'Etat, indispensable à la formalisation des actions entreprises de façon informelle. Ces trois constituantes de la professionnalisation sont représentées dans un ordre séquentiel et causal, telles que les conçoivent les participants à la recherche.

La première constituante, l'engagement de l'État, est présentée de prime abord comme une politique éducative claire à élaborer pour encourager et favoriser toutes initiatives constructives qui visent une meilleure efficacité de l'enseignement et de sa professionnalisation. Il vise une gestion participative du système éducatif par rapport à la bureaucratie aride qui satisfait l'ego des clans au détriment des finalités éducatives. La politique éducative évoquée cible quatre actions essentielles à cette professionnalisation globale: la formation, la revalorisation de la profession, la revalorisation du diplôme scolaire et l'amélioration des conditions de travail. Ces actions sont présentées à la fois comme les preuves de la bonne foi des décideurs politiques.

La formation effective étendue à tous les enseignants est l'action de base. Les participants la perçoivent comme le moyen de renforcement de la profession. Tout le processus de formation est à revoir, le mode de recrutement en passant par les dispositifs de formation, afin de donner une image positive de l'enseignement au sein du groupe enseignant lui-même et aux yeux de la société.

La revalorisation de la fonction enseignante, consiste à passer des discours théoriques aux actes concrets. L'État se doit d'assumer effectivement la politique de professionnalisation sur le terrain, en appliquant avec rigueur les conditions d'accès à la profession et le système de qualification professionnelle. Cette revalorisation doit reconsidérer le mode de gestion de l'organisation scolaire pour permettre l'accès des enseignants à la prise de décision et améliorer les aspects relationnels. Elle doit entre autres, soutenir la création de cadres de collaboration et de partenariat nécessaires à l'expression effective de l'expertise enseignante, afin d'appuyer la dynamique de

professionnalisation. Les initiatives et actions individuelles ou collectives à risques pourront ainsi être régulées.

La revalorisation du diplôme scolaire requiert la prise en compte des réalités socio-économiques du pays dans la conception et la planification de l'enseignement. La réorientation de l'enseignement vers la formation de l'être global de l'apprenant est préconisée. Elle privilégiera l'acquisition de compétences et d'aptitudes transférables dans la vie pratique et favorisera l'adéquation entre les besoins réels du contexte et les objectifs d'enseignement. Le diplôme scolaire assurerait alors l'intégration sociale des élèves à l'exemple de l'éducation traditionnelle et reconquerrait ainsi ses lettres de noblesse.

L'amélioration des conditions de travail vise celle des conditions matérielles de l'enseignement et la nécessité de garantir des revenus significatifs aux enseignants. Par rapport aux élèves, la prise en compte des cas sociaux par des services spécialisés soulagerait beaucoup d'élèves de soucis existentiels. Ils pourront ainsi se consacrer entièrement à leur apprentissage. Les enseignants aussi se sentiront soutenus dans leur rôle d'animateur social. Cette politique éducative est perçue comme fondamentale parce qu'elle constitue le ferment des deux autres étapes du processus, l'engagement personnel de chaque enseignant qui précède l'engagement collectif de tous les enseignants.

L'engagement personnel des enseignants se manifeste par un investissement individuel et volontaire dans la profession et s'enracine dans la conscience de la portée de ses rôles et de ses actes. C'est donc un processus individuel qui se fonde sur la conscience que chaque enseignant a de la portée de son action professionnelle. Il se nourrit des valeurs socioculturelles que chacun se doit de cultiver chez les élèves en les y conscientisant pour éviter de se conduire en simple instructeur. Certaines conditions sont nécessaires à une telle attitude. D'abord, chacun doit mettre l'accent sur l'excellence de l'enseignement donné, ce qui implique que chaque enseignant prenne à coeur sa formation continue afin de répondre adéquatement aux besoins d'apprentissage des élèves. La pratique réflexive se présente comme la seconde condition à l'engagement personnel. Elle est nécessaire au renforcement des

connaissances intellectuelles et professionnelles. Fondée sur le questionnement permanent de sa pratique et de ses comportements, elle apparaît indispensable à l'appréhension de la complexité des situations éducatives et à la formation du sens critique de l'enseignant.

L'engagement collectif apparaît comme la résultante du support officiel apporté au cheminement individuel et qui se concrétise par une mobilisation de tous les acteurs éducatifs. Cet engagement se manifeste dans un premier temps par une pratique d'enseignement rigoureuse et ouverte, afin de déterminer les priorités communes, mais aussi de s'enrichir des singularités prometteuses. Cette disposition favorise des attitudes susceptibles de produire une solidarité professionnelle et sociale des enseignants, de faire de la collaboration et de l'interaction des moyens d'efficacité de l'action d'enseigner, afin d'assurer un meilleur rendement scolaire. Dans un second temps, l'engagement collectif de tous les acteurs permet de projeter dans le système une identité enseignante forte, à travers une dynamique d'interaction et de collaboration de tous les acteurs en résolution de problèmes. Il participe à la construction d'une conscience collective des acteurs, dans laquelle se forgera une ouverture vers l'implication des enseignants dans la prise de décision. La conscience collective constitue alors une condition requise pour que les enseignants diversifient leurs activités dans un espace d'action élargi au système éducatif. C'est à ce prix que le processus de professionnalisation de l'enseignement deviendra une réalité concrète pour tous les enseignants, reconnus en tant que professionnels de l'enseignement et acteurs de l'éducation.

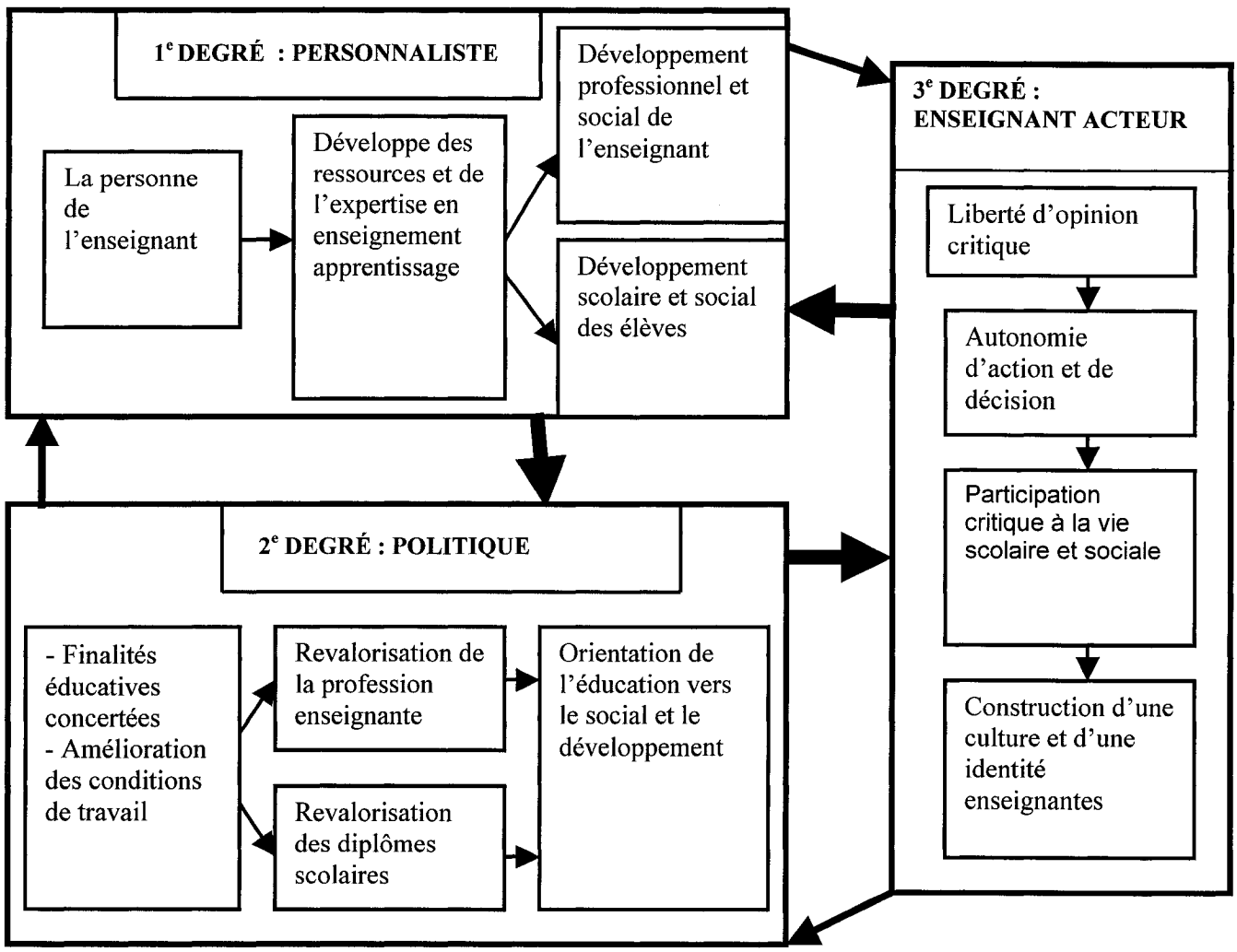
Ces mécanismes constitutifs du processus souhaité permettent aux enseignants de considérer les contraintes contextuelles diverses et d'agir dans un volontarisme concret. Leur articulation montre que l'analyse des situations et des faits impose une conscience des réalités socioprofessionnelles et une humilité dans la perception de l'éducation comme un système de rapports humains dont la mise en oeuvre ne peut se réduire à des objectifs d'instruction. Cette perception sous-tend la conception du processus de professionnalisation souhaité par les participants.

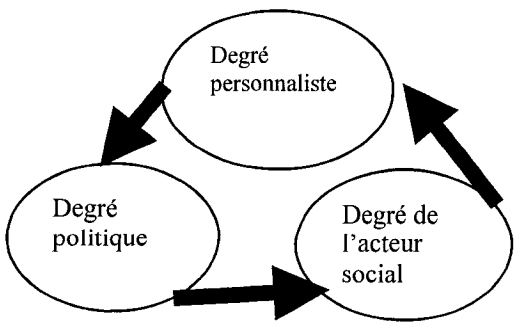
2.3.3 La théorie substantive de professionnalisation

La théorie explicative du processus sert de synthèse des résultats de la recherche et permet de porter un regard critique sur leur ancrage dans les données. Dans ce sens, elle s'établit sur les composantes essentielles de chaque modèle comme lignes narratives centrales pour en faire émerger les liens intéressants, afin d'expliquer la logique qui les sous-tend et de comprendre le phénomène dans sa globalité. Cette démarche a conduit à l'émergence d'une théorie évolutive en trois degrés, conformément à la dynamique qui s'observe et se conçoit sur le terrain de la recherche. Le premier degré est personnaliste: c'est la nature du modèle vécu par les enseignants et qui constitue le fondement du phénomène. Le second degré est politique: il est la source du modèle souhaité par les enseignants, car seule une politique éducative appropriée permettra la mise en oeuvre concrète du modèle souhaité. Le troisième degré est celui de l'acteur social, objectif ultime visé par le phénomène et qui consacre l'aboutissement des efforts de professionnalisation.

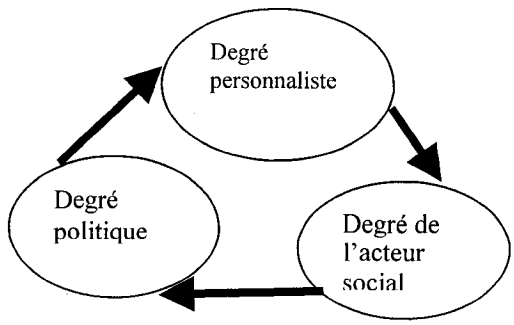
Le diagramme10 ci-dessous modélise la théorie de professionnalisation tel qu'elle vient d'être énoncée à partir de la recherche au Burkina. Il rend visibles les liens entre les trois degrés qui la composent par des flèches. Ces flèches matérialisent des liens qui sont expliqués dans le texte suivant.

Diagramme 10 : La théorie substantive de professionnalisation des enseignants





Direction 1



Direction 2

2.3.4 Explication des rapports représentés par les flèches

Les liens entre les trois degrés de la théorie modélisée sont matérialisés par des flèches aller-retour entre les trois composantes dans deux directions différentes. Ces directions représentent le fonctionnement itératif de la théorie, c'est-à-dire qu'il offre la possibilité d'un retour en arrière à un degré antérieur.

Dans un premier temps, la théorie évolue dans l'ordre dicté par les réalités contextuelles et par l'intentionnalité des acteurs. Cela signifie qu'un enseignant qui s'engage dans la voie de professionnalisation commence au degré personnaliste. Son cheminement professionnel se fonde sur sa volonté et ses ressources personnelles. Il les développe dans l'intention d'acquérir l'expertise nécessaire à une pratique efficace et de permettre un meilleur apprentissage scolaire et social des élèves. Sa pratique s'ancre dans le contexte socio-professionnel. Ce premier degré lui permet de structurer son action professionnelle pour évoluer vers le second degré. Mais il se retrouve confronté aux contingences diverses et aux règles structurelles, ce qui l'empêche d'étendre son action aux niveaux institutionnel et social.

La seule perspective qui puisse faciliter son évolution et amoindrir les résistances est une politique éducative qui légitime son accès à un espace d'autonomie, à l'intérieur d'une responsabilité collective des acteurs d'orienter l'éducation dans un avenir commun, ouvert à la médiation des rapports entre les membres. C'est la raison d'être du second degré de la théorie. Ce degré politique prend les décisions dans l'optique de soutenir l'action de professionnalisation entreprise par les enseignants. Cette étape est extrêmement significative comme moment de réflexion et de décision politique, afin de permettre l'orientation de l'éducation vers le social et le développement intégral des élèves. Ces enjeux concernent aussi les enseignants dans leurs rapports avec les autres acteurs du système. Ils permettent ainsi à l'enseignant de franchir le pas décisif. Car, il est alors reconnu comme un expert d'une pratique spécifique fondée sur une légitimité. Il peut poursuivre sans encombres son cheminement dans le processus comme professionnel et participer au développement social dans le troisième degré.

Le troisième degré, celui de l'acteur, constitue la finalité de la théorie de professionnalisation. Il vise une réalité constructiviste42 du processus, dans laquelle l'enseignant agit en interaction avec les autres acteurs en matière de décisions, d'innovations et décide de façon autonome des voies les plus probantes pour construire sa professionnalité, dans les champs professionnels et sociaux qui s'offrent à lui. Ces conditions sont pertinentes parce que l'absence de pressions externes augmente la capacité des enseignants à apprécier en toute confiance les situations et à décider de façon objective de la résolution des problèmes existentiels, professionnels, relationnels et identitaires. L'objectif final de ce degré de l'acteur social est la participation efficiente des enseignants à la construction d'un devenir scolaire et social qui réponde aux besoins du contexte. Cette première direction (1) est représentée dans le schéma par les flèches les plus épaisses qui relient les trois degrés de la théorie.

Dans un second temps, le comportement actif des professionnels de l'enseignement a des incidences incontrôlées parce qu'en partie inconscientes. Elles sont les résultantes de leurs compétences d'agir. Cette dynamique souterraine est fortement liée à l'agir communicationnel et inhérente à l'évolution socio-professionnelle. Elle prend effet à long terme, en permettant d'injecter à rebours les acteurs du troisième degré, produit du processus, dans la sphère de décision politique. Le pouvoir décisionnel qu'ils acquièrent alors leur permet d'apporter un soutien accru à la professionnalisation, en injectant dans le degré personnaliste plus de ressources, ce qui a pour effet de propulser le dynamisme des acteurs de ce degré. La légitimité du processus étant acquise, les enseignants n'ont plus besoin de l'aval politique pour passer au statut d'acteurs sociaux. L'évolution du degré personnaliste au degré de

---

42 La conception constructiviste de la professionnalisation de l'enseignement s'élabore de façon empirique, dans la dynamique interactive et collaborative des membres de la profession et avec les acteurs de l'éducation. Cette vision des enseignants implique les ressources didactiques, pédagogiques et humaines. C'est une conception dans laquelle la profession se construit en collaboration avec les pairs et en interaction avec les autres acteurs et professionnels de l'éducation.

l'acteur social se fait directement. Ce qui justifie la flèche inverse entre ces deux degrés. Cette rétroaction qui permet d'assurer la continuité du processus, en signe à l'idéal professionnel, est représentée dans le schéma par les flèches les plus fines. Elles relient les trois degrés à rebours et constituent la direction deux (2)

3. Interprétation des résultats

Jusque là, l'analyse menée dans la perspective théorique a permis de garantir le cheminement la théorisation (Paillé, 1994, p.177). Les implications théoriques des modèles inférés sont vérifiées afin de préciser comment chaque énoncé en découle logiquement et de faire progressivement une lecture globale du processus. La théorie émergente, synthèse des résultats, est interprétée sur la base des deux modèles.

3.1 Le degré personnaliste de la théorie

Le premier degré de la théorie de professionnalisation est personnaliste. Il renvoie à la nature du modèle vécu qui s'enracine dans les réalités contextuelles. Il se réfère aussi à l'engagement personnel comme base indispensable au modèle souhaité. Il signifie fondamentalement qu'être professionnel revient dans un premier temps à l'action personnelle de développer les ressources nécessaires à la découverte de son "soi professionnel", à l'amélioration de son expertise d'enseignement afin de sortir de la marginalisation sociale à laquelle la profession semble condamnée. Dans le même sens, l'expertise développée aide à atteindre l'estime de soi individuel et à valoriser l'image professionnelle de l'enseignant. La nature personnaliste de cette première composante se fonde sur l'ancrage de la théorie sur les valeurs axiologiques personnelles et professionnelles des enseignants. Ce sont elles qui inscrivent l'interaction et la collaboration avec l'organisation et l'environnement scolaire comme moyens de se former, de continuer à progresser dans la fonction, malgré les contraintes. La relation entre les acteurs et les intervenants de la réalité éducative devient alors nécessaire au développement du sens critique, à la conscience des rôles, des actes et de leur portée sur la profession et l'apprentissage des élèves. En termes clairs, chaque enseignant au départ s'engage dans le processus, participe à la culture de l'établissement scolaire dans lequel il intervient tout en restant attentif aux

événements. Cette attitude d'éveil permet d'y réagir adéquatement et d'apporter des réponses aux problèmes posés tels l'indiscipline, la précarité matérielle, l'absence d'interdépendance entre les différents paliers de l'organisation scolaire.

Dans un second temps, le degré personnaliste implique le soutien des élèves dans leur développement scolaire et social. Être professionnel, c'est se centrer aussi sur l'élève considéré comme un être au développement duquel l'enseignant doit se consacrer. En réalité, la connaissance et la compréhension des élèves, la capacité de répondre à leurs attentes, à être en position d'écoute attentive et en interaction avec eux définissent aussi la posture d'enseignant professionnel. Pour ce faire, il faut établir avec eux une communication fluide et leur offrir leur place en situation d'enseignement /apprentissage, afin qu'ils construisent eux-mêmes leurs savoirs et leur devenir. L'objectif est d'en faire des citoyens conscients et des êtres sociaux engagés dans leur milieu.

Ce degré personnaliste, s'il aide à améliorer les pratiques, s'avère insuffisant pour l'atteinte des autres objectifs professionnels et sociaux comme celui de l'action sociale. Pour cheminer vers ces objectifs complexes, les enseignants ont besoin d'appui politique que la conjoncture actuelle ne leur offre pas. Elle tend même à saper leurs efforts à s'organiser au plan professionnel, organisationnel et syndical. C'est pourquoi le degré politique s'impose de lui-même en tant que passerelle pour la réalisation de tous les objectifs de professionnalisation.

3.2 Le degré politique de la théorie

Situé au premier niveau dans le modèle souhaité, le degré politique passe en deuxième position au plan théorique. Pour les enseignants, l'engagement de l'État constitue le noeud de leur professionnalisation concrète et réelle. D'une part, les réactions des uns et des autres relèvent l'inadéquation des dispositifs actuels d'enseignement qui nécessitent l'élaboration concertée de finalités éducatives. En effet, la diversité des épistémologies éducatives des acteurs du système éducatif est réelle. Les finalités actuelles prônent l'instruction alors que les enseignants visent l'éducation à la citoyenneté. Dans leur pratique quotidienne, ces principes idéologiques marquent

leur action d'enseignement et les mettent en porte-en-faux avec les représentants du système. C'est pourquoi la mise en place d'une politique négociée ouvert à tous les acteurs apparaît comme l'élément qui permettra d'accorder les opinions. Elle commence par l'élaboration de finalités éducatives qui recueillent les opinions de tous les acteurs du système et considèrent aussi bien l'instruction, l'éducation que la formation. Cet appui se traduit par un engagement politique de l'état qui exprime clairement une vision commune de tous les acteurs éducatifs. Aussi, des mesures sont à prendre dans le sens d'adapter les programmes d'enseignement aux besoins sociaux de développement du pays.

D'autre part, le second degré vise en dernier ressort, une orientation de l'enseignement vers le social et la participation des acteurs au développement du système et du pays. Les enseignants le perçoivent sous forme d'une politique éducative claire qui mette en place dans les établissements scolaires, une gestion relationnelle favorable à l'engagement professionnel de tous les enseignants. Ils trouvent que leurs valeurs culturelles et éducatives les prédisposent à l'engagement et les rendent suffisamment redevables aux apprenants et à la société. Ils estiment avoir les capacités de prendre leurs responsabilités sans attendre ni les directives, ni le contrôle qui justifient le système bureaucratique. Pour ce faire deux actions essentielles sont à entreprendre dans cette perspective: la revalorisation de la profession enseignante et celles des diplômes scolaires.

La revalorisation de l'enseignement passe par un statut particulier de l'enseignement, le suivi effectif et strict des carrières enseignantes, la révision des modes de relations professionnelles des enseignants avec la direction, les superviseurs, l'administration, les parents d'élèves, les spécialistes et les partenaires de l'éducation. Cette disposition est perçue dans le sens de la diversification, de l'implication, de la coopération et de l'interdépendance. La révision des salaires apparaît aussi comme un aspect essentiel de cette politique, car l'efficacité des enseignants repose sur leur quiétude. Conscients de l'austérité économique qui frappe le pays, les participants la conçoivent en terme de salaires significatifs, c'est-à-dire par

rapport aux capacités budgétaires de l'État et par rapport aux besoins vitaux de santé, d'alimentation de logement et de transport des enseignants. Cette politique éducative doit surtout juguler les effets indésirables du processus personnaliste que sont les conflits de pouvoirs, la limbo-professionnalisation et le désengagement professionnel.

La revalorisation des diplômes scolaires est intimement liée à l'orientation sociale de l'enseignement et aux opportunités effectives qu'elle offre aux diplômés de participer à la vie sociale. En cela, le degré politique en plus de permettre une révision des finalités et des programmes, doit assurer de meilleures conditions d'apprentissage à tous les niveaux: au niveau des infrastructures, de l'équipement, de la qualité des enseignants, des ressources pédagogiques et didactiques et du soutien indispensable à leur réalisation.

Le degré politique représente ainsi le moteur de la théorie, l'étape déterminante pour la consécration du processus de professionnalisation. Le passage du degré personnaliste vers celui de l'acteur social se fait au moyen du degré politique, sans lequel les deux composantes extrêmes de la théorie demeureront marginales, sans possibilité d'évolution. Il occupe ainsi une place nodale dans la théorie.

3.3 Le degré de l'acteur social de la théorie

Ce troisième degré de la théorie de professionnalisation constitue l'étape ultime du processus. Il se matérialise dans quatre actions dont la liberté d'opinion critique, l'autonomie d'action et de décision, la participation critique à la vie scolaire et sociale, la construction d'une culture et d'une identité enseignante.

La liberté d'opinion est perçue comme un moyen d'entraînement de la masse critique des enseignants et un moyen d'émergence de la profession grâce aux prises de positions des enseignants sur les questions éducatives. Elle implique que les enseignants prennent la parole au sein des établissements pour défendre leur position en ce qui concerne la mise en oeuvre des programmes, l'organisation de l'espace et du temps d'enseignement, etc. Elle contribue à faire valoir leur expertise.

L'autonomie d'action et de décision permet aux enseignants de s'impliquer pleinement dans leurs divers rôles, dans le but d'offrir le meilleur service possible aux

bénéficiaires. Ces deux premières actions visent le jugement critique et la responsabilité d'action comme expressions de l'implication professionnelle des enseignants.

La deux dernières actions, la participation et la construction identitaire, visent l'implication sociale des enseignants dans le système et dans la société. La participation critique à la vie sociale est un comportement actif, prolongement de la libre expression et de l'autonomie d'action amorcées au sein des établissements. Elle vise la prise en compte de la voix des enseignants dans les décisions institutionnelles à travers le dialogue avec les partenaires de l'école: parents, équipes de recherches, institutions de formation... dans le but de leur permettre l'accès aux innovations et à la coopération. C'est une amorce de participation à la vie sociale dans les institutions éducatives. Elle se poursuit dans le milieu local des enseignants, au sein des associations volontaires, afin qu'ils contribuent à la vie des communautés au titre de citoyens engagés, mais surtout en tant que leaders éducatifs.

La construction de l'identité enseignante passe par la collaboration effective, l'interdisciplinarité, la solidarité dans une pratique ouverte de la profession. La formation initiale et continue effective des enseignants permet la construction de cette culture. Elle insuffle une dynamique d'acteur dans le groupe enseignant, qui multiplie les occasions de communiquer leur vision éducative et sociale, les opportunités d'en discuter pour favoriser le changement d'attitudes vis à vis des enseignants et oeuvrer à leur visibilité, tout en renforçant leur culture générale. L'objectif visé est l'efficacité, le meilleur rendement de l'enseignement ainsi que son rayonnement.

Ainsi, les deux modèles se révèlent complémentaires à l'intérieur de la théorie dont les trois degrés s'articulent dans un rapport temporel, spatial et sociologique. Au niveau temporel, un rapport présent versus futur apparaît entre eux: le degré personnaliste répond au présent. Il constitue une réponse urgente à la contingence de la situation d'enseignement, mais s'avère insuffisant, car les solutions qu'il apporte répondent partiellement aux besoins exprimés, à cause des contraintes et des limites liées à sa nature informelle. Les idées pour l'améliorer ne manquent pas, mais les

moyens pour les appliquer dépassent la simple volonté des praticiens. Elles sont donc exprimées dans le degré politique, passage obligé pour assurer la concrétisation du degré de l'acteur social qui demeure un projet, donc situé dans le futur. Ainsi, les liens temporels entre les trois degrés participent à l'évolution de la théorie. Cette dynamique est perceptible au niveau spatial, où la théorie prend naissance dans l'espace organisationnel en ce qui concerne le degré personnaliste. Elle évolue vers l'espace institutionnel avec le degré politique dont l'appui assure l'extension de la théorie à l'espace social, par la concrétisation du troisième degré.

Au plan sociologique, la même évolution se dessine dans le rapport individu versus professionnel versus acteur social. L'individu enseignant qui s'engage dans le processus au degré personnaliste chemine vers la posture de professionnelle, en s'appuyant sur ses ressources personnelles et en visant des buts personnels et professionnels. Pour ce faire l'action communautaire est indispensable mais son espace d'action se circonscrit à l'organisation et d'une façon restrictive à l'institution. Le degré politique lui permettra de passer de la position d'acteur éducatif à celui d'acteur social. Cependant, c'est son engagement professionnel et citoyen qui constitue la pierre angulaire de ce développement social. Il lui permet entre autres, la réalisation du changement dans les aspects relationnels entre les différents acteurs.

Conclusion

Les résultats présentés décrivent d'une part, le contexte d'enseignement confronté aux contingences structurelles et montrent simultanément comment dans le système éducatif en général et dans l'organisation scolaire en particulier, la conception abstraite des situations éducatives, la logique de gestion et de fonctionnement, la nature des rapports administratifs réduisent la marge de manoeuvre des enseignants et donc leur autonomie d'action. Ces conditions conduisent les acteurs avisés vivant les réalités concrètes, au refus d'être enserrés dans les carcans structurels.

Les résultats montrent d'autre part, la façon dont les enseignants usent de stratégies pour montrer qu'il est possible d'agir autrement qu'en simple moyen du

système, en choisissant d'assumer leur profession dans le sens de l'adéquation aux réalités du contexte. La professionnalisation en cours sur le terrain est le produit de cette attitude dans laquelle les enseignants prennent les moyens les plus appropriés aux situations d'enseignement pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves, créer une dynamique comportementale et identitaire et valider leur profession malgré les contingences. Elle est donc la résultante de l'action individuelle et collective dans une visée de développement intégral des élèves et de développement professionnel et social des enseignants. Ce faisant, le processus réhabilite l'enseignement: en multipliant les pôles d'action; il offre les moyens d'efficacité de l'enseignement en conciliant les objectifs et les actions à tous les niveaux de la structure.

Ils montrent d'autre part, que le processus vécu apparaît ainsi comme une stratégie de changement dont le processus souhaité est le prolongement. En assurant l'élargissement des champs d'action des enseignants, le processus souhaité crée des mécanismes relationnels et transforme l'enseignement en un système humain constitué de rationalités diverses mais autonomes. C'est pourquoi les participants privilégient une politique éducative qui permettrait aux enseignants de maximiser leurs capacités d'initiatives et d'apprentissage, en disposant d'un espace légal d'autonomie.

La théorie substantive inférée est une articulation des deux modèle dans le logique projective qui les lie. Elle met la dynamique politique au centre du processus. La disposition de l'État à soutenir les initiatives des enseignants en matière de professionnalisation les situerait en partenariat avec les autres acteurs, afin qu'ils négocient les transformations et élaborent une stratégie relationnelle commune. Chaque groupe professionnel et social pourra alors, à partir de cette stratégie, orienter les moyens qui lui reviennent en fonction de ses objectifs et de la spécificité des situations relevant de son expertise. Mais il y a toute la dynamique environnementale à encourager et à sensibiliser, principalement la société civile et les ONG qui doivent oeuvrer de concert avec les associations professionnelles et les syndicats d'enseignants, afin de soutenir le mouvement, de préserver son autonomie vis-à-vis du pouvoir d'état.

CHAPITRE V
DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre a pour but de discuter les résultats de la recherche présentés dans le chapitre précédent. La théorie inférée en tant que synthèse des deux modèles est d'abord examinée en profondeur dans sa structure, son fonctionnement, son évolution et dans ses finalités pour en montrer la cohérence interne. Elle est ensuite analysée à la lumière de quelques théories existantes identifiées dans le cadre conceptuel, principalement à partir de la synthèse de Lang (1996) pour établir sa cohérence scientifique. Elle est appréhendée enfin par rapport au contexte burkinabé dans lequel elle se situe et dans l'environnement duquel elle fonctionne. Car, l'objet d'étude a été construit dans le milieu scolaire délimité à Ouagadougou. Ce contexte de recherche a des caractéristiques substantivement semblables à celles des autres groupes d'enseignants du pays et la dynamique à la base du processus est identique partout. Toujours dans la perspective contextuelle, la théorie est enfin examinée par rapport au contexte élargi de l'Afrique, dans l'hypothèse que les groupes d'enseignants du continent ont des affinités sociales et peuvent donc être considérés formellement semblables, à quelques différences près.

Ainsi, la théorie élaborée est critiquée en soi dans un premier temps pour cerner sa logique interne. Elle est ensuite analysée par rapport à la littérature sur les modèles de professionnalisation en éducation afin de juger de sa cohérence scientifique. L'examen de la théorie en fonction du contexte d'étude permettra enfin de montrer sa pertinence par rapport à son lieu d'expression

1. La cohérence interne de la théorie

La théorie de professionnalisation prend racine dans le vécu professionnel des enseignants, mais aussi dans la volonté individuelle des membres de la profession. Ce qui lui imprime dès le départ un caractère personnaliste. Elle exprime avant tout une qualité d'être fondée sur la personne de l'enseignant. Mais elle a des visées de développement personnel et social des acteurs principaux de l'enseignement/ apprentissage. Elle compte sur le support politique de l'État pour atteindre cette finalité.

Elle a été comparée aux modèles existant à deux niveaux : les points communs ont été identifiés et les aspects spécifiques ont été spécifiées par rapports aux modèles de même type. Les affinités des aspects convergents se situent au niveau des valeurs défendues, des objectifs visés et en partie, des mécanismes mis en œuvre. Cependant, les modèle émergents se caractérisent par leur nature informelle, la centration sur la relation pédagogique, la résistance aux difficiles conditions d'exercice et la volonté dans l'affirmation professionnelle. Ils donnent lieu ;a une théorie originale .

1.1 La structure de la théorie

Deux faits majeurs marquent de façon significative la théorie, la condition enseignante et la considération de la dimension sociale de la profession. Au-delà des difficiles conditions de travail et d'existence, la condition enseignante dégradante est perçue comme un déni de la réalité enseignante et de la profession. Cette perception éveille la conscience de la bureaucratisation de l'éducation et de l'imposition de la rationalité instrumentale dans les écoles et dans les classes qui constituent dans les faits une remise en question du sens même de l'école et partant, du rôle des acteurs de l'enseignement, de leur statut d'acteurs de la scène éducative. C'est surtout la volonté de conformité aveugle à des modèles didactiques et à des approches d'enseignement, l'isolement produit par le refus d'implication des enseignants dans les structures éducatives qui forment l'ancrage de la théorie. De ces constats naît la volonté de se professionnaliser, de se comporter en acteur afin de donner sens à sa vie professionnelle. La professionnalisation devient alors un choix militant qui s'actualise dans la profession, par une pratique réflexive ancrée dans les réalités d'enseignement et dans une approche constructiviste de la profession.

La conscience de la dimension sociale de la profession fait de l'enseignement une profession de l'humain dans laquelle le travail s'édifie à partir de situations ambiguës, complexes et incertaines. Dans ces conditions, un travail préalable d'observation, d'analyse et de diagnostic est indispensable pour identifier les problèmes, les comprendre avant de déterminer les moyens à mettre en oeuvre pour les résoudre. On comprend dès lors l'inadéquation de la rationalité instrumentale qui

établit le pouvoir de la bureaucratie administrative dans un tel domaine et l'urgence de considérer les préoccupations et les priorités des enseignants. Car pour ces derniers, l'enseignement ne se réduit pas à donner des cours aux élèves. Ces derniers ont besoin de personnes fiables avec lesquelles ils peuvent échanger des préoccupations, des intérêts, des inquiétudes, des savoirs, des personnes qui les soutiennent dans les luttes et les engagements qu'ils prennent. Enseigner revient donc à organiser, animer, sensibiliser, mais aussi à accompagner, développer l'esprit critique, des compétences, des capacités. Toutes ces aptitudes nécessitent un espace ouvert et souple, des ressources, une certaine autonomie et des moyens qui permettent aux enseignants d'agir concrètement dans ce sens, de participer activement à la gestion scolaire et à leur formation continue.

1.2 Le fonctionnement de la théorie

Le fonctionnement de la théorie se joue dans les interrelations complexes de trois éléments, la situation sociale, la gestion scolaire, et l'épistémologie éducative des enseignants. Les rapports entre ces trois éléments sont décisifs dans l'orientation des acteurs vers la professionnalisation, la limbo-professionnalisation ou le désengagement professionnel.

La professionnalisation apparaît du point de vue des enseignants comme le produit de l'autonomie. Mais la gestion instrumentale des structures scolaires constitue une entrave à l'expression des compétences et au développement professionnel des enseignants. Les conditions structurelles représentées dans certains diagrammes vont à l'encontre de cette perspective, en enserrant les enseignants dans des contraintes structurelles et relationnelles très lourdes. Mais les enseignants utilisent ces situations concrètes de façon stratégique pour multiplier les interactions afin de construire leur professionnalisation. Ainsi, les interrelations entre la situation sociale des enseignants, la gestion scolaire et les valeurs enseignantes crée le mécanisme central du phénomène et nourrit l'évolution de la théorie. La dynamique se joue alors sur deux fronts, celui de la pression des contraintes structurelles et celui de l'autodétermination des enseignants. Les contradictions entre ces deux fronts inscrivent la

professionnalisation dans l'action et dans le temps, d'où sa réalité processurale. Elle se construit donc à l'intérieur des relations concrètes entre les acteurs éducatifs et se conçoit dans l'interdépendance des acteurs sociaux. Sa réalisation dépend alors de la capacité et de la volonté des uns et des autres à coopérer, à échanger, à négocier l'atteinte de leurs objectifs respectifs.

Les orientations différentes des enseignants à l'intérieur du processus s'expliquent de ce point de vue. Car, l'un des interlocuteurs se trouve complètement dépourvu de moyens, ce qui rend l'interaction impossible. En effet, le groupe enseignant face au groupe des administrateurs se trouve dans une relation inégale orchestrée par l'agencement des structures éducatives. Ses capacités de négociation se trouvent affaiblies dès le départ. Même si tous les enseignants demeurent convaincus que la vision instrumentale qu'imposent les structures n'est pas adéquate et qu'il faut réagir, cette position de faiblesse a pour effet de briser la cohésion du groupe en ce qui concerne les objectifs à poursuivre et les stratégies à utiliser. Ces divergences orientent le cheminement professionnel des enseignants dans trois directions différentes.

Ainsi, trois mécanismes différents s'observent à l'intérieur du groupe enseignant. Le premier mécanisme naît de l'action de ceux qui visent la professionnalisation. Ils engagent leur volonté de vivre leur profession selon leurs convictions épistémologiques, en développant la consciences et les ressources nécessaires. Ceux qui accordent la priorité à l'amélioration de leur situation sociale, du moins à son aspect économique, construisent le deuxième mécanisme. Ils diversifient leurs sources de revenus en développant des activités lucratives et s'orientent vers la limbo-professionnalisation. Le troisième mécanisme concerne ceux qui vise la réorientation professionnelle. Ils sont à la recherche d'une marge de liberté plus grande et de meilleurs horizons professionnels, et démissionnent dès que l'occasion se présente. Nul doute qu'un changement dans les rapports des enseignants avec les autres agents de l'éducation favoriserait un cheminement homogène des enseignants dans le processus\

1.3 L'évolution de la théorie

L'évolution de la théorie est liée à la façon dont ses composantes de base, à savoir le modèle vécu et le modèle souhaité s'agencent dans l'énoncé théorique. En effets, ce sont les réalités du processus vécu qui déterminent la réalisation du modèle souhaité.

Le processus vécu est le produit d'une action informelle entreprise dans le but de répondre aux besoins professionnels immédiats, notamment les besoins d'enseignement et d'apprentissage. Il vise l'amélioration des conditions structurelles et relationnelles et revendique aussi des finalités sociales pour l'école dont le but se limite actuellement aux finalités d'instruction, circonscrivant l'accès des élèves à un savoir intégré.

Le processus souhaité soutient les mêmes priorités tout en les dépassant. À la dynamique professionnelle se greffe alors une dynamique socio-politique qui vise l'institutionnalisation du processus, dans l'objectif de fournir aux enseignants les ressources indispensables à leur reconnaissance comme acteurs sociaux. Cette deuxième composante favorise l'adhésion en bloc des enseignants dans le processus, ce qui affectera indéniablement leurs rapports avec les autres acteurs, par l'élargissement des champs d'action au plan structurel. Le partenariat deviendra alors possible et la reconnaissance sociale une réalité. Au plan de la pratique d'enseignement, l'autonomie de gestion s'élargira. Les deux composantes de la théorie se complètent utilement pour réaliser les enjeux du processus et permettre une émancipation réelle des enseignants. Leur articulation montre que la professionnalisation ne peut se concevoir ni se réaliser en dehors du contexte concret et de ses caractéristiques, car ces éléments déterminent profondément son évolution.

1.4 Les finalités de la théorie

Les finalités concernent la raison d'être et la destination du processus théorisée. Sa raison d'être est d'offrir un service éducatif qui réponde aux besoins du contexte social actuel, car les savoirs et les contenus des programmes de l'enseignement secondaire visent uniquement la formation intellectuelle. Leur mise en oeuvre produit

des citoyens incapables de s'intégrer dans la vie sociale. Pourtant, le pluralisme et l'évolution rapide des situations sociales exigent le développement de compétences, de capacités d'action et de jugement critique chez les élèves. C'est pourquoi les enseignants croient que l'école devrait élargir ses finalités et ses horizons en les apprenant à agir sur le milieu scolaire et social, en multipliant leurs sources d'autonomie et leurs capacités d'expression autant que les moyens intellectuels. La théorie de professionnalisation a également pour but de permettre la participation des enseignants au développement de ces capacités, de les impliquer dans une dynamique d'échanges, de coopération, d'interaction et de collaboration entre eux et les élèves d'abord, puis avec les autres acteurs et intervenants externes de l'éducation. Elle permet ainsi d'opérer le changement nécessaire à une intégration des produits de l'école dans le milieu.

La raison d'être de la théorie est d'abord, la réponse aux nombreux besoins dont la coopération est le principal. Un professionnel, quel que soit son domaine de spécialisation, ne peut être compétent tout seul, de façon isolée. Il a besoin de ressources externes situées dans son environnement, auxquelles il doit avoir accès pour être en mesure de résoudre efficacement les situations complexes et souvent inédites. Le choix entre de multiples sources garantit la pertinence des savoirs mobilisés. La raison d'être de la théorie est ensuite la construction d'une image positive de la profession. En cela, la coopération et le partenariat permettent la distanciation nécessaire des enseignants par rapport à leurs actions. Ils sont des moyens pour les enseignants de maximiser les sources d'information en pratiquant leurs compétences réflexives, ce qui participe à la construction des compétences et d'une image positive du soi professionnel. En tant qu'expressions de leur savoir-agir, ils ont des bénéfices multiples comme l'engagement et la responsabilité partagés dans les finalités de l'enseignement et partant, de la professionnalisation.

2 La cohérence scientifique de la théorie

Dans le cadre conceptuel de la recherche, le tableau synthèse de Lang (1996) a été reproduit et analysé. Il concerne les modèles de professionnalisation élaborés par

vingt trois (23) auteurs différents dont onze (11) traitent du modèle personnaliste et treize (13) du modèle de l'acteur. C'est dire que la synthèse élaborée par Lang constitue un cadre de référence assez vaste pour éclairer la lecture des modèles inférés. Elle servira à identifier leurs aspects spécifiques, ce qu'ils ont de similaires avec ce cadre de référence et à les spécifier.

2.1 Le processus vécu, un modèle personnaliste

Lang (1996) présente le modèle personnaliste comme un produit de l'expérience fondé sur les ressources personnelles de l'enseignant. Celui-ci mène un travail sur sa propre pratique, dans le but de découvrir progressivement ce qu'est enseigner. La professionnalisation personnaliste apparaît chez les différents auteurs comme une <<investigation existentielle, une expérience herméneutique et de formation expérientielle>>. En matière de formation, elle place le professeur stagiaire au centre de la formation. Il s'agit à terme d'optimiser le sens de l'efficacité personnelle en faisant preuve de maturité psychologique, d'estime de soi et de considération d'autrui, de <<s'intéresser au développement humain, aux conditions et contextes favorisant apprentissages et développement>>. Les multiples dispositifs de formation s'organisent autour de la notion de projet dont les orientations varient. Ils se centrent soit sur les attentes sociales, soit sur les modes de fonctionnement, privilégient l'expérience continue, la rupture ou l'insertion humaine et sociale rapide (Lang, 1996, P. 20).

Le modèle vécu au Burkina renferme toutes ces caractéristiques. Ses fondements sur la personne de l'enseignant, la personne de l'élève et les réalités contextuelles lui confèrent la nature personnaliste. Il s'élabore dans l'action pratique et quotidienne et se construit tout au long de l'expérience professionnelle. Elle s'appuie sur les références socioculturelles pour orienter le développement humain et professionnel des enseignants et des élèves. Cette double vision lui donne un caractère fortement humaniste, dans le sens qu'il se centre sur des compétences humaines spécifiques des enseignants pour promouvoir le développement intégral des élèves.

La spécificité première du modèle burkinabé réside dans son caractérise caractère informel, car il ne se construit pas par la formation. C'est avant tout un

processus d'intervention pédagogique qui se construit dans la lutte quotidienne et consciente contre les adversités professionnelles, organisationnelles, institutionnelles, sociales et environnementales. Chaque enseignant s'évertue individuellement à puiser dans ses ressources personnelles et dans la solidarité agissante de quelques collègues l'énergie nécessaire à la l'atteinte des objectifs d'enseignement/apprentissage, à un cheminement positif par l'expérience, imprimant une orientation sociale au processus.

La seconde spécificité du modèle burkinabé est son ancrage dans la relation éducative. Elle détermine l'engagement personnel de l'enseignant dans la profession et oriente sa vision de son rôle. Le processus travaille à la modification des relations en situation d'enseignement, afin d'en faire des relations d'animation, d'accompagnement et de guide, dans lesquelles l'enseignant investit sa connaissance du contexte et des élèves, pour mieux de les assister et les stimuler dans leur développement. En fait, il baigne dans une culture sociale et organisationnelle. Par un effort personnel d'accéder à l'information par le biais des stages de perfectionnement, des rares séminaires et ateliers de formation, il élabore un système d'action personnel, capable de soutenir utilement les élèves en devenir. Dans la même orientation sociale, l'enseignant professionnel accompagne les jeunes enseignants dans leur intégration au milieu scolaire et à la profession. C'est pourquoi l'apprentissage continu et la recherche permanente d'informations deviennent capitales pour le développement de la personne de l'enseignant et pour son efficacité professionnelle.

2.2 Le processus souhaité, un modèle de l'acteur social

Lang (1996, p. 210) explique que le modèle de l'acteur social/critique <<combine une vision progressiste de la société et une critique de l'éducation traditionnelle>> dans le but de contribuer à l'élaboration d'un nouvel ordre social et à la dénonciation des systèmes éducatifs existants. De ce fait, l'enseignant acteur social doit être <<un citoyen engagé dans la communauté et l'école>>. Dans la pratique et dans la formation, les auteurs qui ont analysé ce modèle s'entendent pour reconnaître l'importance de promouvoir les valeurs démocratiques de justice et d'égalité, de favoriser l'expression des élèves, de les aider volontairement à construire leur identité en privilégiant leurs

expériences sociales et familiales et en considérant les problèmes contemporains de la société. C'est un modèle divers au plan de la formation. Certains auteurs préconisent les études générales, d'autres se centrent sur le développement des personnes; les uns mettent l'accent sur la transformation des institutions ou sur une participation plus ou moins critique à la vie de l'établissement.

Cette description rencontre les grandes préoccupations du modèle souhaité par les participants de la présente recherche. Mais, il est à souligner que le modèle concerné est informel car il n'est soutenu par aucun dispositif et programme de formation, ce qui le rend spécifique. Au point de vue finalités, il se centre beaucoup plus sur les réalités éducatives, en commençant par la démocratisation des structures d'enseignement, Il vise entre autres la liberté d'expression des enseignants sur les questions éducatives et sociales, et le développement de la personne de l'enseignant et de l'apprenant. La participation à la prise de décision organisationnelle et institutionnelle fait partie de cette quête de démocratisation.

En effet, l'enseignant acteur social est décrit par les répondants comme un enseignant réfléchi, responsable, engagé dans sa fonction, dans l'établissement et dans sa communauté. Dans la pratique, au-delà de la maîtriser sa discipline, il interagit au plan pédagogique avec ses collègues afin d'harmoniser les objectifs et la progression dans le but d'assurer l'égalité de chance à tous les apprenants. Il instaure une communication et une négociation avec les élèves dans le respect, afin de les amener à assumer leurs apprentissages. Au plan organisationnel, il s'adapte aux réalités du milieu en s'investissant dans la vie organisationnelle en tant qu'individu et professionnel.

Avec les partenaires institutionnels et sociaux de l'école, l'enseignant coopère à la mise en oeuvre de curricula adéquats, en prenant la parole sur les questions éducatives, en exprimant sa culture professionnelle afin d'édifier une nouvelle image de l'enseignant. Il s'implique dans sa communauté de vie dans les activités diverses, en faisant preuve d'engagement et de responsabilité. Il affiche ses valeurs et sa vision éducatives par l'action et la prise de parole à toute occasion.

Vu sous cet angle, le modèle de l'acteur social au Burkina vise surtout une critique active du système éducatif, dans le but de l'amener à reconsidérer les orientations purement cognitives pour y intégrer les réalités sociales et culturelles, à prendre en compte les pressions qui proviennent de l'environnement. Il est aussi une stratégie professionnelle de revendication d'un espace élargi d'expression et de défense des enjeux sociaux de l'enseignement. De ce point de vue, la politique éducative prônée par les enseignants devient un élément incontournable pour reconnaître l'enseignement comme une profession prioritaire et centrale. Cet élément constitue une autre spécificité du modèle burkinabé, inhérente à son caractère informel. Il revêt un intérêt particulier en matière de gestion et de formation, afin de rendre la professionnalisation accessible à tous les enseignants. Aussi est-il logique que les projections des enseignants en matière de formation portent principalement sur le développement de la personne de l'enseignant par la culture générale.

3 La cohérence contextuelle de la théorie

Dans cette section, le travail consiste à voir comment la théorie substantive de professionnalisation pourraient être envisagée à l'échelle nationale et continentale. Cette lecture analytique aura comme incidence de spécifier la théorie substantive en ce sens qu'elle sera confrontée aux réalités autres que celles et son contexte d'évolution.

3.1 Par rapport au Burkina Faso

La présente étude a été menée auprès des enseignants du secondaire public de Ouagadougou. On serait plutôt porté à dire que ses résultats sont applicables à l'échelle nationale. Mais c'est méconnaître les éléments de la problématique et de la méthodologie qui décrivent les singularités du contexte de recherche par rapport au reste du pays, notamment sa position politique, administrative et économique plus ou moins favorables au processus. Il importe aussi de considérer les disparités multiples du milieu éducatif. De ce point de vue, les conditions existentielles, professionnelles et environnementales peuvent diverger suivant qu'on se situe dans une grande ville ou une autre, dans une région géographique ou une autre, dans une région culturelle ou une autre du pays. Ces disparités peuvent provenir de la variation des dotations dont

disposent les établissements scolaires, de la qualité des services (effectifs, encadrement, suivi) dans les établissements concernés. C'est dire qu'au plan national, des études similaires sont nécessaires dans les différentes régions éducatives et dans une approche comparative pour parvenir à une théorie formelle qui soit généralisable.

Cependant, il apparaît évident que la professionnalisation est étroitement liée à la prise de conscience par les enseignants des conditions difficiles d'exercice de leur profession, dues à l'administration du système éducatif en général. Comme la même administration régit tout le pays, l'hypothèse que les variations dans la dynamique du phénomène seront mineures est fort plausible. Car au-delà des frontières administratives, c'est le même groupe enseignant, vivant les mêmes contraintes professionnelles, menant le même combat pour leur plus être professionnel et social, et pour un meilleur devenir scolaire et social des élèves. Dans cette optique, la professionnalisation concerne tous les enseignants, individus et groupe, et a pour but de les rendre efficaces autant qu'il se peut. Quel que soit le milieu éducatif, les trois degrés de la théorie apparaissent fondamentaux à l'émergence d'une professionnalisation de l'ensemble du corps enseignant. Mais la nécessité d'une exploration à l'échelle nationale demeure, afin de s'appuyer sur les différences, même mineures, pour bâtir la cohérence qui fera à coup sûr de l'enseignant burkinabé à la fois une personne sociale, un professionnel avisé et un citoyen engagé dans sa communauté de vie.

La présente recherche, de par sa nature collaborative, a favorisé le rapprochement théorie/ pratique, grâce à la participation des acteurs du terrain. Elle permet de ce fait un approfondissement des questions pratiques soulevées par les enseignants. En effet, sur le terrain de la pratique, le travail réalisé par les enseignants burkinabé est au-delà du contenu officiel. Dans l'action quotidienne, ils se questionnent sur les nombreux problèmes auxquels ils sont confrontés et sur leurs expériences pratiques. Ils résolvent des problèmes de tous ordres dans le but de favoriser l'apprentissage et le développement des élèves. C'est dire que les enseignants visent non seulement les finalités d'instruction des programmes, mais aussi les finalités

d'éducation et de formation non reconnues par les textes officiels. Ils essaient d'atteindre ces objectifs avec l'aide des collègues, des acteurs de l'organisation et des partenaires.

Ainsi, la professionnalisation s'inscrit dans les rapports de forces entre les enseignants praticiens et les diverses instances du système éducatif (institutionnelles, organisationnelles et pédagogiques) qui ont un pouvoir formel sur le contenu du travail enseignant. Il ne s'agit donc pas d'un processus circonscrit dont les enjeux se situent au niveau des enseignants uniquement. Ils se situent aussi dans les rapports sociaux de travail. C'est dire que le phénomène ne peut atteindre une ampleur appréciable que si les différentes instances éducatives reconsidèrent les pratiques enseignantes. Il s'avère donc nécessaire que les représentations du métier et de la formation des enseignants soient considérées dans la redéfinition des finalités éducatives, des tâches et rôles des différents acteurs. Ces dispositions permettront d'en tirer des repères, des éléments pour la gestion scolaire et la gestion des carrières. Autrement dit, les représentations des enseignants peuvent aider à mieux soutenir leurs actions sur le terrain en matière de professionnalisation, d'action de gestion et d'administration.

Ce qui est en jeu dans une telle posture, c'est la résolution des obstacles qui semblent miner les efforts des enseignants, tels que l'indiscipline, le dénuement matériel et les effectifs pléthoriques, la limbo-professionnalisation et le décrochage de la fonction d'un nombre d'enseignants de plus en plus croissant, etc. En outre, ce ne sont pas uniquement les solutions à ces questions qui sont visées, mais aussi la façon dont elles sont abordées. Tout comme les enseignants ont l'ambition d'être des personnes respectées, des professionnels et des acteurs impliqués, la résolution de ces problèmes doit signifier l'ouverture de leur espace d'action et la possibilité pour eux de s'impliquer dans les débats sur l'enseignement. La formation continue peut servir de cadre d'échanges à ce propos. Du reste, une telle approche contribuerait à émousser le malaise ressenti par l'ensemble des enseignants interrogés. Dans ce sens, les critères d"évaluation des pratiques enseignantes pourraient davantage tenir compte des réalités de la pratique. En effet, on ne peut incriminer les carences des enseignants si aucun

outil, aucune méthode ne leur ont été instruits, s'ils n'ont pas été initiés d'une manière ou d'une autre pour faire face aux conditions réelles de l'activité enseignante.

Par contre, un effort d'ouverture des superviseurs pédagogiques aux approches novateurs issues des efforts de formation continue des enseignants encouragerait les tendances vers le travail collectif dans le groupe enseignant au sein des établissements. Au plan organisationnel en effet, une conscience identitaire est bénéfique à la visibilité des enseignants qui constituent un des groupes sociaux dominants du milieu scolaire, mais dont les valeurs sont pourtant ignorées. Ils aspirent principalement à une organisation dans laquelle le dialogue et la confiance entre les acteurs de l'école et de la société permettraient la transformation collective de l'établissement en communauté, grâce à la coopération, à l'engagement et à l'implication de tous. Tout comme l'affirme Fréiré (2001, p. 162), <<l'adhésion véritable est la libre convergence des options. Elle ne peut se produire que dans l'intercommunication entre les hommes, par l'intermédiaire de la réalité concrète>>. En cela, un effort concomitant des enseignants, de l'organisation et de l'institution pour transformer la culture pédagogique et viser l'équité sociale apparaît comme une condition importante à la réalisation de la logique de professionnalisation des enseignants. Cet effort contribuerait à établir le dialogue, signe de reconnaissance de leurs compétences et favoriserait la résolution des conflits au bénéfice de la cohésion organisationnelle.

3.2 Par rapport à l'Afrique

Contrairement à la tendance globalisante qui donne de l'Afrique une image unique, la réalité de ce continent est diverse et complexe, tant au plan historique, géographique que culturelle. Mêmes si certains grands ensembles comme l'Afrique du nord, l'Afrique de l'ouest, l'Afrique centrale et l'Afrique du sud vivent dans le temps et dans l'espace quelques similarités, dans les détails, chaque pays africain a son cheminement propre et distinct. Cependant, l'enchevêtrement culturel des peuples demeure une réalité que mêmes les limites territoriales ne peuvent effacer. Et c'est en cela que les enseignants des grandes villes de certains pays limitrophes et même

éloignés du Burkina peuvent se retrouver partiellement dans le modèle de professionnalisation inférée par la présente recherche.

Mais toute expérience est rarement explicite parce qu'elle s'inscrit dans un cadre particulier et s'exprime à travers des cheminements singuliers. Dans ce sens, des études pourront être menées dans les contextes africains sus-mentionnés et leurs résultats comparés à ceux de la présente recherche. Ceci permettrait de dégager la parenté conceptuelle entre les différents groupes d'enseignants du continent, et de cheminer vers une théorie formelle de professionnalisation.

Par ailleurs, la théorie substantive inférée et l'approche méthodologique utilisée peuvent servir de point de départ pour explorer des groupes enseignants africains dans le même intérêt de recherche. Les pays en développement d'autres continents qui vivent des réalités similaires à celles des enseignants de Ouagadougou pourraient être principalement ciblés. De ce point de vue, la présente étude renferme des outils susceptibles de faciliter l'émergence d'autres processus singuliers dans d'autres contextes de professionnalisation.

4. Tendances managériales et suggestions.

Cette sous section identifie et discute les tendances qui émergent des données. Elle propose ensuite des pistes de solutions pour faciliter la mise en œuvre de la vision des acteurs, principalement en ce qui concerne les modes de gestion, la formation initiale et continue, la collaboration et la coopération que vise l'élargissement de l'espace d'action des enseignants.

4.1 Les tendances managériales

De cette recherche ressortent en filigrane des tendances managériales bâties sur les principales valeurs qui sous-tendent les modèles personnaliste et de l'acteur social. Plusieurs éléments de la recherche, notamment ceux de la problématique et les résultats présentés orientent la réflexion en matière de gestion vers l'innovation, la créativité et le changement en interaction avec les groupes socioprofessionnels du système éducatif, les élèves y compris (Perrenoud, 1996)

Les précisions et les explications qu'apporte la problématique sur le contexte de recherche montrent d'une part des enseignants bloqués dans leur développement professionnel par un système bureaucratique très centralisé, une administration laxiste et peu présente. D'autre part, la quête de dignité personnelle et professionnelle entreprise par les enseignants est freinée par l'austérité imposée par le PAS. Elle maintient le groupe professionnel dans des conditions de formation peu satisfaisantes, des conditions salariales précaires et des conditions d'exercices impossibles. Les deux modèles émergents révèlent une forme d'affirmation autonome de la profession et une forme de résistance à ces conditions imposées aux enseignants. De ces constats, la professionnalisation au Burkina augure d'un processus militant et sociopolitique fondé sur la défense de l'intégrité et de la dignité du métier et de ses membres.

Pour accompagner ce mouvement, l'innovation apparaît comme le cœur de la survie dans la professionnalisation vécue. Elle devrait se faire cependant en conformité avec le contexte environnemental, socio-culturel et socio-économique, afin de développer des compétences spécifiques chez les acteurs de l'enseignement. L'innovation comme mode de gestion permettrait de libérer la créativité des enseignants en stimulant leurs idées constructives dans divers des projets.

La prise en compte de la réalité informelle afin d'adapter à l'organisation formelle à la réalité informelle constitue une autre voie de gestion. Elle permet d'enrichir la dynamique cultuelle formelle en s'inspirant principalement de la structure et de la culture des groupes informels. En prenant en considération le contexte contingent de l'éducation, on se met à l'écoute de la dynamique des divers groupes informels. Plusieurs théories des organisations permettent de développer une telle tendance managériale. La théorie de la contingence de Kast et Rosenzweig (1970), les approches situationnelle et centrée sur les besoins humains de Brassard (1996) et la gestion dynamique de Bergeron (2001) suggèrent des techniques de gestion permettant de rechercher constamment l'équilibre des situations. Il faudrait comme le stipulent Brunet et Savoie (2003) tenir compte de «*la face cachée de l'organisation*», en

considérant les incidences des groupes informels et les possibilités qu'ils offrent d'atteindre certains objectifs malgré les circonstances difficiles.

La créativité ne fait pas défaut dans le groupe enseignant quand on sait que la professionnalisation vécue s'y fonde pour atteindre les résultats escomptés. L'expérience a montré que la professionnalisation informelle, produit de la créativité des enseignants est très dynamique et porteuse, dans le sens qu'elle concerne un plus grand nombre d'enseignants que le phénomène institutionnel et génère des incidences positives réelles sur l'apprentissage des élèves comme des enseignants. Sans cette créativité, le rendement actuel du système serait dramatique. Cette créativité ne demande cependant qu'à être considérée et encadrée dans des activités qui permettent son expression.

Le changement est la réalité la plus difficile en matière d'activités humaine, parce qu'il inhibe les certitudes et suscite des questions dont les réponses ne sont pas directement accessibles. En tout état de cause, il dépend des rapports de flexibilité et d'interdépendance à instaurer entre l'État, les groupes socioprofessionnelles, les contraintes contextuelles et organisationnelles et les partenaires externes. C'est de ces relations que sortiront les réponses aux objectifs de professionnalisation, C'est-à-dire que toute la gestion du système à revoir en conséquence. Cependant, le groupe enseignant demeure le plus concerné. Il doit être le porte étendard de ce processus de changement indispensable pour sortir de l'enseignement de sa tendance actuelle de prolétarisation et prendre définitivement le cap vers à la professionnalisation.

4.2 Les suggestions

En matière d'innovation,la formation initiale devrait faire une place égale à la théorie et à la pratique, afin de mettre en oeuvre une formation situationnelle centrée sur la démarche et le développement des capacités critiques des futurs enseignants. Une approche basée en partie sur la théorie, puis sur la vie professionnelle et ses réalités, afin de considérer le modèle personnaliste. Elle implique une dynamique d'action dans les établissements et considère les enseignants comme des animateurs. Le modèle de l'acteur social serait de ce fait concerné, car il nécessite une démarche

de recherches et d'investigations à propos des questions scolaires et éducatives. En impliquant les enseignants dans ces activités, ils contribueraient à l'analyse critique des réalités observées et à leur communication. Ainsi, leur prise de position et leur visibilité tant recherchées seront effectives (Adamzeski, 1988; Huberman, 1989).

L'innovation dans ce mode de gestion consiste en une ouverture progressive de l'espace d'action des praticiens vers la société civile constituée des parents d'élèves, des ONG nationales et internationales, des fédérations d'enseignants, des universités et centres de recherches, des associations volontaires, etc. Ainsi, la dépolarisation du réseau relationnel des enseignants éviterait la centration sur l'État comme partenaire unique incontournable. Une telle perspective managériale participe positivement à la décentralisation du système éducatif dans laquelle l'État s'est engagé. Elle répond aussi à la visée du processus souhaité qui est de rassembler tous les acteurs éducatifs autour des objectifs de professionnalisation, en capitalisant les compétences distinctives des divers groupes socioprofessionnels. Toutes les compétences présentes joueraient diversement leurs rôles et en interdépendance.

En ce qui concerne le mode de gestion considérant la contingence contextuelle comme base d'action, il est possible même dans un contexte bureaucratique de véhiculer des valeurs humanismes. Il suffirait dans un premier temps de se mettre à l'écoute des groupes informels en tenant compte des individus, des personnes et des clans, en considérant les membres de l'organisation comme des acteurs et partenaires de gestion et non comme des moyens. Les administrateurs scolaires pourront donc permettre à chaque personne et à chaque groupe professionnel de s'impliquer dans le fonctionnement et dans la réalisation des objectifs, autrement que par le contrôle. Tout dépend des responsables d'établissement, de leurs valeurs, de leurs rapports au changement, à l'organisation et aux rapports qu'ils établissent avec les membres de l'organisation. En alliant simplement mécanisme bureaucratique et besoins humains, ils font déjà un grand pas vers l'humanisme. Ce qui produirait dans un second temps la cohésion, le sentiment d'appartenance et l'engagement de tous dans l'innovation. Cela ne serait possible que si les gestionnaires des établissements sont nommés sur des

critères de compétences et d'engagement dans les objectifs organisationnels, plutôt que sur des critères politiques.

Dans la gestion centrée sur la créativité, c'est sur la recherche et la formation continue l'accent doit être porté, afin de faire du réseautage une source de connaissances, un moyen de coopération et de flexibilité. Mettre les enseignants en position de chercheurs en collaboration avec les institutions, les groupes et les experts à travers des recherches actions ouvre des opportunités pour assurer un apprentissage élargi aux membres de l'organisation et aux partenaires. Un tel système de gestion apporterait de la valeur ajoutée aux activités organisationnelles et sortirait les enseignants de la prolétarisation menaçante. L'établissement devient aussi un partenaire des projets d'établissement, les élèves acquérraient leur place au sein de l'organisation en participants aux diverses activités. Cette dynamique est prometteuse car ell peut générer des connaissances utiles au plans didactique et pédagogique, des produits et ressources dont la commercialisation profiterait à l'établissement. Elle permettrait également le passage de la compétition à la collaboration, de l'instruction à l'apprentissage et la création de communautés d'apprentissage où toutes les dynamiques sont à explorer, afin que tous les acteurs éducatifs se retrouvent en interaction et réalisent ce faisant, une reconstitution sociale des identités, principalement celle des élèves et enseignants (Carbonneau, 1993, Legault, 2003, Perrenoud, 1996). Les enseignants se responsabilisent alors en créant des zones de liberté et des zones d'action susceptibles d'encourager, de susciter les initiatives et la créativité à l'intérieur des organisations formelles. C'est en cela que les organisations s'engageront dans le changement.

Conclusion

La théorie émergente ainsi discutée apparaît complexe. Sa complexité provient du fait qu'elle se trouve à la première étape de son développement, la professionnalisation vécue. De nature individuelle, elle constitue l'entrée en matière dans la théorie, dont la finalité est une professionnalisation collective. En effet, la

professionnalisation souhaitée vise une dynamique collective des enseignants, en collaboration et en interaction avec les groupes professionnels de l'éducation.

Mais les contraintes contextuelles bloquent cette perspective collective. Pour ce faire, les participants comptent dans un premier temps sur une politique négociée comme moyen formel qui les reconnaîtrait d'abord, en tant qu'acteur de l'enseignement et qui permettrait ensuite, le renouvellement de leur identité professionnelle (Legault, 2003, p. 183). Ils s'appuient dans un second temps sur la dynamique des groupes sociaux comme moyen informel, ce qui augure de nouvelles tendances managériales comme celles ci-dessus esquissées. La contribution du domaine privé, de la société civile, des ONG à l'expression professionnelle des enseignants permettrait l'élargissement de leur espace d'action et la co-construction de leur image professionnelle.

A cet effet, il faut avant tout que les membres de la profession enseignante se sentent interpellés par les finalités éducatives, les rôles et les finalités professionnelles largement décrits par les répondants, qu'ils se mobilisent dans des communautés d'apprentissage, afin de créer une visibilité sociale et les conditions indispensables au changement escompté.

Ensuite, au point de vue managérial il faut s'engager résolument dans d'autres tendances afin de favoriser la créativité, l'intégration, l'innovation et le changement. Sinon, la professionnalisation institutionnelle continuera dans son balbutiement, vue la conjoncture socio-politique et économique mondiale. La lutte de survie et de d'intégrité que poursuit le processus informel est fort prometteuse à cet égard.

CONCLUSIONS

Le processus de professionnalisation abordé par la présente recherche s'exprime dans plusieurs sens: moral, social, et existentiel. Il se présente comme un mouvement permanent d'appropriation de la profession, par lequel les acteurs expriment leurs valeurs et leurs projets individuel et collectif d'acteur du système éducatif, dans un objectif de changement, de reconstruction de la profession et de son image.

Cette dernière rubrique intitulée conclusions fait dans un premier temps, la synthèse de la recherche et de ses trouvailles. Elle commente ensuite les différentes contributions et leurs apports à la compréhension de la professionnalisation et énonce en dernier lieu, les pistes de recherche futures, dans le but d'approfondir et de donner suite aux nouvelles questions soulevées par les résultats de la présente recherche.

1. Synthèse de la recherche et des trouvailles

Cette sous-section fait le point de la recherche et et insiste sur ses apports au domaine. La problématique de la professionnalisation n'est pas récente (Maurice, 1972, Chapoulie, 1973, Carr-shaunder, 1928). Mais la présente recherche de part sa démarche met en perspective d'une part la double professionnalisation institutionnelle/pragmatique, formelle informelle, celle des technocrates/celle des praticiens et d'autre part, la professionnalisation vécue/la professionnalisation souhaitée. Elle fait prendre conscience des pôles de tensions, des flottements et participe ainsi à la conceptualisation des situations et des processus similaires. Dans les lignes suivante ses grandes lignes sont soulignées et ses apports mentionnées.

1.1. La recherche

Cette recherche s'est fixée comme objectif général de comprendre le processus de professionnalisation chez les enseignants du secondaire public de Ouagagougou. Les deux questions principales de recherche qui ont permis d'atteindre cet objectif sont: Comment les enseignants du secondaire public de la ville de Ouagadougou construisent-ils leur professionnalisation dans le quotidien? Comment les enseignants du secondaire public de Ouagadougou conçoivent-ils la professionnalisation des enseignants? Elles ont permis de cerner l'objet d'étude sous deux angles. L'angle de la

pratique, comprise comme instrument de construction des savoirs enseignants à partir des réalités de vie et d'enseignement. Il a permis de dégager le modèle de professionnalisation vécu sur le terrain de la pratique. L'angle de la théorie, appréhendée comme résultat de l'analyse des représentations du processus par les enseignants a conduit à l'identification du modèle de professionnalisation souhaité par les enseignants. L'énonciation explicative de ces modèles a permis d'inférer une théorie substantive de la professionnalisation à Ouagadougou.

La nature phénoménologique de l'objet d'étude a rendu utile le recours à la méthode qualitative participative pour planifier la recherche empirique, collecter et analyser les données. Seize enseignants choisis principalement en raison de leur intérêt pour la professionnalisation ont participé chacun, à deux entrevues semi-dirigées d'une heure environ. Des données documentaires ont aussi été recueillies auprès du ministère, d'institutions de recherche et de formation, d'associations syndicales et professionnelles. L'analyse des données s'est réalisée à l'aide de deux approches, la théorie enracinée de Glaser et Strauss (1967) et l'analyse thématique de Paillé (1996). Les mesures scientifiques et éthiques ont été prises pour assurer la validité des données. Comme le souligne différents auteurs, la théorie enracinée a permis d'aller au bout de la démarche pour interpréter utilement les résultats et élaborer la théorie. Elle a permis de donner sens à la professionnalisation des enseignants au Burkina, à partir de l'observation et de l'analyse systématiques des situations apparues comme instances du phénomène.

Le chapitre de présentation des résultats a exposé et expliqué les contributions de l'étude. Il a montré que la dynamique du processus est un mécanisme à trois degrés qui se fonde sur les réalités contextuelles pour développer des mécanismes de résistances diverses et aboutir à des processus de survie dont la professionnalisation de survie, la limbo-professionnalisation et le désengagement professionnel. Le processus vécu sur le terrain est de nature personnaliste mais vise une construction commune du devenir de la profession et de celui des apprenants. Dans la conception des enseignants, la professionnalisation souhaité, la vision conceptuelle des

enseignants, comprise comme aspiration par rapport à leur cheminement vers la professionnalisation traduit un modèle d'acteur social. Cette différence entre la réalité et la vision provient du contexte d'enseignement très contraignant. La théorie substantive élaborée explique le lien entre ces deux processus et met en évidence la place centrale de l'engagement politique dans la mise en place de la professionnalisation.

Le chapitre de discussion a permis une investigation plus poussée des résultats présentés. Ils ont été discutés sous plusieurs angles: en soi, au plan scientifique et contextuel. Des airs de recherche fort prometteurs ont été dégagés. Ils concernent principalement la culture et l'identité enseignante, les liens environnement éducatif/organisation scolaire, la relation formation initiale/formation continue, La spécificité de la théorie émergente par rapport aux courants américain et européen dans une perspective heuristique. Alors que le courant américain se fonde sur la théorie fonctionnaliste, le courant européen s'inspire aussi bien de la théorie interactioniste que de la théorie fonctionnaliste et La théorie inférée de l'étude s'avère fondamentalement interactioniste. Le paradigme humaniste et socio-culturel explique cette épistémologie, qui est à vérifier dans des recherches futures.

Tout travail humain est limité et cette étude ne fait pas exception. Elle comporte ses zones d'ombres qui ont été relevées dans les limites de l'étude, principalement les valeurs du chercheur et les problèmes logistiques. Mais ces imperfections ne doivent pas masquer l'originalité de la présente recherche et les nombreuses contributions qu'elle apporte au savoir scientifique. En adoptant la perspective des praticiens, elle explique de façon originale leurs représentations et de leurs expériences de professionnalisation. L'approche méthodologique de l'étude contribue à cette originalité, en permettant une investigation en profondeur de l'objet d'étude, particulièrement grâce à la variation des outils de recherche et d'analyse. La dynamique de professionnalisation au Burkina, les deux modèles inférés dont l'un pragmatique et l'autre, théorique, la théorie substantive énoncée et modélisée sont autant de contributions réalisées.

1.2 Les contributions de la recherche

La recherche a permis plusieurs contributions, notamment d'ordre théorique et conceptuels. Au plan théorique, elle apporte trois contributions majeures:

- Le modèle de professionnalisation vécu et sa dynamique particulière.
- Le modèle de professionnalisation souhaité.
- La théorie substantive de professionnalisation.

Au plan conceptuel elle a permis de faire:

- La synthèse des critères de professionnalisation en éducation et les définir.
- Le concept de professionnalisation de survie explique la situation éducative extrêmement difficile dans laquelle évolue les enseignants burkinabé.
- Le concept de limbo-professionnalisation identifie l'une des deux phénomènes collatéraux du processus de survie. Elles sont commentées dans la section suivante.

2. Commentaires sur les contributions de la recherche

Le modèle vécu se révèle de type personnaliste et apparaît comme un processus de survie qui se centre sur les personnes de l'enseignant et de l'élève. Il montre surtout que la professionnalisation se construit de façon autonome, en réponse aux besoins de la pratique enseignante et à ceux des élèves. Les praticiens utilisent leurs ressources personnelles et professionnelles pour satisfaire aux besoins et attentes scolaires et sociaux des élèves, tout en développant leur propre devenir professionnel. Le processus de professionnalisation en place est une dynamique à trois degrés dont le premier se situe dans le contexte d'enseignement: les conditions de travail et les contraintes qu'elles imposent. Le second degré concerne la recherche de solutions dont l'orientation dépend de la conscience des acteurs et des enjeux de la profession qu'ils privilégient. Le troisième degré est le résultat de l'orientation de chaque acteur.

Le modèle de professionnalisation souhaité est du type acteur social. Il se fonde essentiellement d'une part, sur l'engagement individuel des enseignants et se manifeste par la conscience des rôles à jouer par rapport aux apprenants et à la profession. Ces différents ancrages favorisent d'autre part, l'engagement collectif de

tous, grâce à la solidarité et à l'implication au plan éducatif et sociétal. Il exige une attitude critique vis-à-vis du système éducatif par l'argumentaire et le comportement exemplaire.

La théorie substantive générée montre la complémentarité des deux modèles dans une perspective constructiviste. Elle met en évidence l'incontournable engagement politique de l'État qui ressort comme le moteur du phénomène. Cette politique consiste en une réflexion commune à mener pour expliciter les choix axiologiques à favoriser dans l'enseignement secondaire et élaborer le référentiel de compétences nécessaires à leur réalisation, sans pour autant vouloir tout figer dans des dispositifs de formation et de contrôle. Car, du point de vue de la majorité des participants, former n'est pas professionnaliser, La professionnalisation exige en plus de la formation, l'autonomisation des pratiques et l'élargissement des champs d'action pour la réactualisation permanente des compétences en fonction des besoins réelles des situations éducatives. En cela, le présent rapport ouvre de nombreuses pistes de recherches qui concerne les praticiens, les formateurs, aussi bien que les chercheurs en éducation.

Au plan conceptuel, la limbo-professionnalisation est une contribution de la recherche. Elle exprime la situation des enseignants qui sont se retrouvent entre deux, l'enseignement et les activités lucratives rendues nécessaire pour leur survie professionnelle et sociale. Débordés par ces multiples activités, ils restent sur les limbes de la profession en pratiquant les routines apprises. Ce faisant, le développement professionnel fondement de la professionnalisation leur est inaccessible.

La recherche a mis en évidence entre autres, la nécessité d'un modèle de professionnalisation et d'un mode de gestion des établissements scolaire autres, capables de favoriser l'adaptation des structures de formation et d'administration aux modes de fonctionnements et aux besoins spécifiques du contexte burkinabé. Le dynamisme particulier du système éducatif, la volonté de participation des acteurs de

l'enseignement sont des éléments à considérer en ces domaines, pour que l'autonomie des pratiques devienne une réalité dans l'enseignement.

3. Les perspectives de recherches

La diversité des problèmes du milieu enseignant soulevés au cours de la recherche montre que la professionnalisation n'est qu'un aspect d'un problème beaucoup plus vaste, celui de l'enseignement et celui des pratiques dans le but de résoudre cette vision éclatée de l'enseignement par des acteurs de l'éducation. A cet effet, les thèmes de la culture et de l'identité enseignantes, de l'organisation et l'environnement éducatifs, du lien formation initiale/formation continue, de la spécificité de la professionnalisation burkinabé par rapport aux courants existants, américain et européen notamment, constituent des pistes de recherche éclairantes. Certains de ces aires de recherche ont été effleurés par la présente recherche, d'autres ont été volontairement écartés. Parmi les pistes intéressantes à explorer, il faut mentionner:

a- La culture et de l'identité enseignantes. A partir ce thème, il sera intéressant de montrer que les enseignants en tant que groupe professionnel sont porteurs d'une culture et d'une identité. Cette culture, qui se fonde sur la personne de l'enseignant pour s'ouvrir à la société doit être spécifiée. Il n'est pas sans intérêt de noter l'importance d'une identité forte dans la quête de professionnalisation des enseignants. La nécessité d'explorer au coeur même des pratiques individuelles comme collectives afin d'en identifier les éléments constitutifs se pose. Des recherches dans ce sens pourraient conscientiser les enseignants sur leur place à tenir dans un contexte de crise de l'éducation et dans le développement social du pays. Elles apparaissent comme moyens de promotion de la dynamique culturelle naissante. La gestion communautaire des établissements scolaires qui ressort comme approche novatrice de management chez les enseignants est une piste à explorer à cet effet. Cette vision dont le but est de satisfaire les besoins exprimés des acteurs, notamment ceux des élèves en harmonie avec les réalités du contexte, se rapproche de management de la qualité totale (Pelletier, 1999; Toussaint et Fortin, 1997). Cette perspective dynamique et systémique de l'organisation scolaire, semble prometteuse pour un véritable partenariat et justifie

l'investigation des principes, stratégies et méthodes déployés et projetés par les enseignants à cet égard.

b- L'environnement éducatif et de l'organisation scolaire. Il constitue une ouverture sur d'autres études. Pour la plupart des auteurs comme Bonis (1971, p. 230) et Rocque (1999, p. 170), l'environnement scolaire est la résultante des composantes organisationnelles et des relations professionnelles telles que perçues par les acteurs de l'éducation. Il influence le fonctionnement de l'établissement qui doit s'adapter aux demandes et contraintes des acteurs. Centrée d'avantage sur la pratique et l'expérience enseignante, la professionnalisation vécue au Burkina a une double visée: elle est à la fois une occasion de développement professionnel et social des enseignants, et un moyen d'enracinement dans la recherche pour eux. La nécessité de considérer l'humanité des enseignants en tant que composante fondamentale de l'environnement se pose. La présente recherche, bien qu'ayant abordé cet aspect, l'a fait de façon sectaire. La conception constructiviste de la professionnalisation constitue un paradigme à explorer dans cette perspective. Il s'agit de miser sur la réalité des identités et des paradigmes en interaction sur le terrain éducatif, sur leur pertinence à résoudre les problèmes singuliers du contexte, pour comprendre comment dans ce contexte local, les organisations scolaires en général et les enseignants en particulier réagissent aux agressions de l'environnement. Ces investigations seraient d'un apport inestimable pour le statut des enseignants, pour la formation des gestionnaires de l'éducation et pour l'amélioration du rendement des établissements, toutes choses qui contribuent à la professionnalisation. Par exemple, des recherches pour comprendre la nature du processus réflexif à la base des modèles inférés s'imposent. Elles permettront une analyse précise du fonctionnement réflexif à l'intérieur de ces modèles, en vue d'une exploitation judicieuse par la formation. Dans ce sens, le partenariat effectif entre l'école, les institutions de formation et de supervision est une perspective gagnante pour tous les acteurs de l'éducation. Il agit comme moyen de formation continue et de promotion pour les enseignants, comme moyen d'ouverture à des recherches interinstitutionnelles et à de nouvelles alternatives pour l'institution

éducative en matière de qualification professionnelle, et comme moyens d'échanges enrichissants qui contribuent au dynamisme du milieu enseignant. De ce fait, il permet de poser les bases de négociation et de développement d'une professionnalisation qui s'appuie non seulement sur la dynamique des relations entre acteurs de l'organisation scolaire, mais qui renforce aussi l'interaction entre l'organisation et l'environnement scolaires.

c- La relation formation initiale/formation continue. Ce thème traduit le fait que c'est dans l'interaction et l'interdépendance avec les autres que l'enseignant accède au savoir et à l'humanité. Cette relation peut prendre plusieurs formes mais dans le sujet en étude, les formes les plus importantes sont la recherche sur les pratiques, la place et le rôle des enseignants de métier dans la formation initiale en terme de participation. En effet, les enseignants praticiens participent en partie à la formation, mais la procédure adoptée est fautive du point de vue des participants. Le même reproche est fait aux procédures d'évaluation des examens professionnels. Autrement dit, il y a une reconnaissance professionnelle plus tangible à faire pour conférer aux enseignants les privilèges de professionnels en ces matières. Il n'y a pas là nécessairement une volonté manifeste de reniement de la part des autres acteurs, mais tout au moins, des facteurs qui expliquent pourquoi si peu de considération est faite aux praticiens dans ces chapitres. Il est donc essentiel que des recherches empiriques soient initiées dans les milieux concernés, afin d'explorer et de préciser comment les praticiens pourraient contribuer de façon distincte par rapport aux acteurs déjà en place, à la formation initiale et à l'évaluation par les pairs. Ainsi, la formation continue s'enrichirait des savoirs de la pratique et de la formation continue dont l'exploration contribuerait à la construction du savoir spécifique en enseignement.

En formation initiale, l'observation des pratiques par les futurs enseignants pourrait faciliter l'appréhension de la réalité enseignante par ces derniers. Abordée dans une interaction constructive, elle sert d'outils d'élucidation des pratiques et peut conduire à des recherches exhaustives permettant de comprendre le comment, le pourquoi et le quoi des savoirs d'expérience. Dès lors, les succès comme les échecs de

l'action d'enseigner deviennent utiles à l'élaboration des styles d'enseignement. Ainsi, l'établissement de liens entre formations initiale et continue engendre l'ouverture à l'environnement scolaire. Certes, la formation en bénéficie mais c'est avant tout l'institution éducative qui profitera le plus des retombées. Car la dysharmonie entre les différents acteurs nuit à l'atteinte des objectifs et au bon fonctionnement des structures éducatives. Il apparaît évident que le dialogue effectif n'est possible sans la prise en compte de l'environnement éducatif, c'est-à-dire le milieu de vie, la situation existentielle, les conditions de travail des acteurs enseignants et apprenants.

La spécificité de la théorie substantive par rapport aux courants américain et européen est une perspective de recherche importante à explorer. La théorie émergente de professionnalisation est une abstraction des pratiques et conceptions de professionnalisation des enseignants du secondaire public de Ouagadougou. Mais la réalité qu'elle décrit n'est pas transparente et nécessite un décodage et une simplification pour la rendre plus compréhensible. Ce qui a conduit à sa schématisation qui ne retient que les idées, concepts et relations les plus pertinents et qui symbolisent les situations et les faits décrits par les participants. La schématisation a servi comme structure explicative de la théorie. Mais cette théorie doit aussi servir à faire des prévisions, en tant qu'un instrument de réflexion sur lequel on peut raisonner, car, elle sous-entend d'autres aspects du problème étudié qui n'ont pas été considérés dans le traitement du sujet. C'est le cas des rapports à établir entre la théorie émergente et les théories fonctionnaliste et interaction-symboliste qui sous-tendent le phénomène en occident. Ceci conduit à la quatrième piste de recherche car, on pourrait aborder la spécificité du courant africain en regard des courants américain et européen comme une contribution majeure

d- La imbo professionnalisation. La professionnalisation de l'enseignement, bien qu'étant effective sur le terrain, n'apparaît pas en tant qu'objet de représentation sociale de tous les enseignants. Le phénomènesde limbo-professionnalisation et celui de désengagement professionnel en constituent des preuves Ce constat rend nécessaire des recherches plus poussées, dans le sens d'amener les enseignants à prendre

conscience des enjeux de la professionnalisation en terme d'identité de cohésion socio-professionnelle du groupe enseignant. De telles recherches participeraient à équilibrer les rapports de force entre groupes professionnels qui interagissent en éducation dont certains, depuis longtemps, ont pris conscience de la mise en oeuvre de systèmes de régulation qui jouent contre la professionnalisation des enseignants. Elles permettront de prendre en considération les besoins vitaux des enseignants, de contrôler par ce fait le processus afin d'éviter le grand risque de dé-professionnalisation des enseignants engagés dans ces dynamiques.

e- Le courant africain. Cet aspect est abordé ici comme une piste de recherche future, ce qui nécessite une spécification de la théorie émergente comme voie de construction d'une théorie africaine. Dans cette optique, il importe d'abord de situer les particularités des courants de professionnalisation américain et européen. Ensuite, une esquisse de réflexion sur la théorie émergente comme moyen de prospection d'un courant africain intégré sera élaboré. Il s'agit de comprendre comment le message que renvoie la théorie et les valeurs sur lesquelles elle se fonde peuvent constituer des pistes probantes.

Le courant américain est bâti sur la théorie fonctionnaliste, qui conçoit la professionnalisation comme un état à acquérir par les enseignants, en franchissant certains obstacles matérialisés par les critères de professionnalisation. Pour les y préparer, la formation universitaire de haut niveau apparaît comme moyen d'ancrer le processus sur les savoirs scientifiques et rationnels. Le courant américain projette ainsi une conception univoque de l'enseignant professionnel savant et technocrate, qui réponde de façon efficiente aux exigences de la société industrielle. Il développe son expertise au sein de l'ordre professionnel, agent de contrôle des critères prédéterminés. L'ordre s'assure que ses membres répondent aux critères pour accéder au statut social de professionnels et bénéficier des avantages afférents. Cette vision unique et rigide considère très peu la diversité des situations et des acteurs. Elle met l'accent sur la formation, la déontologie et l'éthique professionnelle, comme garantes des compétences scientifiques et techniques de l'enseignant.

Le courant européen de professionnalisation est une politique assurée par les experts et les spécialistes de l'éducation, légitimés par l'État. Cette approche de type sociologie des organisations est cependant traversée par les luttes des associations syndicales et professionnelles, qui négocient parallèlement les conditions de qualification avec l'État. La professionnalisation est donc un phénomène politique et socio-professionnel, conduite dans les organisations par les experts ou les spécialistes, selon les pays. Détenteurs de la légitimité politique, ces derniers déterminent les compétences à acquérir par la formation pour accéder au statut de professionnel. (Chapoulie, 1987; Lang, 1995 et 1999; Losego, 1996). En cela, le courant européen adopte quelques tendances de la théorie fonctionnaliste, mais garde cependant sa spécificité en préservant ses traditions de luttes socio-professionnelles et le droit de regard de l'État sur l'évolution de la profession. Ce faisant, il prend également des allures symbolistes-actionistes

En ce qui concerne le courant de professionnalisation institutionnel mis en place dans les institutions de formation en Afrique, on pourrait faire le constat qu'il s'apparente beaucoup plus au courant européen, notamment dans les pays de francophones (Akoueté, 1993). Les relations historiques et politiques qui lient ces pays à la France expliquent ce transfert. Cependant, la théorie émergente concerne la professionnalisation informelle en cours sur le terrain de la pratique. Elle s'ancre dans les contingences du milieu et se construit dans l'interaction des diversités des acteurs, des situations, des conceptions qui apparaissent comme des richesses à explorer, à expliciter, à légitimer dans une vision de changement des rapports professionnels. C'est le message que renvoie la théorie émergente, qui se fonde sur l'épistémologie constructiviste et est la résultante de l'action informelle.

Dans le processus étudié, la profession apparaît comme une communauté de professionnels qui gère son espace dans l'interaction avec les autres professions du milieu éducatif. Les objectifs visés sont de bénéficier des avantages de la pluralité, de prendre en compte les contingences du milieu et les limites de chaque groupe professionnel dans la gestion des rôles et des situations. Une approche plutôt

systémique, dans laquelle la professionnalisation, abordée dans sa complexité, devient un processus de changement des rapports et de respect des identités professionnelles. Cette vision de complexité s'enracine probablement dans le paradigme existentiel et socioculturel du contexte africain, qui s'avère féconde du point de vue heuristique. Elle est soutenue par les valeurs de ce contexte, dont l'Être en relation avec autrui et son environnement constitue le point d'ancrage. Elle s'enracine aussi dans la tradition culturelle, régulatrice de l'existence et de l'unité de tous les éléments du cosmos, dont l'exploration harmonieuse doit assurer l'épanouissement de l'humain (Bertrand et valois, 1982; Maurier, 1976; N'Daw, 1983).

L'exploration de cette complexité conduit à l'épistémologie constructiviste qui semble guider le processus informel de professionnalisation. La théorie émergente met l'accent sur la personne de l'enseignant et de l'apprenant comme personnes sociales en construction, en interaction avec les autres acteurs et l'environnement socio-éducatif et culturel. Toutes les potentialités personnelles, professionnelles, sociales et culturelles sont investies dans les situations éducatives et dans la mise en oeuvre des intentions de changement des enseignants, pour assurer le processus émergent. La théorie émergente met également l'accent sur les pratiques, le constructivisme étant "un enchevêtrement du pragmatique et de l'épistémologique" (Le Moigne, 1994, p.151). Ces éléments s'éclairent mutuellement, interagissent et permettent de mieux comprendre les situations. L'interaction apparaît alors comme un outil essentiel à l'implication dans les situations problématiques, à la mobilisation des acteurs et des ressources, à la confrontation des conceptions, des visions, des intentions et à l'exploration des conflits qu'engendrent les confrontations. Ce faisant, les acteurs sont amenés à réagir, à expliciter leurs positions, à les justifier, à considérer les autres et leurs positions et à progresser en conséquence. C'est cette interactivité diversifiée qui constitue la réalité de la théorie, une interaction riche au plan heuristique en ce qui concerne la réflexion sur l'épistémologie constructiviste de la théorie issue de d'étude, sur la transdisciplinarité et sur l'éducation en général. Reste à vérifier par des

recherches similaires, si cette théorie constructiviste de professionnalisation émergente est vérifiable à l'échelle du Burkina et de l'Afrique.

Au terme de cette fructueuse aventure intellectuelle qui a duré quatre ans, le chercheur a vécu d'édifiantes expériences intellectuelles, humaines et sociales avec des enseignants canadiens et burkinabé. Ces expériences d'échanges, de collaboration, d'interaction n'ont, en aucun instant, altéré la conviction qui a fécondé et nourri le projet de recherche. Au contraire, elles ont amplifié et confirmé la conviction que les enseignants sont des acteurs prolifiques. C'est fort de cette expérience qu'à l'instar de Tardif, Mellouki et Gauthier (1993, p. 19) il est permis d'affirmer que<< [...] *l'enseignant n'est pas un simple reproducteur ou un technicien, mais un travailleur interactif en relation avec les élèves et d'autres agents éducatifs, ainsi qu'un producteur de sens qui se réfère, dans son activité et pour l'accomplir, à des significations, à des discours, à des jugements qui lui servent à signifier sa propre pratique professionnelle et à l'orienter*>>. L'étude a fortement contribué à démontrer que les enseignants construisent leur professionnalisation de la même manière. Elle est une quête de sens de leur profession et de leur existence à laquelle contribue la présente recherche.

ANNEXE I: PROTOCOLE DE RECHERCHE

Annexe 1a: Demande d'autorisation de collecte de données

UNIVERSITÉ D'OTTAWA
Kaboré Ouédraogo Juliette (étudiante)
628 King Edward, app. 113-c
Ottawa, ON, K1N 9N2

Monsieur le Ministre des enseignements secondaire,
supérieur et de la recherche scientifique
Ouagadougou, Burkina Faso

Ottawa le 1er décembre 2000

Objet: **Autorisation de collecte de données auprès des enseignants du secondaire de Ouagadougou**

Monsieur le Ministre,

Dans le cadre de ma recherche doctorale sur le processus de professionnalisation de l'enseignement au Burkina Faso, j'ai l'honneur de solliciter de votre bienveillance l'autorisation de collecter les informations nécessaires à l'élaboration de la thèse auprès des enseignants de la ville de Ouagadougou.

L'étude en cours a pour objectif d'expliquer et de comprendre la dynamique de professionnalisation à partir des expériences des enseignants praticiens et du sens qu'ils donnent au processus. Elle se déroulera entre février et août 2001. La participation des enseignants est indispensable en ce qu'elle constitue une phase importante de la recherche qui conduira à certains égards, à des conclusions scientifiques utiles pour l'enseignement burkinabé.

Toutefois, les principes d'éthique et les règlements de l'Université d'Ottawa, régissant la collecte de telles données exigent un accord écrit et formel de l'institution responsable des enseignants. Je vous serai gré des dispositions que vous voudriez bien prendre pour m'accorder votre approbation dans des délais raisonnables, afin que je puisse compléter mon dossier auprès des structures de l'université.

Dans l'espoir d'une suite favorable, veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de ma grande considération.

Juliette KABORÉ OUÉDRAOGO
Candidate au doctorat (Université d'Ottawa)
M.A. Art du spectacle (Université de ouagagougou)
M.A. Didactique du français (Université de Montréal)

Annexe 1b: Autorisation des autorités locales

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRE, SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

SECRETARIAT GENERAL

DIRECTION REGIONALE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRE, SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE DU CENTRE

N° 2000-1053 /MESSRS/SG/DRESSRS-C.

BURKINA FASO

Unité Progrès Justice

Ouagadougou, le 26 Décembre 2000

Le Directeur

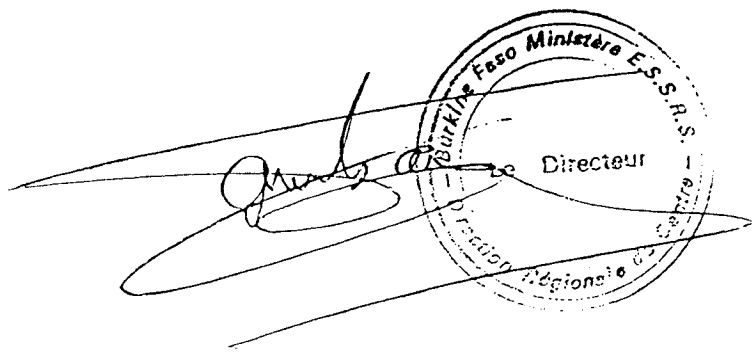
A

Madame KABORE/OUEDRAOGO
Juliette Etudiante en Doctorat
628 King Edward .# 113 C.
OTTAWA – ONTARIO

OBJET : Autorisation d'accès auprès des établissements d'enseignement secondaire pour la collecte de données auprès des enseignants.

Dans le cadre de ses activités de recherche doctorale à l'Université d'Ottawa (Canada) Mme KABORE/OUEDRAOGO Juliette est autorisée à passer dans les établissements d'enseignement secondaire de la Région du Centre et à collecter toutes les informations nécessaires auprès du personnel enseignant en vue d'élaborer sa thèse sur la dynamique de la professionnalisation de l'enseignement.

En foi de quoi, la présente autorisation lui est accordée pour servir et valoir auprès de qui de droit, et encourager la candidate à poursuivre le travail laborieux qu'elle entend mener au profit de l'enseignement secondaire du Burkina Faso.



Eloi BAMBARA

ANNEXE 2

LES OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES

ANNEXE 2a: FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Nom du Chercheur: Kaboré-Ouédraogo Juliette, étudiante au doctorat.
Institution: Université d'Ottawa, Faculté des études supérieures
Faculté: Faculté d'écucation
Tél: (613) 569 95 68
Courrier électronique: Kaboued@hotmail.com
Directeur de recherche: Mr Saint-Germain Michel

I. Description du projet de recherche

Cette recherche porte sur la conception et le processus de professionnalisation de l'enseignement. Elle cherche à comprendre la conception que les enseignants du secondaire public de ouagadougou ont de la professionnalisation et la façon dont ils construisent quotidiennement leur professionnalisation. Ces objectifs amèneront les participants à livrer des informations personnelles sur leur carrière professionnelle, leur vision du processus, la manière individuelle dont ils construisent leur développement professionnel. Mais ces informations ne les exposent à aucun risque. L'étude permettra de faire émerger les significations qu'ils donnent au phénomène et de comprendre sa dynamique dans le milieu d'étude.

II Le processus de la recherche

La recherche sur le terrain aura lieu de mars à septembre 2001. La collecte des données se fera par la méthode qualitative. Les informations collectées auprès d'enseignants engagés dans le processus, c'est-à-dire dans une dynamique de perfectionnement et de développement professionnels par entrevues semi-dirigées, trois au maximum par participant. Les bandes audio et les autres données collectées seront scrupuleusement conservées à la fin de la recherche pendant au moins cinq ans, dans le but de permettre une vérification quelconque des résultats de la recherche. Elles seront analysées en cours de collecte, dans le but de garantir une fidélité des données aux idées et à la pensée des participants qui les ont produites.

III Le contrôle des critères d'ordre éthique

Le droit de refus de participation à la recherche, de réponse à certaines questions et d'abandon des participants sera scrupuleusement respecté en tout temps, sans aucun préjudice les concernant. L'enregistrement des entrevues sera conditionné à leur accord. Le principe de confidentialité sera garanti par un système de codage accessible uniquement au chercheur. L'accès aux enregistrements lui est exclusivement réservé. Un exemplaire du formulaire revient de droit aux participants.

IV Vos intérêts pour la recherche

1. Je suis intéressé (e) à participer à cette étude

Oui ☐

Non ☐

2. Les raisons de mon intérêt pour cette recherche sont:

Personnelles ☐

Professionnelles ☐

Scientifiques ☐

3. Argumentez vos choix

4. Je suis intéressé (e) à participer à des entrevues de groupes

Oui ☐

Non ☐

V Adresse complète de la personne intéressée

Nom et prénom:

Établissement d'enseignement:

Discipline enseignée:

Nombre total d'années en pratique de classe:

Adresse personnelle:

Numéro de téléphone privé:

Pour tout renseignement additionnel, communiquer avec le chercheur au 38 07 15.

Date.....Signature du participant.....

Date.....Signature du chercheur.....

ANNEXE 2b: GUIDE D'ENTRETIEN

I. L'expérience professionnelle

A. *Les tâches relatives aux savoirs d'expérience*

1. Cela fait x ans que vous enseignez. Parlez-nous de votre expérience.
2. Quels apprentissages importants avez-vous fait au fil des ans? (argumentatifs, stratégiques, axiologiques, pratiques...)
3. Comment avez-vous fait ces apprentissages?
4. Parmi ces apprentissages, lesquels sont spécifiques à l'expérience?
5. Vous rappelez-vous des circonstances qui les ont favorisés?
6. Quelle importance accordez-vous à ces savoirs d'expérience par rapport à la qualité de votre enseignement?
7. Si vous avez à choisir le plus fondamental des apprentissages de votre carrière, lequel retiendrez-vous? Pourquoi?

B. *Les tâches disciplinaires*

8. Selon les renseignements que vous avez fournis, vous enseignez les mathématiques (à spécifier). Pendant combien de temps avez-vous été formés à cette discipline?
9. Avez-vous reçu une formation initiale à l'enseignement par rapport à cette discipline?
10. Depuis combien de temps enseignez-vous cette discipline?
11. Trouvez-vous du plaisir à l'enseigner? Pourquoi?
12. Parlez-nous de la planification de vos activités d'enseignement.
13. A quelles sources puisez-vous les savoirs nécessaires à l'enseignement de votre matière? (Ouvrages au programme, références scientifiques, résultats de recherches, cours de formation?). Pourquoi?
14. Quels savoirs disciplinaires utilisez-vous le plus souvent dans vos pratiques d'enseignement? (concepts fondamentaux, méthodes reliées à la discipline, histoire de la discipline?). Pourquoi?

C. Les tâches curriculaires

15. Quelle place accordez-vous au programme dans votre travail d'enseignement? Pourquoi?
16. Quelle utilisation en faites-vous? Application totale, sélection des attentes, des contenus?. En fonction des ouvrages scolaires, du groupe-classe, de votre expérience personnelle?
17. Pourquoi faites-vous des modifications?
18. Quelles sont les raisons de l'application totale du programme?
19. Des observations sur le programme de votre discipline?

D. Des tâches relatives aux sciences de l'éducation

20. Toutes nos actions, même les plus anodines se fondent sur des théories ou des valeurs conscientes ou non. Quelles sont celles qui influencent vos pratiques d'enseignement? (psychologiques, sociologiques, méthodologiques, économiques, interpersonnelles?).
21. Pouvez-vous nous en dire plus?
22. Comment en tenez-vous compte dans vos tâches quotidiennes d'enseignement? (Au niveau des contenus, de la gestion, de l'évaluation?)

E. Les tâches relatives aux savoirs d'action pédagogique

23. Au cours de votre carrière, avez-vous vécu des occasions de partage d'expériences avec vos collègues? Dans quelles circonstances?
24. A quel niveau se situaient ces échanges? Disciplinaire, méthodologique, pratique de classe, planification, évaluation...?
25. Est-ce important pour le développement professionnel de l'enseignant de collaborer avec ses pairs? Pourquoi?
26. Selon vous, existe-t-il un savoir exclusif, spécifique aux enseignants? C'est-à-dire qui n'est détenu que par eux?
27. Qu'est-ce qui fait la spécificité de ce savoir?
28. Comment ce savoir se traduit-il dans la pratique de l'enseignement?
29. Comment peut-on le faire acquérir par les enseignants?

II La définition de l'objet d'étude: la Professionnalisation

1. Il est de plus en plus question de professionnalisation dans le monde du travail. En avez-vous déjà parlé dans le cadre de votre travail ou ailleurs? A quelle occasion?
2. Avez-vous participé à des activités officielles organisées pour favoriser l'efficacité et le perfectionnement des enseignants?
3. Pouvez-vous nous décrire ces activités? (contexte, critères de participation, déroulement)
4. Menez-vous des activités dans ce sens en dehors du cadre officiel? Lesquelles?
5. Quels objectifs poursuivez-vous à travers ces activités? (Efficacité de la pratique, meilleur apprentissage des élèves, développement professionnel...?)
6. Prenons l'objectif d'efficacité des pratiques. Que comprenez-vous par ces termes? Quelles sont les capacités propres à un enseignant efficace dans sa pratique?
7. Pensez-vous que l'enseignement devient de plus en plus efficace et les enseignants de plus en plus compétents?
8. Quand on observe le milieu scolaire, quels sont les signes de cette évolution?
9. Pour vous, qu'est-ce que la professionnalisation des enseignants?

10. Comment peut-on se rendre compte, en observant le milieu enseignant que les enseignants se professionnalisent?
11. Selon vous, quels sont les caractéristiques d'un enseignant professionnel?
12. Pouvez-vous nous dire ce que vous entendez par chaque caractéristique?
13. Si l'on vous demandait de donner les caractéristiques les plus importantes d'un enseignant professionnel, que diriez-vous?
14. Traditionnellement, les tâches dévolues à un enseignant sont la planification, l'enseignement et l'évaluation. Prenons la caractéristique conscience professionnelle. Que fait un enseignant consciencieux quand il planifie son travail journalier?
NB: La question 14 sera reformulée pour toutes les caractéristiques identifiées par le répondant, dans le but de les clarifier.
15. En résumé si l'on vous demandait quels sont les cinq éléments incontournables pour la professionnalisation des enseignants au Burkina que répondriez-vous?
16. La professionnalisation, est-ce une affaire individuelle ou collective?

III L'aspect dynamique du phénomène de professionnalisation

A. *La relation professionnalisation / organisation scolaire*

1. Votre réponse précédente laisse entendre que ce que les enseignants vivent dans les établissements influence leur professionnalisation. Pouvez-vous nous en dire plus?
2. Selon vous, que doit-être un établissement idéal pour la professionnalisation? (Structure physique, objectifs, structure sociale, conditions de travail, culture)
3. Qu'est-ce qui est important pour vous dans l'élément identifié?
4. Quels objectifs sont prioritaires dans un bon établissement?
5. Quels sont les aspects à considérer dans la gestion pour favoriser la professionnalisation des enseignants? (ouverture, mécanismes de coordination, matériel pédagogiques, contingences de l'environnement, différenciation du travail...)
6. Certains établissements Burkinabé ont une bonne renommée. Selon vous, qu'est-ce qui est à la base de cette réputation?
7. Pensez-vous que cela soit important pour la professionnalisation? Pourquoi?
8. Qu'est-ce qui permet l'efficacité dans un établissement de votre point de vue? (interreletions, communication, technologie, conditions pédagogiques...)
9. Quelles relations établissez-vous entre la réalité des établissements et la réalité de la professionnalisation des enseignants?
10. Quelles conditions organisationnelles vous semblent indispensables à la professionnalisation des enseignants qui y travaillent?

B. *La relation professionnalisation / environnement scolaire et social*

11. Avez-vous le sentiment d'exercer librement votre travail d'enseignement comme

vous l'entendez? Quels rapports avez-vous avec vos élèves? Pourquoi?
12. Êtes-vous satisfait des rapports entre les différents corps professionnels à l'intérieur de l'établissement? Pourquoi?
13. Quels sont les dimensions qui font le plus défaut dans les établissements scolaires, pédagogiques, didactiques, disciplinaires, technologiques, intellectuelle, économiques, culturelles, personnelles, relationnelles?
15. Parmi toutes ces dimensions, lesquelles vous semblent essentielles à la professionnalisation? Pourquoi?
16. Compte tenu de votre expérience, pensez-vous que l'école au Burkina est une communauté de travailleurs, de personnes? Pensez-vous que les enseignants du secondaire constituent un corps professionnel? Pourquoi?
17. Avez-vous le sentiment de participer à la prise de décision à l'école? Dans le système éducatif en général?
18. Êtes-vous satisfait des possibilités de qualification et de développement professionnels qu'offrent les établissements? Et au niveau du système? Des solutions?
19. Pensez-vous que les enseignants sont reconnus au Burkina comme des professionnels? Pourquoi?
20. Certains enseignants privilégient la réussite aux examens scolaires et se centrent sur la discipline. D'autres visent l'intégration sociale et se centrent sur la formation de la personne. Laquelle de ces valeurs doit promouvoir un enseignant professionnel? Pourquoi? Comment peut-on l'observer dans la pratique?
21. Toutes les sociétés vivent actuellement des changements sociaux. Quelle attitude doit avoir un enseignant professionnel vis-à-vis de ces réalités?
22. Avez-vous le sentiment d'être un professionnel de l'enseignement? Depuis quand? Pourquoi?
23. Y a-t-il des aspects importants qui n'aient pas été abordés et qui vous tiennent à coeur? Votre mot de la fin.

ANNEXE 2c: EXEMPLES DE MÉMOS CONCEPTUELS

MÉMO no 1 du 24 AVRIL, 2001

Les valeurs culturelles

Cette participante a beaucoup insisté sur l'importance des valeurs culturelles dans l'enseignement des langues secondes. Pour elle, chaque langue transmet aux apprenants des valeurs qu'il faut expliciter pour d'une part, faciliter l'acquisition de la langue et d'autre part, développer une attitude critique chez les élèves vis-à-vis de cette langue. En ce qui concerne l'Anglais, elle relève la politesse et l'humour qui le caractérisent et qui justifient l'usage d'un certain nombre d'idiomes et de mots.

A ces valeurs relatives à la discipline qu'elle enseigne s'ajoutent les valeurs culturelles et sociales traditionnelles à préserver. Car l'école met les enfants en contact avec diverses cultures qui vont parfois à l'encontre des valeurs de respect de l'autre, de respect de la personne âgée, de l'honnêteté... qui sont des valeurs fondatrices de nos cultures. Pour ce faire, elle exploite les contes traditionnels.

Il faut y ajouter les principes de vie en communauté, principes moraux et comportementaux que l'enseignant se doit de cultiver chez les élèves en se comportant en exemple, en respectant les principes arrêtés en commun accord avec les élèves pour le fonctionnement de la classe, de l'établissement et en ouvrant le débat sur les valeurs. <<Parce que les élèves nous épient et nous observent pour contrôler si nous respectons nos propres théories>> ajoute-t-elle. C'est donc par la rigueur dans la promotion et la défense des valeurs que nous pouvons assurer le développement de la personne des élèves.

MÉMO no 3 du 7 MAI, 2001

L'acteur social

Pour ce participant, l'enseignant professionnel est aussi un acteur social. En plus de ses traditionnelles tâches d'enseignement il a, en tant que citoyen, des devoirs sociaux envers l'élève, l'établissement et la société. En ce qui concerne les élèves, il a le devoir de les assister dans leurs problèmes sociaux, de se comporter en animateur social et

culturel afin de développer leur sensibilité citoyenne et culturelle.

Envers l'établissement, il est le porte étendard de sa discipline et doit oeuvrer à faire bénéficier l'école de cette confiance, en se cultivant. Pour ce faire, la collaboration avec les collègues de même discipline, le contact avec les professionnels de son domaine sont indispensables. Par exemple, les cours en science de la vie sur les maladies, doivent être éclairés par l'avis de spécialistes comme les médecins épidémiologistes et autres, qui doivent être invités dans un cours afin que les élèves en profitent au maximum.

Au plan social, l'enseignant doit cultiver l'intérêt des élèves pour la discipline dans la classe, en développant toutes sortes de stratégies de maintien de la discipline avec la collaboration de ceux-ci. Cette discipline doit s'étendre à la vie de l'établissement, de la famille et de la société. Mais, une discipline critique, personnelle, qui évite les attitudes d'asservissement et de soumission servile. Il faut faire de l'élève un citoyen libre.

MÉMO no 4 du 14 mai 2001

Vocation d'enseigner

Cette participante nous semble être le modèle de la passion d'enseigner. Venue à l'enseignement par choix volontaire malgré l'avis contraire de ses professeurs qui l'encourageaient à des études supérieures dans des spécialités lucratives, elle porte beaucoup d'amour et d'attachement à la profession enseignante. C'est ce que nous avons perçu tout au long de l'entrevue réalisée, quand elle banalise entre autres, les difficiles conditions économiques et de travail. Elle accorde beaucoup de considération aux relations interpersonnelles entre enseignants et élèves et entre enseignants. Sans cette interaction et cette solidarité, sans la réceptivité des élèves au travail élaboré, son cheminement professionnel aurait été éprouvant à cause du manque de formation initiale.

Est-ce cette vocation qui fait qu'elle minimise les dures conditions d'exercice de l'enseignement qu'elle reconnaît cependant? Est-ce de la conscience professionnelle? Est-ce la conscience de la nature des élèves? La prochaine entrevue devrait apporter des réponses à ces questions.

Cependant, elle tient à l'application intégrale des programmes d'enseignement

dont elle reconnaît les insuffisances. Elle prône aussi l'harmonisation de l'enseignement par niveau pour plus de justice dans l'évaluation des élèves. Quelles sont selon elle les particularités de l'enseignant professionnel? Question à approfondir lors de la deuxième entrevue.

MÉMO no 14 du 10 JUIN 2001

La professionnalisation des enseignants au Burkina: un paradoxe?

Des professionnels obligés? Certainement, à cause du non-fonctionnement des structures éducatives. La supervision et le contrôle sont absents dans un système bureaucratique. Ce qui laisse aux enseignants une certaine liberté dans leur pratique. Cependant, ce semblant d'autonomie n'existe plus en cas d'examen professionnels, pour l'enseignant candidat comme pour l'enseignant membre du jury d'examen. Il faut concevoir la pratique selon le point de vue des superviseurs et décider du résultat de l'évaluation selon leurs normes et à travers leurs lunettes.

L'absence quasi totale d'ouvrage de classe, de documents imposés met les enseignants dans l'obligation professionnelle de rechercher des supports pédagogiques en libérant leur génie créateur. Au plan de la formation, les effectifs des enseignants sans formation initiale sont encore considérables alors que les structures de formation continue ne sont pas opérationnelles. En dehors de quelques éminaires et journées pédagogiques tenus ça et là, le désintérêt de l'institution pour la professionnalisation est évident. Ce qui donne une place importante aux stratégies personnelles et informelles de formation.

En réalité, dans la pratique, les enseignants semblent bénéficier d'une grande autonomie dans la pratique quotidienne, ce qui les aguérit avec l'expérience. Le problème se pose au niveau de la prise de décision, dans leurs rapports administratifs avec les supérieurs hiérarchiques. Ceux-ci semblent avoir des résistances vis à vis de la trop grande autonomie, de la tendance innovatrice manifestée par les enseignants. Ces derniers sont pourtant guidés par une obligation morale vis-à-vis des élèves, de leur devenir scolaire et social. Face à leur condition commune de travail et d'étude qui se dégradent, ils se sentent dans l'obligation d'agir. La professionnalisation vécue est

donc une professionnalisation de survie qui se réalise dans un contexte conflictuel fait de frustrations et de blocages. Concept à approfondir lors de l'entrevue suivante.

MÉMO no 16 du 16 juillet 2001

Le partenariat avec les enseignants

Cette participante part du cas concret de la gestion des carrières des enseignants de sa discipline, l'éducation physique, pour montrer que dans les pratiques, les réformes comme dans la formation professionnelle, les enseignants ont toujours été relégués au dernier plan, traités comme des gens sans opinions, sans droits, sans compétences. Il s'avère indispensable selon elle, de reconsidérer cette attitude avilissante, en améliorant les relations que les différents acteurs et partenaires de l'éducation entretiennent avec les enseignants. Pour elle, dès la formation à l'enseignement il faut considérer les étudiants comme les partenaires de leur formation en les faisant participer activement, et les enseignants du terrain comme partenaires de la formation en discutant avec eux des modalités d'intervention et d'encadrement des stages.

Au sein des établissements scolaires, une considération doit être faite aux enseignants par la direction et l'administration. Les différents acteurs doivent se sentir concernés par les problèmes d'enseignement en contribuant à la recherche de solutions. La prise des décisions impliquant les enseignants, comme l'encadrement des stages par exemple, doit se faire en collaboration avec les enseignants.

Le partenariat consiste enfin à faciliter et à appuyer les initiatives des enseignants qui cherchent à développer leurs disciplines, à enrichir leurs actions, à se cultiver par la formation, à se développer et à faire évoluer les pratiques. Il faut appuyer cette volonté des enseignants à sortir des sentiers battus de la bureaucratie afin de créer un nouveau dynamisme dans la profession.

ANNEXE 2d: FICHES SYNTHÈSES D'ENTREVUE

Fiche synthèse d'entrevue E1

Type de contact: entrevue no 1 **Site: Ouagadougou, Lycée Bogodogo**

Avec: E 1 **Date du contact: 25-4-01**

Professeur d'anglais **Date du jour: 27-5-01**

1. Thèmes ou questions importantes et frappantes dans ce contact

- Attachement de l'enseignante à sa discipline: importance de la responsabilité des élèves dans l'apprentissage
- L'élève au centre de l'enseignement: priorité par rapport au programme.
- Langue et culture: valeurs et principes dans l'action pédagogique en théorie comme en pratique.
- La professionnalisation un processus complexe d'acquisition de compétence et d'identité.
- L'enseignant professionnel: caractéristiques personnelles et sociales
- Le savoir spécifique en enseignement
- Lien milieu scolaire professionnalisation
- Les conditions propices à la professionnalisation
- Les relations interpersonnelles et professionnelles.

2. Résumé de quelques informations obtenues

- *Questions* *Informations*

-Expérience d'enseignement:enrichissante en apprentissages pédagogiques, stratégiques, culturels et intellectuels

- Relations interpersonnelles: Importance des rapports enseignants élèves, sources et fondements des autres relations humaines. Nécessité de collaboration entre tous les enseignants, entre enseignants, administration et parents

- Conception de la professionnalisation: Un processus dynamique individuel et collectif. Un processus complexe de développement personnel, de résolution de problèmes d'enseignement qui nécessite un éveil d'esprit, une solidarité et une attitude critique.

- Un enseignant professionnel: Un chercheur au point de vue de la pratique et de la discipline. Un enseignant soucieux des objectifs d'enseignement et des attentes des élèves Un acteur social ouvert par rapport à son action et aux autres partenaires
- Le milieu scolaire: Un milieu ouvert sur l'environnement social, qui a un impact certain sur la professionnalisation de l'enseignement. Ce qui importe, ce sont les rapports interpersonnels et la cohésion entre les diverses personnes impliquées dans le fonctionnement du milieu.

3. Qu'est-ce qui est apparu frappant, révélateur intéressant dans cet entretien?

- L'importance accordée au rôle culturel de l'enseignant. Elle se traduit par l'amour de sa discipline, la volonté d'interagir avec les élèves et la volonté d'accompagner les jeunes enseignants.
- Le désir manifeste d'apprendre continuellement de tous les partenaires et collaborateurs.
- L'importance accordée au développement de la personne plutôt qu'à celui de l'intelligence.

4. Questions- cibles nouvelles à envisager pour la seconde entrevue

- Selon vous, Quelle image de la professionnalisation ont les supérieurs hiérarchiques des enseignants?
- La professionnalisation fait-elle partie de leurs préoccupations? Comment?
- La profession enseignante est-elle reconnue comme telle par les décideurs politiques? La société civile? Les enseignants eux-mêmes? Comment et pourquoi?
- Quelle place accordez-vous aux bons résultats scolaires dans la professionnalisation des enseignants?
- La précarité sociale des enseignants peut-elle se conjuguer avec la professionnalisation (Statut, salaire, conditions de vie)? Pourquoi?

FICHE SYNTHÈSE E 10

Type de contact: entrevue no 1 **Site: Ouagadougou CETO**

Avec Mr E10 **Date de contact: 28-5-01**

Professeur de: froid et climatisation **Date du jour: 15-6-01**

1. Thèmes ou questions importantes abordées lors de ce contact.

- Les circonstances d'arrivée dans la profession
- La formation à l'enseignement: initiale et continue et la formation de base universitaire
- L'expérience d'enseignement et les difficultés des taches traditionnelles
- Liens expérience et apprentissages
- Les programmes d'enseignement et les modalités d'application
- Le savoir spécifique en enseignement, sa nature
- Conception de la professionnalisation de l'enseignement
- Définition de l'enseignant professionnel.

Milieu scolaire et impact sur la professionnalisation réelle des enseignants

2. Résumé des informations recueillies sur certaines questions

Questions *Informations*

- La formation à l'enseignement: Apport d'éclairage sur l'expérience d'enseignement. Acquisition de compétences méthodologiques et pédagogiques. Maîtrise des contenus d'enseignement
- Expérience d'enseignement et apprentissage: Réalisation des ateliers à partir d'un minimum d'équipement et de matériel: renforcement et appropriation des savoirs de formation, prise en compte des réalités et occasion d'apprendre beaucoup des autres. Planification et documentation à travers la collaboration
- Le savoir spécifique en enseignement: Savoir de nature pédagogique lié à la façon de transmettre les connaissances. Il est aussi théorique car il se situe au plan conceptuel. C'est donc un savoir pragmatique issu

de l'analyse de la théorie et de la pratique.

- La professionnalisation de l'enseignement: Tout un processus complexe de formation, d'information, de mise en oeuvre des conditions favorables d'exercice de l'enseignement, dans un objectif de rentabilité et d'efficacité. Elle implique le souci de la qualité et d'atteinte de bons résultats scolaires par les enseignants, ainsi que la formation complète de l'être humain qu'est l'élève.

-Milieu scolaire et professionnalisation: Un milieu scolaire favorable à la professionnalisation doit être ouvert sur l'environnement, sur le monde. Le climat doit être détendu, les relations cordiales et multidirectionnelles, les moyens de travail disponible: un bon milieu d'apprentissage, de collaboration, de recherche et d'interaction.

3. Les aspects importants et intéressants de ce contact

- l'absence de discipline liée à la démission des familles et de l'État de leur rôle d'éducation
- La difficulté d'intégration des cadres de l'éducation formés à l'étranger. Manque de débouchés pour les diplômés du système qui fait de l'enseignement le dernier recours
- Les lourdeurs administratives comme handicap à l'exercice de la profession enseignante.
- La prédominance des aspects éthiques dans la conception de l'enseignant professionnel

4. Aspects nouveaux à aborder lors de la seconde entrevue

- Le rôle des associations professionnelles dans la professionnalisation de l'enseignement
- Tout semble imposé aux enseignants: programmes, méthodes, démarches, innovations pédagogiques. Comment cette attitude de standardisation influence-t-elle la professionnalisation des enseignants? . De façon positive ou négative?
- Compte-tenu de votre expérience d'enseignement, pensez-vous que l'établissement scolaire constitue une communauté de personnes? Que les enseignants y forment un corps professionnel?
- Avez-vous le sentiment d'exercer librement votre enseignement comme vous l'entendez?

Fiche synthèse d'entrevue E11

Type de contact: entrevue no 1 **Site:Ouagadougou, Lycée Marien N'Gouabi**

Avec: E 11 **Date du contact: 31-5-01**

Professeur: philosophie **Date du jour: 10-6-01**

1- Thèmes ou questions importantes traités lors de ce contact

- Expériences d'enseignement et apprentissages réalisées.
- Formation à l'enseignement.
- Programme d'enseignement et application.
- Tâches traditionnelles d'enseignement; difficultés rencontrées.
- Moyens et stratégies de qualification et d'acquisition de compétences.
- Savoir spécifique à l'enseignement: définition.
- Professionnalisation des enseignants: compréhension et réalité.
- Milieu scolaire: son rôle dans la professionnalisation des enseignants

2- Résumé des informations recueillies sur certaines questions.

Questions *Informations*

- L'expérience professionnelle: Courte mais enrichissante en relations humaines, aussi bien avec les collègues qu'avec les élèves. Un temps de renforcement des acquisitions disciplinaires et pédagogiques, de connaissance de soi en tant que personne et en tant que professionnel.
- La formation à l'enseignement: Elle a permis d'acquérir un savoir théorique, décontextualisé, mais essentiel. C'est un temps de découverte des autres promotionnaires, de connaissances utiles en enseignement. Elle a permis de développer une culture commune aux enseignants, surtout lors des stages, et de se doter d'une identité enseignante.
- Les moyens et stratégies de professionnalisation: La formation initiale, la formation continue, la pratique régulière de la profession, les rares

séminaires, ateliers et journées pédagogiques. Au niveau de la pratique. Je mise sur la collaboration avec les collègues, le travail personnel d'exercices et d'information.

- La professionnalisation des enseignants. Dans ma discipline, les enseignants se professionnalisent parce que la formation initiale leur offre des outils de réflexion et d'action pédagogique. Mais dans l'ensemble, si l'on considère les conditions de travail, les moyens didactiques économiques, l'enseignement se dévalorise en tant que profession. La dévalorisation du diplôme scolaire et le manque de débouchés y participent.

3- Aspects importants et intéressants de cet entretien

- Liens entre les conditions salariales précaires, la dégradation des services et la dévalorisation de la profession enseignante.
- Le lien dévalorisation des diplômes scolaires/ dévalorisation de la fonction enseignante
- Le paradoxe de l'éducation: priorité politique mais secteur négligé dont les conditions de travail se prolétarisent.
-Professionnalisation obligée, professionnalisation de survie? Les enseignants se perfectionnent, se forment par eux-mêmes par obligations morales, professionnelles et sociales. Ils font fi des conditions de travail difficiles, du désintérêt institutionnel, et prennent en compte les conditions préoccupantes d'apprentissage.

4- Aspects nouveaux à aborder lors de la seconde entrevue

- Inviter le participant à présenter dans un ordre d'importance, les éléments distinctifs de la professionnalisation.
- L'association des professeurs de philosophie: son rôle dans le développement professionnel des enseignants de cette discipline.
- Les différentes dimensions de la professionnalisation des enseignants: pédagogiques, didactiques, disciplinaires, technologiques, intellectuelles, économiques, culturtelles et relationnelles. Lesquelles vous semblent fondamentales?
-Approfondir la notion de professionnalisation obligée.

Fiche synthèse d'entrevue E13

Type de contact: entrevue no 13 **Site: Ouagadougou, lycée Bambata**

Avec: E 13 **Date du contact: 7-6-01**

Professeur: ECOSO FA **Date du jour: 20-7-01: Domicile**

1- Thèmes ou questions importantes abordés lors de l'entrevue

- L'expérience d'enseignement et les apprentissages réalisés.
- Les tâches traditionnelles d'enseignement et les difficultés rencontrées.
- La formation initiale à l'enseignement; appréciations; apports à la fonction.
- Application faite du programme d'enseignement d'ECOSO FA. Justifications.
- Rapports avec les élèves: valeurs et principes utilisés.
- Savoir spécifique en enseignement: existence et constituants.
- Compréhension de la professionnalisation et mise en pratique.
- Contexte scolaire et impact sur la professionnalisation des enseignants.

2- Résumé des informations recueillies sur certaines questions

Questions *Informations*

- conception de la professionnalisation: Elle se traduit par l'existence d'une organisation professionnelle qui prend en charge les questions relatives à la pratique de la profession, à la planification, à la gestion, à l'évaluation et à la formation. Elle assure le recyclage des professionnels et les encourage au perfectionnement. Elle discute aussi de la rémunération avec les autorités.
- L'état de la professionnalisation des enseignants au Burkina: professionnalisation difficile, notamment à cause des grands effectifs qui créent des tensions entre enseignants et élèves dans certains établissements. Les conditions matérielles sont inacceptables: les infrastructures et l'équipement minimum manquent souvent. En général, les enseignants se professionnalisent grâce à leur volonté et à leur engagement malgré les énormes difficultés comme les

perturbations socio-politiques.

- Les principes et valeurs prônés dans les rapports avec les élèves: Ce sont des valeurs morales et socio-culturelles surtout. Au point de vue moral, je prône le respect mutuel, la bonne camaraderie, la serviabilité et la politesse. En ce qui concerne le socioculturel, j'insiste sur les relations interpersonnelles: le bon voisinage, la solidarité, la sexualité responsable, l'entraide, l'implication dans l'établissement et dans le quartier.

3- Aspects intéressants, frappants de cet entretien

- L'importance accordée au culturel et au social en éducation.
- Les effectifs pléthoriques comme handicap à l'efficacité du travail enseignant et de la professionnalisation (à clarifier).
- La motivation chez les enseignants: une nécessité organisationnelle et institutionnelle.
- L'association professionnelle comme pivot de la professionnalisation: (actions concrètes; rencontrer les autorités?)

4- Questions nouvelles à débattre lors de la seconde entrevue

- Associations professionnelles, que faut-il viser? Une association nationale ou disciplinaire?
- La professionnalisation des enseignants: quelles finalités ou buts poursuivre au Burkina par rapport aux élèves: (diplômés ou citoyens)? Par rapport aux enseignants: (instruction ou éducation?)
- Rapports entre l'environnement socio-économique, le milieu scolaire et la professionnalisation des enseignants.

ANNEXE 3: OUTILS D'ANALYSE DE DONNÉES

ANNEXE 3a: LISTE DES CODES ET DÉFINITION

Les définitions ci-après sont construites à partir d'un recueil de commentaires et de perceptions des participants à propos de ces notions.

1- **Statut professionnel**: situation administrative et juridique définie par des textes réglementaires. Ils précisent la conception de l'enseignement comme profession, le définissent et le spécifient par rapport aux autres professions. Ils fixent ses finalités et ses objectifs, les conditions de recrutement, de formation, de travail, de qualification.

2- **Enseignant chercheur**: enseignant qui pratique son métier dans un esprit de vigilance. Il questionne aussi bien sa personne, son action et ses outils d'enseignement à la recherche du meilleur enseignement possible. Chaque question conduit à des recherches personnelles (réflexion sur son soi professionnel, analyse de la situation éducative, documentation, lecture) ou à la collaboration (discussions, échanges avec les collègues, contact avec les spécialistes), afin de trouver les réponses les plus adaptées.

3- **Interdisciplinarité**: Action qui vise le décloisonnement de la pratique enseignante par le biais de l'interaction, de la collaboration et des actions communes entre les enseignants des différentes matières et des différents niveaux. L'objectif poursuivi est de donner à voir une conception ouverte de la réalité de l'enseignement, en créant des liens de plus en plus significatifs entre les disciplines. Des applications de cours de français en mathématiques dans un but d'intégration, ou un cours d'histoire exploité en français dans un exercice de réécriture ou de mise en scène. Il s'agit ici d'une interdisciplinarité pragmatique

4- **Développer des initiatives**: Par rapports aux réalités d'enseignement de grands groupes, de manque d'ouvrages, de matériels didactiques, l'enseignant doit prendre des initiatives pour créer de meilleures conditions pour l'apprentissage des élèves: par exemple, dessiner soi-même sur un tableau mobile, les schémas de sciences naturelles ou solliciter la contribution de collègues ou d'élèves doués dans cet exercice. Fabriquer, avec la collaboration des élèves, des poids pour le lancer de poids en éducation physique. Remplacer la chaîne d'arpenter par une corde en plastique matérialisée à partir de l'outil original emprunté à un autre établissement. Toute idée réalisable doit être investie au service de l'apprentissage.

5- **Participation**: Les enseignants se sentent exclus de toute entreprise scolaire différente de l'enseignement. Ils aspirent à une meilleure implication dans la vie scolaire. Cette participation implique qu'ils trouvent des cadres d'expression qui leur

permettent de prendre les décisions organisationnelles en partenariat avec l'administration; de pouvoir s'exprimer au niveau institutionnel sur les grands débats éducatifs tels que les états généraux de l'éducation, d'être consultés et de pouvoir donner leur avis d'expert de l'enseignement sur la réforme des examens scolaires comme le Bac et le BEPC.

6- **Formation initiale**: formation à l'enseignement d'une durée de deux ans, dont l'objectif est de donner aux futurs enseignants les savoirs théoriques de base en enseignement/apprentissage et une initiation aux tâches d'enseignement par le biais d'un stage pratique. Pour les participants, les deux volets de la formation doivent être d'une durée égale, afin de permettre une vraie insertion dans le milieu professionnel et la construction d'une culture professionnelle lors de la formation initiale.

7- **Relations humaines:** Relations personnelles aux autres (apprenants, collègues, administration, autres personnels de l'établissement), caractérisées par le respect d'autrui, la disponibilité, l'honnêteté, la politesse... Elles englobent aussi les relations de travail qui doivent aussi être respectueuses, empreintes de ponctualité d'assiduité, afin d'épargner aux autres (élèves et professeurs) des réajustements imprévus.

8- **Se centrer sur l'élève**: Construire tout le processus d'enseignement/apprentissage en fonction de l'élève et des caractéristiques du groupe-classe: leur personne, leurs styles d'apprentissage, leurs besoins et attentes. Le programme devient alors un guide de travail. Cette centration doit s'étendre au plan organisationnel. Les activités de l'établissement doivent converger vers l'apprentissage.

9- **Partenariat**: Il apparaît chez le groupe enseignant comme une prise en charge collective du rendement scolaire par la collaboration et l'interaction. Au plan organisationnel, c'est le développement de réseaux de partenariat impliquant les élèves et les enseignants comme acteurs de l'établissement. Cette implication doit se faire au plan institutionnel, par les possibilités effectives offertes à ceux-ci d'exprimer leur vision et expertise en enseignement dans les grands débats éducatifs. Au plan social, par l'action des enseignants au sein des associations et des institutions partenaires de l'école. Un partenariat décisionnel.

10- **Salaires insignifiants**: cette expression traduit l'impossibilité de couvrir les besoins vitaux d'alimentation, de santé, de logement et de déplacement avec les revenus de l'enseignant. Les salaires sont calculés sur le principe de l'individualisme alors que le mode de vie, malgré les structures importées demeurent communautaire et collectiviste. Ainsi, les besoins de charges sociales sont ignorés alors que le contexte socio-économique les rend aussi primaires que ceux ci-dessus cités: Il n'existe pas de système d'assurance sociale; le taux de chômage dépasse 35%; Avec un revenu

annuel de 4300$ en moyenne, chaque enseignant doit assurer la survie d'au moins 30 personnes de la famille nucléaire, de la famille élargie et des familles associées.

11- **Vocation:** C'est le choix volontaire et éclairé de la profession d'enseignement, comme garanti de motivation, de disponibilité et de résistance à toutes épreuves. Elle se fonde sur l'amour de la profession et la passion du contact avec les apprenants. La profession devient de ce fait un mode de vie sous-tendu par une philosophie sociale.

12- **Reconnaissance professionnelle**: Les enseignants comprennent par cette expression, les manifestations concrètes de la satisfaction de l'organisation ou de l'institution de l'oeuvre éducative réalisée par les enseignants soit en groupe (enseignants d'une classe d'examen) ou individuellement (enseignant ayant réussi à relever le niveau d'une classe dans sa matière). Cette reconnaissance pourrait s'exprimer sous forme de lettre de félicitation, de témoignage oral lors d'une rencontre organisationnelle, de proposition à une promotion spéciale etc. Cette reconnaissance qui se fait dans les autres corps de la fonction publique est presque inexistante en enseignement.

13- **Documentation**: Ouvrages de cours, documents généraux et de référence nécessaires à une pratique fructueuse de l'enseignement et de l'apprentissage (exercices et devoirs des élèves), à l'information et à la formation des enseignants.

14- **Encadrement pédagogique:** Action d'appui et de suivi pédagogique des enseignants, dans le but de créer des échanges et la confrontation de points de vue sur la pratique d'enseignement, d'éviter la routine, tout en favorisant l'objectivation des pratiques. Pour les enseignants, l'encadrement pédagogique doit être assuré à l'interne en collaboration avec les pairs, et à l'externe par les structures éducatives. Cette vision ne semble pas être partagée par les superviseurs.

15- **Collaboration:** Actions collectives et interactions avec les pairs sous forme d'aide, de contribution, mais aussi avec les autres personnels et partenaires de l'organisation scolaire par le biais de la participation et au niveau organisationnel par le partenariat. La collaboration a pour objectif de réaliser l'image enseignante d'une part et de faire des enseignants les acteurs actifs de la gestion de l'enseignement et de leur professionnalisation.

16- **Précarité:** Ce concept exprime des crises diverses du contexte éducatif concerné par la recherche: crises économique, socio-politique, de rendement, de formation, d'identité. Elle se traduit sur le terrain par un manque crucial de matériel didactique, l'inadéquation et l'insuffisance des infrastructures et des équipements, le manque d'enseignants... Chaque journée de pratique d'enseignement dans ce contexte est un

défi à relever par l'enseignant qui doit faire preuve de compétence en résolution de problème, les théories existantes n'y étant pas applicables telles qu'elles. Être efficace dans un tel contexte une preuve de professionnalité.

17- **Culture enseignante**: L'expression des valeurs et comportements partagés par tous les enseignants. La culture enseignante apparaît comme une façon d'être (comportement professionnel, social, niveau intellectuel, niveau de langue et de culture) qui les différencie des autres professionnels où qu'ils se trouvent.

18- **Stage de perfectionnement**: Stage de longue durée (1-5 ans) dans le domaine de l'enseignant, dont l'objectif est l'approfondissement disciplinaire ou la spécialisation dans un champ de son domaine. Le stage peut se faire soit à l'interne dans le cadre de la qualification professionnelle, soit à l'extérieur, financé par la coopération bilatérale. Au plan administratif, le stage a un impact plus ou moins important sur la carrière de l'enseignant, impact proportionnel au niveau de formation et à sa situation de carrière.

19- **Journées pédagogiques:** Sessions d'animation pédagogique de deux à trois jours maximum, organisée par les PAP (professeurs animateurs pédagogiques) sous la supervision de l'inspecteur ou du conseiller pédagogique. Elles portent sur un thème choisi par ces derniers, à l'intention des enseignants d'une région pédagogique. C'est un programme de présentation sur le thème suivie d'applications pédagogiques à des matières d'une discipline donnée. Ces cours d'essai, présentés par des enseignants volontaires sont suivis de questions, de débats et de critiques constructives. Le résultat se présente comme un cours modèle, applicable dans les classes.

20- **Enseignant par contrainte**: La plupart des jeunes enseignants sont venus dans la profession parce qu'ils sont confrontés aux difficultés d'accès à d'autres emplois, suite à l'imposition de dégraissage des effectifs des fonctions publiques faite aux pays du tiers monde par le FMI et la Banque mondiale dans le cadre du PAS. Les recrutements ne se faisant plus que dans les secteurs sociaux et en nombre limité, le choix de l'enseignement pour la plupart des jeunes se fait par la négative: on enseigne par manque d'autres débouchés, on enseigne en attendant d'avoir mieux, on enseigne pour avoir un revenu et échapper au chômage, donc contraint par la précarité sociale.

21- **Professionnalisation obligée** ou **de survie:** Le phénomène de professionnalisation en cours sur le terrain est un ensemble de mécanismes de régulation interne, mis en oeuvre dans le but d'adapter la pratique enseignante aux réalités éducatives et sociales. L'objectif immédiat du processus est de dispenser un enseignement qui réponde aux attentes individuelles des élèves et aux attentes sociales d'éducation. Mais les conditions défavorables d'exercice du métier transforment le processus en un rapport de force entre un système éducatif qui tend à

normaliser l'enseignement, à le réduire à l'instruction, et des enseignants soucieux d'éducation qui croient fermement à leur profession et à ses missions d'éducation et de socialisation par la formation intégrale. L'objectif lointain de ce mouvement est la crédibilité de la profession face à une société qui attend qu'elle joue un rôle éducatif. Parallèlement, une partie de la jeune génération, convaincue qu'elle devrait se faire à l'idée d'enseigner, se bat auprès des enseignants d'expérience pour se construire une crédibilité professionnelle: elle est obligée par la conjoncture de se professionnaliser si elle veut se faire une place honorable dans la profession. Socialement, l'obligation est faite à l'enseignement de reconquérir ses lettres de noblesse en relevant les défis de compétences et d'utilité du métier. C'est aussi en quelque sorte un honneur collectif à reconquérir par une conscience professionnelle forte, capable de minimiser les conditions difficiles de vie et de travail et de relever les défis quotidiens.

22 - **Humanisme:** Tous les enseignants participants insistent et affirment la spécificité humaine de l'enseignement. Elle exige de l'enseignant de l'humanisme dans l'exercice de sa fonction et constitue le fondement du processus. Cet humanisme s'exprime par la primauté de l'élève, être humain en apprentissage, qui représente sa fin et à partir de qui s'élabore toute l'activité d'enseignement. L'enseignement apparaît plus qu'une profession, c'est un investissement total de l'enseignant, de son soi personnel et professionnel dans l'édification d'autres êtres humains. Une mission qui exige de l'amour, de la compréhension, du respect, de la combativité et de la détermination, de la conscience et de l'engagement dans la connaissance de l'autre, afin de l'aider à résoudre ses problèmes scolaires et sociaux. C'est la conscience de la responsabilité de l'être qui fonde cette caractéristique.

23- **Compétences éthiques**: C'est la conscience de l'enseignant de sa mission d'aide aux élèves, afin de faire d'eux des hommes libres et responsables socialement et culturellement en leur donnant le meilleur de soi. La plupart des participants affirme que c'est cela l'attente des parents: aider leurs héritiers à réussir à l'école si possible, mais surtout, les éduquer, les former humainement et socialement afin qu'ils assument de façon convenablement leurs responsabilités futures. La responsabilité éthique de l'enseignant est socio-culturelle. La professionnalisation des enseignants doit se réaliser avec les élèves, en les impliquant dans la réflexion, la discussion, le questionnement des valeurs en mutation, en les conscientisant sur les valeurs sociales de politesse, de respect, d'honnêteté, de communauté.

24- **Effectifs pléthoriques**: Le phénomène des grands effectifs est une des manifestations de la crise de l'éducation. Presque tous les enseignants participants le relèvent comme un handicape sérieux au processus de professionnalisation, à cause de l'énergie qu'elle canalise chez les enseignants pour la résolution des problèmes qui y découlent: difficultés de planification des activités, indiscipline dans les classes,

corrections interminables... Une étude menée dans les lycées de cinq provinces du Burkina dont les lycées de Ouagadougou en 1995 révèle un effectif moyen de 74 élèves par classe dans la capitale (Ouédraogo, 1996, p.18). Le problème se complexifie avec le déséquilibre dans le développement des infrastructures et de la formation entre le primaire et le secondaire. Il est accentué par l'hétérogénéité des groupes classe et la baisse de motivation des élèves du fait de l'inutilité des diplômes scolaires. C'est une des réalités qui dissuade les jeunes d'envisager une carrière dans l'enseignement et qui justifie les défections de plus en plus nombreuses et même, celles d'enseignants ayant parfois totalisé dix ans d'enseignement.

25- **Climat organisationnel**: C'est l'atmosphère sociale qui règne dans l'établissement scolaire, qui incite ou inhibe les initiatives de ses membres. La qualité des aspects écologiques (infrastructures et matériels), des membres (individus et groupes), des aspects sociaux (relations) et des aspects culturels (reconnaissances, encouragements, coopération) y est déterminante. Il influe sur le dynamisme et l'engagement des enseignants dans la vie et dans les projets organisationnels, donc sur sa culture.

26- **Savoirs pratiques:** Tous les participants à l'étude les présentent comme fondamentaux à la professionnalisation parce que ce sont des savoirs et compétences éprouvés par la pratique, en situation réelle d'enseignement. Ils se composent en majeure partie de savoir-faire, savoir-être, de compétences diverses, mais aussi de savoirs théoriques suscités par les difficultés pratiques. Ils sont donc le fruit d'un processus de résolution de problèmes complexes, de travail personnel et de la coopération entre collègues. Ils permettent d'intégrer les savoirs acquis en formation ou par recherche personnelle aux réalités de la situation d'enseignement/apprentissage. En cela, ce sont des savoirs intégrés, appropriés et enrichis, issus de la pratique.

27- **Conditions difficiles d'enseignement:** Ce sont les caractéristiques réellement disponibles pour la pratique de l'enseignement. Ces conditions concernent plusieurs domaines de l'exercice de la profession: structurel, fonctionnel, environnemental, social, ainsi que la qualité des ressources humaines et matérielles. Dans le contexte de l'étude, les conditions sont problématiques aussi bien du point de vue quantitatif que qualitatif.

28- **Vie associative**: C'est la qualité du temps et des activités que les enseignants peuvent s'accorder au sein des différentes associations - professionnelles, syndicales et volontaires - afin d'agir en acteur social, de construire leur visibilité et leur identité professionnelle. Cette vie associative est embryonnaire et individuelle, du fait de la charge énorme en temps de travail réel que constitue l'enseignement dans ce contexte d'une part, et d'autre part à cause de l'ambiguïté des actions menées par les

associations professionnelles, soupçonnées par leurs membres d'être à la solde du gouvernement . En ce qui concerne les syndicats, on note chez les enseignants d'expérience beaucoup de démissions et un manque d'intérêt des jeunes qui ne s'affilient pas. La pluralité des syndicats d'enseignants et les conflits qui opposent plusieurs d'entre eux rend impossible des actions unitaires capables de faire fléchir le gouvernement. L'histoire du syndicalisme enseignant, avec les licenciements massifs de 1984 a laissé des souvenirs dissuasifs.

29- **Diversification des activités**: officiellement on ne reconnaît aux enseignants que les activités d'enseignement/apprentissage à l'intérieur de la classe. Mais les enseignants conçoivent autrement leur fonction. Selon les témoignages recueillis auprès des participants, il y a nécessité de vulgariser et d'innovation l'enseignement, en intervenant activement dans la vie scolaire, dans la formation et l'information au sein des associations diverses, en collaborant étroitement avec les institutions partenaires de l'école. Une réelle implication des enseignants dans les rapports institutionnels et sociaux de l'organisation scolaire est indispensable pour créer une visibilité du corps enseignant.

30- **Conflits de valeurs**: Il ressort des données recueillies une divergence axiologique entre les différents acteurs de l'éducation, principalement entre l'administration qui gère les ressources des établissements et les enseignants qui gèrent les situations d'apprentissage. D'un côté l'administration investit les dans des secteurs qui n'apparaissent pas prioritaires aux enseignants, tels que le confort du bureau des administrateurs (mobilier et climatisation), les aménagements paysagers, alors que le minimum de matériel pédagogique et le mobilier dans les classes n'est pas assuré. D'autres part, les activités génératrices de revenus prennent le pas sur les activités d'enseignement/apprentissage. Les moyens nécessaires à la formation des élèves, à la réponse à leurs attentes sociales et scolaires sont réduits en faveur de l'efficience. Autant de conflits qui opposent les acteurs au plan axiologique.

31- **Surcharge de travail**: Les enseignants travaillent dans des conditions difficiles que les horaires officiels ne prennent pas en compte: avec les effectifs pléthoriques, chaque classe constitue en réalité une classe et demi ou deux classes dans le pire des cas. Si on ajoute à cela les conditions de travail difficiles, absence de matériel didactique, de documentation, d'équipement, le déficit de formation... la réalité devient difficile à gérer. Les estimations de temps de préparation des cours et de correction des travaux sont largement dépassées. La situation d'enseignement /apprentissage nécessite plus de concentration, d'ingéniosité et plus d'énergie. De ce fait, la santé morale et physique des enseignants est mise à rude épreuve.

32- **Austérité du milieu scolaire:** Elle représente plusieurs réalités complexes. Au point de vue matériel, elle exprime le dépouillement et la sobriété des situations d'enseignement/apprentissage que vivent les acteurs et qui participent à la conception de l'enseignement par plusieurs participants comme un sacerdoce. Au plan axiologique, la rigidité des valeurs et des positions par rapport aux questions éducatives contribue à cette austérité. Au plan administratif enfin, les modes de gestion de l'éducation bloquent et restreignent les initiatives et l'autorégulation des activités d'enseignement.

33- **Crise socio-politique**: Depuis 1998, la crise socio-politique qui secoue le pays n'épargne pas le milieu scolaire, qui avec les années, est devenu l'un des centres névralgiques des manifestations socio-politiques. Dans la réalité, cette crise a éveillé les consciences sur le fait que l'austérité vécue par les couches sociales est la résultante de la mauvaise gestion et de la répartition inégale des biens du pays. La population scolaire a saisi l'occasion pour dénoncer les comportements qui nuisent au travail scolaire et revendiquer ses droits. Une action sociale logique dont la responsabilité a été attribuée à certains enseignants, victimes d'affectation arbitraire et de répression.

34- **Malaise enseignant**: Un sentiment d'impuissance et d'Inquiétude mêlé de révolte habite les enseignants, face à la précarité du milieu d'enseignement, aux besoins insatisfaits, au manque de reconnaissance de leurs efforts, aux exigences de performance sans efforts d'un minimum de soutien de la part du système éducatif, face aux pressions politiques et administratives subies par les organisations syndicales et professionnelles d'enseignants. Un malaise qui détourne beaucoup d'enseignants de leurs tâches et de leurs rôles, mais qui mobilise aussi un grand nombre d'entre eux dans la dynamique de professionnalisation.

35- **Éducation familiale défaillante**: La plupart des participants à la recherche trouvent que les parents ne s'impliquent pas dans l'éducation et la scolarité de leurs enfants. Ils se contentent de supporter les frais inhérents mais ne manifestent pas d'intérêt au processus d'apprentissage des élèves. Evidemment, la majorité des parents étant illettrés, ils n'ont pas les compétences nécessaires pour assister leurs enfants, mais pourraient le faire en s'informant des difficultés de leurs enfants et en collaborant avec les enseignants. D'autres trouvent que de plus en plus de parents ne jouent pas leur rôle d'éducateurs en famille, ce qui expliquerait l'indiscipline grandissante dans les écoles

36- **Dévalorisation du diplôme scolaire**: Elle apparaît comme une conséquence de la crise de l'éducation et des mutations socio-économiques. Les participants relient la dévalorisation du savoir scolaire à l'incapacité des diplômes d'ouvrir l'accès à l'emploi

et au marché du travail aux diplômés depuis quelques années. Le rapport au savoir scolaire est devenu problématique, car il ne répond plus aux attentes et aux besoins du milieu social vis-à-vis de l'école. La nécessité de débats sur une réorientation des finalités éducatives, dans l'objectif de permettre l'émancipation des élèves qui ont réussi leur scolarité s'impose, selon les participants.

37- **Expérience d'enseignement:** Elle est présentée par les participants comme le fondement de la professionnalité enseignante du fait du rôle qu'elle joue dans la construction de l'identité personnelle et professionnelle, dans le développement du réseau relationnel de la vie associative, et des pratiques intégrées. C'est tout un processus de résolution de problèmes qui assure l'engagement professionnel et le développement des compétences nécessaires à une pratique efficace.

38- **Conscience sociale:** C'est la conscience que l'enseignement ne se réduit pas uniquement à la transmission de savoirs disciplinaires et au développement de capacités intellectuelles. La conscience sociale est une vision plus large de l'enseignement qui inclut les dimensions éducatives et sociales de l'éducation, et considère le développement des valeurs et principes de vie, l'intégration sociale et culturelle des élèves comme une finalité au même titre que les autres.

39- **Personne de l'enseignant**: L'enseignant n'est pas seulement un spécialiste de l'enseignement, il est une personne ayant une personnalité singulière qui partage cependant avec les autres membres de la profession une vision pédagogique et une passion pour la profession. Cette vision pédagogique non restrictive et ouverte implique de mener des recherches aussi bien dans sa discipline qu'en éducation pour participer au dialogue dans le milieu professionnel et comprendre la portée des actes posés. La participation aux échanges d'idées crée le souci de l'équité dans l'apprentissage, l'engagement et la responsabilité. De ces dispositions découle la passion pour le métier qui entretient l'intérêt, la motivation et garantit l'investissement total dans la fonction. Sans cette personnalité, il demeure difficile de cheminer dans le métier et d'améliorer la qualité de son travail, à cause des multiples contingences.

40 - **Capacités intellectuelles**: Les capacités intellectuelles concernent avant tout le domaine de l'enseignant et sa discipline. Les participants reconnaissent que l'enseignant professionnel doit les maîtriser et s'investir à renouveler ses connaissances sur ces aspects. Elles incluent ensuite une large culture générale par rapport aux autres disciplines d'enseignement et à l'éducation. Ces aspects sont nécessaires au rôle de guide que le professionnel doit jouer auprès des élèves et dans l'intégration des jeunes enseignants.

41- **Activités syndicales**; les activités syndicales, mêmes si elles sont reconnues nécessaires à la professionnalisation sont rejetées par la plupart des participants dans leurs réalités actuelles. Ils trouvent que le syndicalisme est récupéré par les militants politiques, que la plupart des syndicats s'occupent plus de luttes politiques que de défense des droits des travailleurs et de la qualité de la profession enseignante.

42- **Associations professionnelles:** Elles devraient être des cadres privilégiés d'expression pour les enseignants. Mais l'acharnement du pouvoir à récupérer toutes les forces vives a créé la méfiance entre les dirigeants de ces associations et les membres à la base. Ces associations existent de façon formelle mais sont très peu fonctionnelles, du fait du peu d'intérêt qu'elles suscitent chez les enseignants.

43- **Pratique d'enseignement**: Pour la majorité des participants, une pratique d'enseignement de cinq ans ne suffit pas pour faire de l'enseignant un professionnel. La complexité des situations d'enseignement, l'hétérogénéité du public scolaire, la diversité des niveaux d'enseignement nécessitent une pratique de dix ans au moins pour maîtriser les aspects de la profession. A condition affirment-ils, de continuer à se former sur sa discipline en collaborant avec le milieu de la formation afin, de renouveler les éléments essentiels de l'éducation. La participation à la vie de l'établissement est aussi essentielle à une pratique objective du métier.

44- **Capacités de jugement:** Ces capacités sont assurées par la formation de base universitaire et la formation initiale, qui tout en assurant la formation scientifique disciplinaire, doivent faire acquérir une culture générale solide, afin d'éveiller la curiosité intellectuelle, l'esprit de jugement et d'interrogation sur l'actualité de l'enseignement, de la discipline mais aussi de la vie sociale. La formation initiale doit rendre les futurs enseignants capables de remettre en cause non seulement leurs propres perceptions et actions, mais aussi ceux des autres acteurs dans une perspective de perfectionnement et d'amélioration de la qualité de l'apprentissage et de la profession.

45- **Responsabilité de l'enseignant:** Tous les participants affirment l'obligation morale et sociale de l'enseignant, d'assumer correctement son travail d'enseignement en jouant tous ses rôles. La précarité du milieu les oblige à acquérir au plan professionnel, les compétences nécessaires à l'apprentissage des élèves et à l'évolution de leur carrière. Ils sont alors obligés d'identifier les besoins du métier et d'y répondre adéquatement. Avec le peu de moyens dont ils disposent pour le faire, leur conscience et leur volonté de réussir leurs objectifs sont investies comme expression de leur responsabilité.

46- **Interaction:** Elle se vit au sein du groupe enseignant et au sein de l'établissement par la collaboration, la concertation, l'interdépendance des différents groupes

professionnels. Les activités socio-professionnelles avec les intervenants et les partenaires de l'école dans les séminaires, ateliers, colloques permettent de forger une culture éducative intégrée, bénéfique à une pratique adéquate.

47- **Résolution de problèmes**: le milieu scolaire est confronté à des problèmes dont la source se trouve dans le manque de ressources, mais aussi dans la gestion centralisée des établissements scolaires et l'austérité imposée de l'extérieur. Les enseignants ont la conviction qu'ils ont les capacités de participer à la résolution de plusieurs de ces problèmes tels que le manque de matériel didactique, de formation continue, le peu de motivation des élèves, le contenu des programmes etc. Mais ils ne sont pas impliqués dans la recherche de solutions et les initiatives qu'ils prennent dans ce sens sont réprimées.

48-**Détermination**: la détermination est une des qualités personnelles indispensables pour demeurer dans l'enseignement vu le contexte de précarité. Elle se manifeste à travers les ambitions professionnelles et sociales de chaque enseignant, son engagement à aller chercher l'information, les ressources, les relations nécessaires à une pratique adéquate de l'enseignement, aussi bien au plan professionnel que social. L'enseignant est dévoué et poursuit ces perspectives en s'adonnant entièrement à la réalisation de ses projets d'apprentissage et de ceux des élèves

49- **Moyens intellectuels:** Ce sont des moyens informels utilisés par les enseignants pour garantir la qualité de leur enseignement. Ils s'informent par les émissions radiophoniques et télévisées dans leur domaine, travaillent dans des groupes de discussion sur des sujets variés en vue de se préparer aux examens professionnels ou pour s'exercer aux techniques des épreuves scolaires. Ils suivent des colloques, séminaires de formation et recherchent activement des stages de perfectionnement.

50- **Documentation**: Elle fat partie des moyens intellectuels. Les enseignants se documentent auprès des collègues et des structures privées comme publiques de la place en revues scientifiques, ouvrages, documents de références. Ils les lisent et en discutent entre collègues, investissent des aspects de ces lectures dans leur planification de cours, dans leurs exercices de réflexion. Ils en commandent rarement mais sont obligés de le faire en cas d'absence totale de documentation dans leur domaine. De plus en plus cette recherche se fait aussi sur Internet.

51- **Activités culturelles**: Plusieurs témoignages ont montré l'utilisation des activités socioculturelles comme stratégies de formation continue par les enseignants, mais aussi comme outils pédagogiques. Principalement les grandes manifestations culturelles comme la semaine nationale de la culture, le festival panafricain du cinéma et d'autres activités du genre à partir desquels les enseignants construisent en

collaboration avec les élèves, des outils pédagogiques. Dans ce sens, les activités funéraires, les mariages, les cérémonies de fiançailles traditionnelles sont exploités par les enseignants. La prise en compte de ces aspects par l'organisation scolaire apporterait le support nécessaire à une exploitation plus bénéfique de ces activités.

52- **Activités intellectuelles:** Elles font partie des stratégies de professionnalisation des enseignants qui face au déficit de formation et d'information, recherchent et participent aux colloques, conférences et ateliers organisés par les institutions de formation, et les institutions scientifiques. Ces activités leur permettent de renouveler leurs connaissances disciplinaires et en sciences de l'éducation.

53- **Activités formelles**: En dehors de l'enseignement à assurer et de l'évaluation à faire, les enseignants ont des rencontres périodiques, souvent en début et en fin d'année, parfois par trimestre ou par mois dans les conseils d'enseignement, les cellules pédagogiques, les conseils de professeurs et le conseil d'établissement. Ces cadres de concertation fonctionnent au ralenti parce qu'ils n'ont pas les moyens de résoudre les problèmes qui y sont posés.

54- **Activités informelles:** Ce sont les activités menées par l'es enseignants en dehors du cadre formel pour répondre à leurs besoins professionnels, principalement les besoins d'enseignement, d'encadrement, de formation, d'implication, de coopération. Par exemple, pour répondre à leurs besoins d'encadrement, ils mettent en place des groupes de travail par affinité dans lesquels ils préparent en commun des cours, s'assistent mutuellement, échangent des documents, discutent après la mise en application de la planification commune.

55-**Capacités d'adaptation:** C'est l'adaptation de l'enseignant au milieu, aux situations d'enseignement/apprentissage et à la culture organisationnelle; l'adaptation des programmes, le réajustement de son style de fonctionnement, des méthodes et techniques d'enseignement et des pratiques aux réalités du milieu d'enseignement. Elles concernent aussi le réaménagement des contenus en fonction de l'évolution des connaissances, par rapport aux besoins scolaires et sociaux des élèves, au niveau du groupe-classe, à la disponibilité du matériel et de l'équipement. Cette nécessité d'adaptation explique l'importance des capacités d'ouverture chez les enseignants.

56- **Créativité des enseignants:** Cette créativité concerne surtout le matériel didactique et la gestion de la classe. Au plan didactique, il faut faire preuve d'ingéniosité pour créer des situations concrètes afin d'amener les élèves à participer activement. Il faut développer des initiatives pour trouver le matériel et les situations adéquats à cause du nombre, de l'hétérogénéité des groupes-classes et de la précarité du milieu. Au plan de la gestion, ils doivent renouveler les approches et planifier les

activités en fonction de la spécificité du public scolaire.

57- **Engagement professionnel**: Un enseignant engagé est un leader éducatif et un acteur social. En tant que leader éducatif, il se cultive et s'informe sur son domaine et sur les autres disciplines. Il est ouvert à la collaboration, au partage et aux échanges avec les collègues et crée des situations qui les permettent. En tant qu'acteur social, il s'engage à répondre aux besoins idoines des élèves, en gérant leurs individualités dans la classe, en jouant auprès d'eux ses rôles d'animateur, d'éducateur et de formateur, en visant leur bien être social. Il fait preuve de patience et d'écoute attentive et donne à voir partout une image exemplaire et forte de l'enseignant.

58-**Libre expression**: L'absence de libre expression concerne aussi bien la pratique que la conception même de l'enseignement. En pratique, les enseignants sont contraints d'appliquer des méthodes et des démarches décidées par les superviseurs et les spécialistes des sciences de l'éducation, sans la possibilité de donner leur point de vue de praticiens. Les rapports bureaucratiques qui les lient à ces derniers sont une barrière à l'expression de leur vision des réalités. Les occasions ne leur sont pas offertes de prendre position par rapport à ces questions, ni par rapport aux programmes, aux finalités éducatives, à la gestion scolaire et à la prise de décision. La libre expression demeure un objectif lointain, une aspiration.

59- **Recherche d'information**: C'est la recherche d'information sur la discipline, sur l'éducation et sur les réalités socio-culturelles indispensables aux réponses adéquates à apporter aux besoins scolaires et sociaux des élèves. Dans ce sens, les enseignants établissent des relations avec les spécialistes de leur domaine, afin de les consulter ou de les inviter à intervenir dans les cours; les relations avec les institutions leur ouvre l'accès aux centres de documentation.

60-**Séminaires et ateliers:** Ce sont les rares moyens formels de formation continue dont disposent les enseignants mais dont l'accès demeure problématique. Plusieurs participants déplorent que la participation à ces ateliers se décide sur des critères subjectifs et dénoncent le fait qu'un nombre restreint d'enseignants y participent toujours, même si le thème ne concerne pas leur domaine, alors que la majorité n'y a jamais accès. Ils relient ce fait au favoritisme des administrateurs parce que ces activités génèrent des revenus.

61-**Prendre position**: C'est l'action de prise de parole au plan professionnel et social dans le sens d'affirmer les valeurs et l'identité enseignante, de participer à la prise de décision et d'améliorer la qualité de l'enseignement. Prendre position permet aussi, du point de vue de certains participants, de passer du statut de sujet au statut d'acteur

62-**Acquis de l'expérience**: le discours des participants exprime l'importance des savoirs d'expérience dans la construction de leur professionnalisation. C'est par l'expérience que se développe l'amour de la profession et des élèves, que se font la plupart des acquis disciplinaires car on se les approprie et on les enrichit de l'expérience des autres. L'adaptation aux réalités du métier se fait exclusivement par l'expérience, grâce à la collaboration avec les collègues. C'est également sur le terrain que les savoirs théoriques prennent réellement une signification. C'est par les acquis d'expérience que l'enseignant se découvre en tant que personne et humain, en acceptant ses limites et en considérant les besoins et les capacités des élèves. Ils dépassent les acquis de la pratique d'enseignement, pour s'ouvrir à l'expérience sociale.

63- **Acquis de formation**: les acquis de formation sont essentiellement théoriques, produits de la formation universitaire et de la formation initiale, selon les participants. ils sont indispensables à la réflexion nécessaire à l'approfondissement et à l'adéquation des pratiques et doivent être régulièrement renouvelés par l'accès au perfectionnement professionnel. Ils participent à l'ouverture et à la curiosité intellectuelle.

64-**Stage en entreprise**: C'est un moyen de professionnalisation indispensable pour les enseignants de l'enseignement technique. Cette appréciation est unanime et se fonde sur la spécificité des disciplines liées à la pratique professionnelle, et sur les objectifs de formation professionnelle. Au surplus, ajoutent les participants, c'est un secteur dans lequel l'évolution technologique est fulgurante. Sans ce retour sur le terrain, les enseignants se retrouvent déconnectés des réalités de leur spécialité et deviennent incompétents dans leurs pratiques d'enseignement. Tous les cinq ans au moins, un stage en entreprise est indispensable.

65- **Groupes disciplinaires**: L'enseignement secondaire est organisé selon les disciplines: la formation, l'enseignement, les programmes, les emplois de temps sont organisés par discipline. Au sein de l'établissement, les enseignants sont regroupés au sein de cadres disciplinaires, tels que les groupes d'animation pédagogique et les conseils d'enseignement.

66- **Application du programme**: Plusieurs participants trouvent qu'une application intégrale des programmes est nécessaire à l'égalité des chances des élèves aux examens, parce qu'elle permet d'harmoniser les contenus d'enseignement. Cependant, cela demeure un voeu pieu, car les conditions d'enseignement ne le permettent pas. Les enseignants de diverses disciplines affirment l'impossibilité de réaliser la partie pratique du programme par manque d'infrastructures, de matériel didactique, de moyens financiers etc. En réalité, une révision des programmes en fonction des réalités contextuelles est indispensable pour garantir l'équité en éducation au plan

national.

67- **Savoir spécifique en enseignement**: le savoir spécifique, du point de vue des participants, est pédagogique et didactique. Ces deux domaines permettent de synthétiser les différents savoirs théoriques issus des domaines connexes (disciplinaires, psychologiques, philosophiques...), de les adapter au milieu scolaire en y investissant les savoirs expérientiels et culturels. Le savoir spécifique en enseignement est perçu comme un savoir-synthèse, constitué du savoir-écouter, du savoir parler, du respect d'autrui, du savoir donner, du savoir encourager et du savoir recevoir des apprenants.

68- **Insertion des jeunes professeurs:** La plupart des participants pensent que la prise en charge des jeunes enseignants qui viennent directement de la formation initiale par des enseignants expérimentés est indispensable pour les aider à comprendre rapidement le milieu et à s'intégrer plus vite dans la profession. À leur arrivée, ils sont accueillis par les censeurs et présentés dans les différents services, puis confiés en particulier à un ou aux enseignants qui les accompagneraient durant un an. Ces derniers discuteraient avec eux des questions situationnelles, pédagogiques, administratives, disciplinaires et les encourageraient à développer le sens de la responsabilité. Ils les soutiennent dans leurs efforts de formation continue et de pratique efficace. Ils pensent qu'une telle disposition favoriserait un apprentissage mutuel des enseignants, les uns des autres.

69- **Considérer la personne de l'enseignant:** C'est le second moyen de professionnalisation dont la personnalité de l'enseignant, ses capacités intellectuelles et sa sociabilité constituent l'ancrage. Ce moyen se traduit par l'habileté des enseignants à développer leurs facultés de jugement, à assumer leurs responsabilités et à exprimer leurs valeurs humanistes. La considération de la personne de l'enseignant permet d'assurer les compétences intellectuelles, la culture générale, la volonté, l'engagement et la détermination indispensables à l'attitude défensive qui caractérise le processus, tout en garantissant la disponibilité, la tolérance et le respect d'autrui.

70- **Professionnalisation**: La professionnalisation apparaît au premier abord comme un processus multidimentionnel: un processus de développement professionnel, de perfectionnement professionnel, de renforcement des capacités professionnelles dans le but d'une meilleure qualité de l'enseignement et d'un meilleur rendement scolaire. Elle apparaît aussi comme un processus de prise de conscience des enjeux de la profession, de prise en compte des réalités contextuelles par l'enseignement, de survie de la profession malgré les conditions de vie et de travail défavorables. Cette seconde perspective dépend des capacités des enseignants de s'organiser pour prendre en

charge leurs différents rôles.

71-**Conférences:** Ce sont des communications scientifiques, pédagogiques ou professionnelles (discipline) données par des personnes ressources et auxquelles les enseignants participent. Certaines conférences sont organisées sur leurs demandes, en réponse à leurs besoins d'enseignement et d'information.

72-**Climat social de l'établissement**: C'est l'atmosphère que créent des rapports interpersonnels et professionnels entre les acteurs qui y travaillent. Des rapports harmonieux donnent lieu à un climat de détente et l'impression de vivre en communauté. Des rapports verticaux et rigides créent un climat de tension, fait de conflits et de méfiance, défavorable à l'engagement.

73-**Un bon établissement**: Le bon établissement selon les participants est à la fois un milieu de vie, de travail et d'apprentissage. C'est un milieu qui considère toutes les composantes socio-professionnelles de sa réalité et valorise leur contribution au fonctionnement organisationnel. En tant que milieu de travail, il joue sur la complémentarité des compétences, la qualité des conditions de travail et des services. En tant que milieu d'apprentissage, il a le souci du perfectionnement des acteurs et favorise leur accès à la formation.

74-**valeurs socioculturelles:** Les valeurs socioculturelles se fondent sur des objectifs scolaires qui visent l'intégration sociale des élèves, l'ouverture de l'école sur l'environnement socio-culturel et reposent sur des finalités éducatives qui incluant les connaissances civiques, morales et culturelles. En un mot des valeurs qui favorisent une adéquation de l'école par rapport au milieu socio-économique.

75-**Compétences professionnelles**: Ce sont les compétences essentielles à la pratique du métier. Les participants retiennent les compétences disciplinaires, la conscience professionnelle, l'Engagement, la capacité de se remettre en cause.

76-**Formation universitaire**: C'est une formation dans la discipline enseignée qui se fait avant l'orientation en enseignement. Elle est présentement de trois ans pour les enseignants du lycée et de deux ans pour les enseignants du collège. Les participants trouvent cette formation insuffisante. Ils estiment que la formation minimum doit être de trois ans donc, de quatre ans pour les enseignants du lycée. Cette base leur paraît indispensable à la formation du jugement critique et à la capacité d'analyse des situations d'enseignement.

77- **Formation initiale**: Formation à l'enseignement d'une durée actuelle de deux ans. Les participants considèrent que le temps de 3mois réservé à la pratique est

insuffisant. Ils suggèrent une année de théorie et une année de pratique en alternance, pour permettre des périodes d'observation, d'essaie et de prise en charge suivies de périodes de réflexion critiques sur les différentes expériences, les contenus d'enseignement, les situations d'enseignement vécues, la planification, l'évaluation etc. Une façon selon eux d'adapter les théories étudiées aux réalités scolaires et de comparer les différentes expériences

78-**Qualités personnelles:** Pour enseigner dans le contexte de précarité sociale qu<est le cadre de la recherche, il faut avoir une formation adaptée mais surtout une personnalité forte, car les situations d'enseignement exigent des sacrifices et un engagement militant. Ces qualités personnelles sont intellectuelles et socio-culturelles principalement.

79-**Besoins d'enseignement:** ce code couvre les besoins de formations, donc de connaissances et de compétences. Il considère aussi les besoins en matériels didactiques, en infrastructures et les besoins relationnels à tous les niveaux: interpersonnel, professionnel et social. Ce sont tous les besoins nécessaires à une pratique efficace de l'enseignement, dans le respect des acteurs.

80-**Besoins d'apprentissage**: Ils concernent les enseignants aussi bien que les élèves. La documentation comme moyen d'apprentissage en fait partie, mais il y a aussi le besoin d'apprendre par l'action et l'interaction, de se former pour répondre aux besoins d'enseignement, de se perfectionner en participant aux rencontres, aux débats, en ayant accès aux stages de longue ou de courte durée. Tout un secteur professionnel laissé pour compte par le système, en ce qui concerne les enseignants.

81-**Activités parallèlles**: Elles concernent les initiatives d'activités lucratives développées par les enseignants pour pallier à la médiocrité de leurs revenus. Deux catégories d'activités sont privilégiées: les activités extra professionnelles et les activités professionnelles. Les activités extra professionnelles sont variées: ouverture de débits de boissons, de cafés, d'entreprises de vente de matériels divers, activités d'import-export... Les activités professionnelles consistent à des cours de tutorat données à domicile et à des cours de vacation dans l'enseignement privé. Pour les enseignants du technique, certains occupent des emplois à mi-temps dans des entreprises ou créent d'entreprises privées qu'ils gèrent parallèlement à leur travail d'enseignement.

82- **Cours de vacation:** ils font partie des activités professionnelles parallèles. Des enseignants, prennent un second emploi dans des établissements privés en fonction de leur emploi de temps officiel. Ils se retrouvent parfois avec des horaires de plus de 45 heures/semaine. Malgré leur bonne volonté, les chevauchements d'horaires se

produisent souvent, ce qui crée des manques à gagner dans le temps d'enseignement effectif des élèves de l'enseignement public.

83-**Conflits de compétences**: Ce sont des confrontations ouvertes ou larvées qui se vivent quotidiennement dans les rapports des enseignants avec l'administration, les superviseurs, les formateurs à propos de l'orientation des activités d'enseignement, de la répartition des charges de cours, de la planification des activités, de l'évaluation du travail des enseignants, de leur qualification etc. Le flou juridique et l'interprétation non objective des textes existants et la résistance au changement sont à la source de ces conflits.

84- **Conflits de pouvoirs**: les conflits de pouvoirs naissent des dérives bureaucratiques du système scolaire: les différentes compétences en éducation, les enseignants, les superviseurs et encadreurs, les formateurs et les administrateurs, qui devraient collaborer au bon fonctionnement du système se confrontent pour acquérir plus de visibilité et s'octroyer un pouvoir de décision qui permet d'imposer leur vision des choses. Ce faisant, ils créent une situation qui grippe le système et dans laquelle il devient impossible de fonctionner.

85- **Formateurs**: Ce sont principalement les enseignants chercheurs de l'ENSK, spécialistes des sciences de l'éducation, les superviseurs et encadreurs, les inspecteurs et conseillers de l'enseignement secondaire. Ils interviennent dans la formation théorique et dans le suivi des stages pratiques des enseignants et des cadres de l'éducation, en collaboration avec les enseignants praticiens.

86- **Encadreurs**: Ce sont les inspecteurs et conseillers pédagogiques. Ils assurent la formation continue des enseignants praticiens, le suivi pédagogique et l'encadrement. Ils ont assuré toute la formation initiale avant 1996.

87- **Professeurs animateurs pédagogiques**: Ce sont des professeurs certifiés. nommés par les inspecteurs et qui travaillent auprès des enseignants au sein des établissements, de concert avec les structures de supervision et d'encadrement. Après une courte formation sur un thème choisi par les inspecteurs, ils organisent des journées pédagogiques de deux / trois jours autour de ce thème avec les enseignants de leur zone. Le plus souvent, ce sont des démarches ou des méthodes à vulgariser en vue de leur application.

88- **Professeurs certifiés**: Ce sont des professeurs des lycées et collèges titulaires du CAPES ou CAPETet les enseignants du collège titulaires du CAP-CEG. Ces diplômes professionnels sanctionnent les deux ans de formation à l'enseignement ou cinq ans minimum de pratique pour les enseignants sans formation initiale. La différence entre

ces diplômes réside dans le niveau de recrutement, la licence (3 ans d'études universitaires) ou la maîtrise (4 ans d'études universitaires) au niveau CAPES et CAPET, le DEUG II (2 ans d'études universitaires) pour le CAP-CEG.

89- **Surveillance:** La surveillance est assurée généralement par des enseignants du primaire. Mais on y retrouve des enseignants du secondaire, surtout à la surveillance générale. Ils assurent sans formation spécifique, le maintien de la discipline et des tâches administratives, comme les relevés de notes, le contrôle des présences des élèves, le contrôle des cahiers de présence et de textes des professeurs, le règlement des conflits internes entre élèves, et parfois entre élèves et professeurs.

90-**Besoins de participation**: Les enseignants sentent la nécessité d'être consultés sur les questions pédagogiques et administratives, sur les décisions concernant l'enseignement et la vie des acteurs de l'établissement. Ils pensent qu'ils ont des opinions et des propositions importantes à donner sur ces aspects. La participation concerne aussi la formation des pairs, l'administration scolaire, la prise de décision etc.

91-**Besoins de coopération**: Les participants trouvent indispensable de coopérer avec les acteurs, les intervenants et les partenaires de l'organisation scolaire dans la prise de décision et la résolution des problèmes scolaires, principalement sur les questions de formation, d'évaluation, d'investissement, de partenariat. Ils sont convaincus que cette coopération est un moyen de concertation efficace pour une cohésion des actions éducatives et la création d'une dynamique constructive d'un milieu scolaire ouvert au changement.

92-**Capacités d'ouverture**: Ce sont les facultés qu'a l'enseignant de percevoir l'enseignement comme un travail de relations humaines et sociales. Sa capacité à s'ouvrir aux autres en commençant par les élèves, les collègues et les autres acteurs organisationnels, institutionnels et sociaux, d'interagir avec eux dans le respect des différences d'opinions et de valeurs. Sa capacité à négocier en établissant des relations de complémentarités, à vivre la complexité de la profession de façon harmonieuse pour garantir une meilleure prestation de service des uns et des autres.

93-**La réactualisation des compétences**: Cette action participe aux capacités d'ouverture de l'enseignant. Elle relève de la formation permanente, de sa capacité de se recycler, d'apprendre continuellement en interaction afin de se former, de se qualifier en accédant aux nouveaux savoirs et savoir-faire et les intégrer dans ses pratiques. La réactualisation consiste aussi à adapter les dispositifs d'enseignement en fonction de l'évolution scientifique, technologique et en fonction des paramètres situationnelles. C'est une capacité d'adaptabilité. Au contexte et aux situations éducatives en mutation.

94-**Besoins matériels**: Ils sont d'ordre pédagogique et didactique. C'est tout le matériel indispensable à la planification, à la conception et à la gestion des situations d'enseignement /apprentissage, dont le minimum n'est pas assuré dans la plupart des établissements scolaires. Par exemple, le manque d'ouvrages de mathématiques ou de littérature dans lesquels se trouvent les exercices de classe et de maison oblige les enseignants à reproduire ces textes. Là encore, le nombre de copies ou de pages est limité, des délais de dépôt sont fixés alors que les documents ne sont pas disponibles. De ce fait, après avoir trouvé les textes après maintes investigations, il ne reste souvent aux enseignants que le choix de reproduire les documents à leurs propres frais ou de les reproduire au tableau en début de cours, ce qui réduit le temps effectif de travail.

95-**Satisfaction professionnelle:** Les enseignants, malgré les conditions difficiles trouvent des motifs de satisfaction professionnelles: Les résultats scolaires en sont un, car ils sont en grande partie le produit de leur abnégation et des sacrifices consentis par eux comme par les élèves; les témoignages de satisfaction des élèves par rapport à leur enseignement, la complicité qu'ils vivent quotidiennement avec les élèves, la dynamique d'entraide grandissante dans le milieu enseignant, la reconnaissance de quelques parents d'élèves constituent le socle sur lequel se fonde leur satisfaction. Mais officiellement, juridiquement, ils ne ressentent qu'un grand malaise.

96-**Réorientation professionnelle**: C'est un phénomène produit par les dures réalités de l'enseignement, qui nécessitent une abnégation, une volonté et une détermination particulière dont ne sont capables certains enseignants. Alors, au bout d'un certain temps, ils décrochent et recherchent s'orientent vers d'autres emplois qui sont en harmonie avec leur vision professionnelle.

97- **Volonté politique**: Au plan institutionnel, en dehors de la formation initiale des enseignants et des encadreurs qui n'arrive pas à répondre aux besoins réels du terrain, rien n'est entrepris pour favoriser la professionnalisation des enseignants et la qualité de l'enseignement. Les conditions de travail, les conditions salariales, les conditions de recrutement, toutes les réalités institutionnelles laissentt des sentiments de frustration et d'inquiétude. Cette absence de volonté politique favorise la déresponsabilisation des jeunes enseignants qui perdent toute notion de conscience professionnelle, sans laquelle l'enseignement devient un simple gagne-pain, une profession déshumanisée avec tous les risques que cela comporte pour les futures générations.

98-**Revalorisation de l'enseignement**: Pour les participants, la revalorisation de l'enseignement nécessite de courageuses décisions politiques en matière de finalités éducatives, d'administration scolaire, de conditions de travail et de gestion relationnelle dans le système éducatif. Elle ne peut se réaliser sans une revalorisation des diplômes scolaires qui passe aussi par un système éducatif plus cohérent par rapport aux

besoins réels du contexte social.

99- **Capacités d'observation des situations:** C'est par l'observation que l'enseignant arrive à cerner la réalité éducative, à la prendre en considération dans la conception de son enseignement et à se construire une vision claire de sa responsabilité et de ses rôles. Ces capacités aident à réajuster les pratiques, et à opter pour le changement, en intégrant les valeurs et principes de vie commune dans ses pratiques.

100- **Capacités d'analyse des situations:** L'enseignant conscient de la complexité de sa fonction appréhende les situations d'enseignement de façon critique. Il réfléchit sur les problèmes, s'interroge sur ses actions et celles des élèves, sur les situations de travail, les rapports interpersonnels et professionnels, afin de mieux les comprendre et de prendre les décisions idoines pour résoudre efficacement les problèmes.

101- **Capacité de remise en cause:** cette remise en cause de soi et de son action est l'expression des capacités réflexives de l'enseignant. Pour les participants, tout enseignant doit se mettre à l'idée qu'être enseignant, c'est être en permanence à l'école du savoir et de l'humanité. Il faut donc être capable de renaissance continuelle, en s'adaptant et en se réadaptant aux situations humaines variantes, avoir la capacité de d'autoévaluer son enseignement, de se mettre à l'épreuve de la réalité, de se corriger dans le but de s'améliorer et d'atteindre les nobles objectifs de la profession.

102-**Entraide professionnelle:** Cet aspect de la collaboration entre enseignants est important. Ils s'agit de relations horizontales entre enseignants de toutes les disciplines dans le but de construire la cohésion du groupe enseignant d'une part et la qualité de l'enseignement d'autre part. L'entraide se traduit par le soutien matériel et moral, les échanges, les discussions et les conseils mutuels au plan pédagogique et didactique. Ces relations sont d'autant plus importantes qu'au secondaire, le fonctionnement par discipline nécessite une collaboration plus étroite entre enseignants d'une même classe et d'un même niveau.

103- **Finalités éducatives:** Les enseignants soutiennent qu'au niveau secondaire, il est indispensable d'élargir les finalités au développement intégral de l'être des élèves. La réduction à l'instruction et au développement intellectuel ne comble pas les besoins réels des adolescents. Pour les participants, les finalités culturelles, sociales, et éducatives sont indispensables pour faire de ces adolescents des hommes libres et actifs à la fin de ce cycle scolaire. Les valeurs culturelles comme le respect de la dignité humaine et la paix sociale, des valeurs éducatives comme le comportement scolaire et social responsable, les droits et les devoirs des élèves, les valeurs sociales telles que le comportement socio-professionnel et citoyen doivent être inscrites dans les buts à atteindre, au même titre que la réussite aux examens scolaires.

104- **Développement social**: le développement social des enseignants passe par leur reconnaissance comme professionnels et comme acteurs de l'éducation. Pour assurer cette reconnaissance, ils doivent prouver leur professionnalité par leurs actions et leur prise de position à tous les niveaux du système éducatif, en contribuant par leur créativité, leurs initiatives, leur argumentation à imposer une image sociale de la profession.

105-**Liberté d'action:** Cette liberté d'action concerne aussi bien les tâches d'enseignement impliquant le rôle d'instruction, que les tâches d'éducation et les tâches sociales non reconnues aux enseignants. À tous les niveaux, le système est incapable de répondre aux besoins des enseignants, mais les initiatives développées par ceux-ci, par exemple pour le soutien et le suivi entre pairs ou le développement de démarches d'enseignement sont réprimés. Sans cette ouverture, les enseignants sont voués à rester de simples applicateurs de démarches aveugles, puisque les théories qui les sous-tendent sont souvent ignorées.

106-**Image dévalorisée de la profession:** Elle se matérialise dans les relations entre enseignants, entre les enseignants et les autres acteurs et intervenants de l'établissement comme les parents d'élèves, dans les réalités de vie et de travail des élèves et des enseignants. C'est l'identité des enseignants projetée par la dynamique socio-professionnelle.

107-**Gestion scolaire**: Il s'agit de la manière dont l'établissement scolaire est administré et dont les différents services fonctionnent. En général, les enseignants trouvent que tout se fonde sur des rapports verticaux, desquels les enseignants et les élèves sont exclus. Ils déplorent le manque de collaboration entre ces deux groupes et les autres groupes socio-professionnels de l'établissement, qui s'impose dans le maintien de la discipline. Le manque de communication est également évident.

108- **Relations enseignants / élèves**: Pour les participants, ce sont les plus importantes à assurer en situation d'enseignement /apprentissage. Dans le cadre de la professionnalisation, ces relations doivent être vécues comme une interaction caractérisée par des relations d'accompagnement, d'entraide, d'assistance et de négociation. Les enseignants doivent non seulement assurer de bonnes relations de travail, c'est-à-dire une co-construction des connaissances et des habiletés cognitives, mais aussi instaurer des relations interpersonnelles harmonieuses et respectueuses d'autrui au plan affectif et social. La relation d'enseignement /apprentissage doit être une relation de négociations permanentes qui met en jeux l'ensemble des productions verbales, paraverbales et non verbales.

109-**Rôle d'instruction de l'enseignant**: Les participants ne rejettent pas ce rôle, mais refusent de réduire leur travail uniquement à des objectifs d'instruction. Ils savent qu'ils doivent mener à bien leurs tâches de planification, d'enseignement, de gestion de la classe et d'évaluation des connaissances. Mais ils doivent aussi analyser les potentialités d'apprentissage des élèves, collaborer avec leurs élèves pour construire les savoirs scolaires, les informer et les sensibiliser sur les réalités socio-culturelles. Le rôle d'instruction concerne le contrat pédagogique, en terme de capacités de l'enseignant à faire comprendre et acquérir les savoirs contenus dans les programmes.

110- **Rôle d'éducation de l'enseignant**: L'enseignant est perçu avant tout par les répondants comme un éducateur qui doit contribuer au devenir social de l'élève et à son devenir scolaire. Pour ce faire, il doit créer des relations de confiance, voire d'amitié avec eux, afin de mieux les comprendre, de négocier les situations d'enseignement / apprentissage, de les aider à prendre en charge leur devenir. Pour jouer ce rôle, il doit considérer chaque apprenant comme un acteur unique co-responsable de la démarche d'apprentissage des connaissances, de la vie scolaire et sociale. Chacun a des expériences et des moyens à apporter pour l'enrichissement et l'efficacité de la démarche.

111-**Rôle social de l'enseignant** : il consiste à développer chez les apprenants un savoir-faire et un savoir-être citoyen, pour les aider à s'intégrer dans la société après le cycle scolaire. Concrètement, il s'agit de leur apprendre à travers l'enseignement des disciplines à participer à la vie scolaire, à résoudre des problèmes, à développer des valeurs socio-culturelles comme la responsabilité et la négociation des situations, des habiletés et des compétences, mais aussi à adopter des comportements favorables à la vie communautaire. C'est dans ce sens que le comportement exemplaire de l'enseignant devient nécessaire. De cefait, les participants déplorent la suppression des disciplines à caractère civique et moral du programme d'enseignement.

112- **Reconnaissance professionnelle.** Pour les participants, il n'existe aucune reconnaissance de l'enseignement comme profession, ni de la part de l'Etat, ni de la part des autres professionnels et de la société. Le fait que l'enseignement offre peu de possibilité d'épanouissement économique et social ne favorise pas des vocations en enseignement. L'inutilité des diplôme scolaire et l'espace d'action restreint des enseignants contribuent à cette absence de reconnaissance.

113- **Les dysfonctionnements du système scolaire**: Cet aspect lié à la gestion scolaire concerne aussi bien la mauvaise gestion financière et des ressources, que les nombreuses dérives bureaucratiques du fonctionnement administratif. Les participants relèvent principalement le système de supervision et de suivi peu fonctionnel, la nomination politique des chefs d'établissement et des censeurs, le fonctionnement

élitiste du système scolaire, la non-application des textes dans la gestion des carrières, toutes réalités qui font que le budget énorme injecté dans le système profite à tous, sauf aux apprenants et aux enseignants. Il faut aussi relever l'austérité économique imposée par le PAS depuis les années 1980 qui bloquent tout espoir d'amélioration de la situation professionnelle.

114- **Amélioration de la formation continue**: Les enseignants se basent sur les savoirs de formation initiale pour assurer leur formation continue. Ceux qui n'ont pas eu de formation initiale se forment sur le tas. Dans tous les cas, l'amélioration de la formation continue vise d'abord la qualification professionnelle, assurée par un effort personnel d'information et de pratique créative, et par des stratégies de groupes disciplinaires et interdisciplinaires, surtout à l'intérieur de cadres informels. Elle vise ensuite l'efficacité des pratiques et l'atteinte des objectifs d'apprentissage des élèves. A cet effet, la documentation, les pratiques culturelles et de réseautage sont les stratégies informelles privilégiées. Les enseignants assistent à de rares séminaires, colloques, journées pédagogiques et stages de formation offerts par le système formel, mais c'est l'action informelle de recherche d'information, de lectures diversifiées, d'exercices et de participation à des conférences et séminaires qui permettent de concrétiser ce moyen.

115- **Compétences relationnelles**: Un mouvement qu'il soit social ou professionnel, se concrétise par son expression publique, par sa visibilité. C'est pourquoi les compétences relationnelles sont un élément important de la professionnalisation des enseignants. C'est quotidiennement à travers leurs rapports avec les autres acteurs du milieu qu'on juge la professionnalité des enseignants. Les interactions en situation de classe entre enseignants et élèves, l'interaction entre enseignants et la collaboration avec les autres groupes socio-professionnels de l'établissement participent à la construction de l'identité d'acteur des enseignants et à la démonstration de leur capacité d'action productive.

116- **Le statut professionnel des enseignants:** Certains participants trouvent que les textes officiels qui définissent et attribuent un statut particulier aux enseignants sont nécessaires pour la professionnalisation. D'autres penchent vers l'action concrète des enseignants sur la scène éducative et sociale, leurs capacités à vivre leur particularité en s'investissant dans leur travail, en améliorant la qualité de leur enseignement. Ils affirment que c'est en se comportant en acteurs que les enseignants obtiendront le statut de professionnels. Ils s'accordent cependant pour dire que présentement, les enseignants n'ont aucun statut professionnel. Les critères d'accès et d'évolution dans l'enseignement sont appliqués de façon discriminatoire, à la tête du client, ce qui ne permet pas la transparence dans la gestion des carrières.

117- **Qualités personnelles**: Cette catégorie inclut les codes relations humaines, centration sur l'élève, vocation, compétences éthiques, conscience sociale, personne de l'enseignant, libre expression qui constituent le fondement du processus de professionnalisation de survie en cours sur le terrain. C'est un processus volontariste qui dépend des valeurs personnelles des enseignants et de leur engagement à défendre la profession et l'avenir des élèves qui en sont les bénéficiaires.

118- **Corps professionnels**: Dans l'enseignement secondaire exercent des enseignants de deux corps différents: les professeurs de l'enseignement technique et professionnel et ceux de l'enseignement général. Ils constituent deux profils différents en matière de formation de base et de formation initiale à l'enseignement. Dans la réalité, ils constituent deux identités différentes sur le terrain, car des différences sont perceptibles entre ces deux groupes à l'intérieur des établissements d'enseignement technique où ces deux corps interviennent.

119- **Grades professionnels:** Les grades sont des niveaux de qualification professionnelle déterminés sur la base des diplômes universitaires, de la qualification professionnelle et des avancements à l'intérieur des grades. Ces avancements sont des changements d'échelons faits à partir des appréciations des supérieurs hiérarchiques sur la base desquelles le ministre applique une note déterminante. Au secondaire on trouve deux grades essentiels, celui de professeurs des lycées et collèges dont le diplôme de base est la licence et celui de professeurs des collèges d'enseignement avec comme diplôme de base le DEUG II.

120- **Emplois en entreprise:** Dans le cadre des mécanismes d'évitement développées par les enseignants en réponse aux contingences, les enseignants du technique trouvent des emplois secondaires dans les entreprises privées. Les objectifs varient selon les enseignants: certains occupent cet emploi comme source de revenus supplémentaires. D'autres y voient en plus une expérience professionnelle importante pour leur CV, dans une perspective de réorientation professionnelle.

121- **Cours de tutorat:** La réalité des effectifs pléthoriques nuit au suivi individualisé des élèves. Au surplus, rares sont les enseignants ayant reçu une formation adéquate en techniques et méthodes d'enseignement/apprentissage dans les grands groupes. Ces réalités créent des difficultés d'apprentissage chez plusieurs élèves, obligeant les parents qui en ont les moyens, à établir des contrats avec des enseignants pour soutenir leurs enfants dans les disciplines où ils ont le plus de difficultés.Ces cours de tutorat se font à domicile, généralement en fin de semaine ou en fonction de l'emploi de temps de l'élève et du professeur concernés. Ils constituent une source de revenus complémentaires pour les enseignants, mais aussi une expérience d'enseignement individualisé qui peut-être enrichissante.

122- **Interaction enseignants/élèves**::C'est le noeud de l'enseignement et de la professionnalisation si l'on se réfère aux discours des participants à la recherche. Car de l'avis de la plupart des répondants, c'est à travers les échanges d'action, de discours et les échanges non verbaux avec leurs élèves qu'ils évaluent concrètement la portée de son action d'enseignement. Cette interaction leur sert de jauge pour s'ajuster en conséquence et progresser vers une plus grande efficacité. Elle est aussi présentée comme l'unique source de satisfaction professionnelle. Elle se fait au plan pédagogique, au plan humain et au plan social et donne ainsi un sens à leur profession.

123- **Favoriser la confrontation des idées**: Dans ces relations privilégiées entre enseignants et élèves, la confrontation des idées est essentielle. Pour les enseignants, il est indéniable que c'est par l'exercice de la libre expression, la tolérance et l'ouverture aux idées des élèves même contraires aux siennes, que l'enseignant instaure en situation de classe un climat propice à l'apprentissage. Il doit pouvoir s'ouvrir aux idées tout en respectant les programmes et des objectifs d'enseignement. En ce sens, la confrontation des idées est la clef d'un enseignement dynamique et formateur.

124- **Favoriser la participation des élèves à la construction du savoir**: C'est l'objectif visé par la confrontation des idées. Il s'agit de pratiquer un enseignement qui participe à l'éveil des connaissances et des habiletés chez les élèves, en leur permettant d'agir en acteurs en situation d'enseignement/ apprentissage. Au-delà de l'expression, il faut adopter des méthodes actives, initier des projets dans lesquels ils ont la grande part d'initiatives à développer pour leur réalisation. Mais les enseignants déplorent le manque de collaboration de l'administration qui rechigne à rassembler les moyens didactiques et logistiques nécessaires à une telle approche.

125- **Accompagner les élèves en difficultés:** Pour les participants, l'enseignant professionnel se doit d'être plus disponible vis -à -vis des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage. Il doit mener un suivi personnalisé de ces élèves afin de déceler la nature de leurs problèmes et de travailler à les résoudre. Cette disponibilité fait partie des exigences humaines de la profession. Dans cet esprit, ces élèves doivent être considérés comme des cas d'urgence pédagogique et être soutenus en conséquence.

ANNEXE 3b: LISTE DES CATÉGORIES ET DÉFINITION

1- **Faire preuve de conscience professionnelle**: C'est un des comportements que tous les répondants s'attendent à voir chez l'enseignant professionnel. Il se manifeste dans sa pratique quotidienne ouverte, à travers les actes qu'il pose et les valeurs qu'il privilégie dans ses rapports aux autres. Au plan pragmatique, faire preuve de conscience professionnelle c'est s'investir dans son travail avec abnégation, sans tenir compte des difficultés, en se dévouant dans le suivi des élèves, en assistant les jeunes collègues en difficulté. La constance au travail, est également un signe de conscience: l'enseignant respecte son emploi de temps d'enseignement et d'évaluation dans le but de favoriser un meilleur apprentissage des élèves, de l'enseignant lui-même, et de préparer les élèves à leurs responsabilités futures. C'est pourquoi son action doit être soutenue par certaines valeurs telles que l'humanisme, le souci de la qualité de l'enseignement, l'esprit de sacrifice, l'engagement dans la réussite scolaire et sociale des élèves.

2- **Un processus individuel:** La professionnalisation qu'elle soit réelle ou abstraite est perçue avant tout par les participants comme un processus individuel, fondé sur l'expérience pratique et soutenu par une conscience individuelle des enjeux de la profession. La durée minimum de l'expérience pratique pour qu'on puisse parler de professionnalisation est de dix ans. C'est parce qu'il faut d'abord s'accommoder aux réalités de l'enseignement, découvrir son soi professionnel avant de pouvoir faire un plan personnel de formation et de développement professionnel. Au surplus, ce plan permet de varier les expériences d'enseignement, de renforcer les acquis, de corriger les faiblesses à la lumière de la collaboration et des interactions avec les élèves et les collègues. C'est un minimum nécessaire à la découverte de l'environnement scolaire et à la construction de réseaux nécessaires à la dimension collective du processus

3- **Un processus collectif**: Si la dimension individuelle du phénomène a été bien construite, elle détermine l'émergence de la dimension collective qui apparaît comme une conséquence de la première. C'est un processus d'action et d'interaction solidaire dans les tâches, les rôles et les la formation des enseignants, fruit d'une nécessité commune de travailler ensemble à la réalisation des objectifs professionnels. Au plan organisationnel, cette solidarité d'action se réalise avec les élèves et les autres personnels de l'établissement scolaire, par rapport à la prise de décision sur ce qui concerne la vie organisationnelle: le rendement, la discipline, les activités socioculturelles, toutes choses qui nécessitent des rapports de partenariat dans le but d'exploiter au mieux les potentialités de tous les membres de l'organisation (association des parents d'élèves, associations professionnelles, syndicales, institutions partenaires...).

4- **Engagement professionnel**: L'engagement professionnel apparaît comme un investissement total du soi professionnel de l'enseignant dans la profession, que ce soi au

plan pédagogique, organisationnel ou social. Il est l'expression de sa foi à ses missions professionnelles à tous les niveaux. Au plan pédagogique, l'élève se situe au départ et à la fin de l'action: on s'engage donc à privilégier l'apprentissage, l'éducation et la formation. Au plan organisationnel, la communauté éducative c'est-à-dire une conception commune de l'établissement doit être l'objectif à atteindre par tous. Ceci nécessite la coopération, l'implication de tous dans partenariat qui respecte les différences et permet le développement des initiatives constructives de toutes les parties. Au plan social, le développement des aptitudes et des compétences, la sensibilisation aux valeurs sociales doivent être parmi les préoccupations de l'enseignant. En dehors de l'établissement, faire valoir la voie enseignante au sein des associations, en s'impliquant dans les grands débats éducatifs est aussi un signe d'engagement professionnel.

5- **Formation**: C'est la composante distinctive de la professionnalisation qui rencontre le plus d'unanimité. Elle apparaît comme un moyen formel et informel de construction de la professionnalisation enseignante. Au plan formel, elle inclut la formation de base universitaire d'au moins trois ans, la formation initiale à l'enseignement de deux ans, et la formation continue qui, en dehors de quelques séminaires et journées pédagogiques qui méritent d'être mieux planifiés et plus étendus, doit effectivement mettre en oeuvre un encadrement et un suivi pédagogique de proximité. Au plan informel, c'est un cheminement d'autoformation fondé sur des moyens personnels (documentation, travail personnel d'information et de formation) et de formation collective bâtie sur la collaboration, la coopération, l'interaction et le partenariat. La formation a pour but la maîtrise des matières enseignées, la formation du jugement, la maîtrise des savoirs spécifiques en enseignement et l'épanouissement personnel et professionnel au contact des autres.

6- **Compétences professionnelles:** Il ressort du témoignage des répondants que l'enseignant est son principal outil dans la réalisation de ses missions, de ses rôles et ses objectifs. Il doit donc se forger une personnalité forte, des facultés intellectuelles et communicatives nécessaires. Cette personnalité se fonde avant tout sur les valeurs humanistes de l'enseignant qui se manifestent par la responsabilité dans la réussite des élèves, la détermination dans l'aide à l'apprentissage, la patience et l'écoute attentive dans les rapports aux élèves. Ces qualités humaines doivent être complétées par des facultés intellectuelles telles que la curiosité intellectuelle, base indispensable à l'observation des situations éducatives à leur analyse et à la résolution des problèmes. L'enseignant doit pouvoir construire de bonnes relations interpersonnelles avec les élèves, les collègues et les partenaires éducatifs, par ses capacités d'interaction et de collaboration d'où l'exigence de compétences relationnelles.

7- **Absence d'esprit d'entraide et d'ouverture**: Cette catégorie recouvre trois réalités: l'ouverture intellectuelle qui consiste à un travail d'information sur son domaine disciplinaire

et de connaissance et sur les autres disciplines enseignées, afin de mieux cerner l'interdisciplinarité et la mettre en pratique pour enrichir les contenus enseignés. L'ouverture relationnelle permet d'agir et d'interagir avec les élèves et les collègues dans le but d'oeuvrer à la cohésion du groupe enseignant et à la responsabilisation des élèves dans leur apprentissage. Enfin, l'entraide dans la résolution des problèmes d'enseignement et d'organisation. Elle implique les autres membres de l'organisation dans une responsabilité collective par rapport au rendement scolaire et à la construction de la communauté éducative.

8- **Conditions organisationnelles**: Au -delà du sens donné à la même catégorie, les regroupements de codes ont permis d'y inclure d'autres aspects qui ont apporté à cette expression une dimension plus important. A l'intérieur donc des caractéristiques réelles de l'établissement scolaires permettant un déroulement impeccable des activités d'enseignement\apprentissage et de développement des enseignants, relatives à la gestion, aux structures, aux objectifs et au fonctionnement, sont exposés des réalités spécifiques. Au niveau du fonctionnement, l'austérité imposé par les bailleurs de fond apparaît comme une condition aggravante, surtout que Les structures importées multiplient les coûts de réalisation et d'entretiens des infrastructures. Au point de vue pédagogique, les ouvrages de classe sont de production étrangère malgré la disponibilité de l'expertise en la matière (le cas du primaire). La gestion bureaucratique et les paradigmes qui la sous-tendent créent des frictions et des frustrations au sein des enseignants qui l'estime inadéquate dans un domaine profondément humain, où il faut de la flexibilité. Le choix des administrateurs sur des critères politiques exacerbe ces sentiments et crée un climat où le malaise est constant. Les conflits idéologiques et culturels s'ajoutent ainsi aux tensions épistémologiques entre les enseignants, l'administration et les superviseurs à propos des objectifs à poursuivre. Au plan social, le mécontentement des parents, qui supportent la majorité des dépenses de fonctionnement organisationnel sans en percevoir de perspective concrètes se fait menaçant, surtout que la motivation des élèves baisse de plus en plus. Ceux qui échouent à leurs examens sont moins confrontés aux difficultés existentielles que ceux qui les réussissent. Dans ce climat de pression idéologique et sociale, le malaise enseignant devient synonyme de condition organisationnelle.

9- **Facultés d'adaptation:** Le comportement à observer est de savoir s'adapter. C'est un défi permanent que de réunir les conditions d'apprentissage dans un tel milieu. Il faut user de compétences réelles en observation et analyse des situations éducatives et d'enseignement afin de mener des actions stratégiques. Les facultés relationnelles sont indispensables pour établir une communication avec les élèves afin de découvrir leurs besoins et problèmes, de les aider à les résoudre. Il faut faire en sorte qu'ils trouvent un sens positif à l'enseignement. Dans cette entreprise les échanges, le dialogue, l'argumentation devient un outil indispensable à l'enseignant. Il doit à la fois jouer plusieurs rôles: ceux de parents, de d'éducateur social, de formateur et d'enseignant. Selon les

besoins du groupe dont il a la charge, il doit pouvoir s'adapter

10- **Facultés ou compétences critiques** : Ce comportement attendu chez l'enseignant professionnel exprime l'esprit d'éveil dans lequel l'enseignant doit demeurer en se questionnant sur lui-même d'abord, en interrogeant son action et sa discipline en suite, et en questionnant enfin le programme d'enseignement et son rôle d'enseignant. Dans cette profession, rien ne doit être considéré comme évident. L'enseignant professionnel doit être ouvert à l'évolution du savoir en recherchant toujours l'information. Il doit remettre en cause continuellement son action d'enseigner, en réfléchissant sur sa prestation quotidienne pour identifier ses forces être ses faiblesses, afin de travailler à les corriger. De la même manière, il doit être critique vis à vis de sa discipline. Il doit maintenir la même attitude vis-à-vis du programme d'enseignement, en faisant une application motivée, en insistant sur ce qui est fondamental à la connaissance des élèves et en faisant des rajouts si nécessaire. Il doit enfin questionner le rôle qu'il doit jouer auprès des élèves, se montrer critique vis-à-vis des changements socioculturels et développer chez ses élèves un esprit crique.

11- **Champs d'action:** Cette catégorie recense les lieux d'action de l'enseignant et identifie les actes qu'il doit y poser pour faire rayonner la profession. Ainsi, les facultés d'ouverture s'expriment dans l'organisation scolaire, auprès des élèves d'abord, avec lesquels l'enseignant doit négocier afin de se rapprocher d'eux le plus possible. Dans la pratique de la classe il doit favoriser les échanges de points de vue pour mieux les connaître. Les impliquer dans les activités organisationnelles et s'ouvrir à leur environnement immédiat favoriseraient leur engagement dans l'apprentissage. Les facultés d'ouverture de l'enseignant se concrétisent ensuite à travers sa collaboration et son interaction effectives avec les collègues: les échanges d'idées, d'expériences, d'informations d'une part, et la solidarité Dans la résolution des problèmes, surtout le soutien aux collègues plus jeunes de l'autre. Ces rapports doivent s'étendre aux collègues des autres disciplines. Enfin, cette ouverture implique d'établir les mêmes relations avec l'administration et les autres personnels de l'établissement. L'ouverture signifie également pour l'enseignant, d'être actif en dehors de l'établissement, donc au sein des associations professionnelles, où il a accès à l'information et à la formation; au sein des institutions partenaires de l'école pour faire prévaloir son expertise et confirmer l'identité enseignante; Dans les associations volontaires, enfin, son implication contribue à sa formation socioculturelle, dont les élèves bénéficieront certainement. Les participants à la recherche identifient trois champs d'action nécessaires à l'expression de la professonnalité enseignante, c'est-à-dire à la mise en oeuvre concrète des compétences et savoirs susceptibles de provoquer la reconnaissance de la profession. Ce sont l'espace organisationnel, l'espace institutionnel et l'espace social. A l'intérieur de chacun de ces champs, l'enseignant doit assumer trois types d'action pour faire preuve de professionnalité, l'action pédagogique, l'action éthique et l'action social qui consiste à

l'implication, la prise de position, l'interaction avec les acteurs de chaque niveau.

12- **Donner sa place à l'élève dans l'apprentissage**: Cette catégorie est très profonde de par son sens. Une lecture attentive des codes qui la constituent permet de l'appréhender sur trois perspectives: la première, épistémologique, consiste à faire de l'élève l'acteur central de son apprentissage. Ceci signifie au plan didactique, prendre en compte dans la conception des activités d'enseignement des besoins, des attentes et des capacités des élèves, les considérer comme des collaborateurs en agissant et interagissant avec eux. Au plan relationnel, établir avec eux des rapports d'amitiés, de négociation est nécessaire pour être proche d'eux, pouvoir les assister dans leurs problèmes psychologiques et sociaux et éviter toute barrière hiérarchique. Cette conception a des implications pédagogiques, qui constituent la seconde perspective. Il s'agit dans la réalité de la classe de permettre aux élèves d'apprendre par eux-mêmes, en acceptant les contradictions, en les faisant participer à la construction du savoir scolaire en variant les méthodes et les techniques d'enseignement en fonction de leurs caractéristiques. La troisième perspective ouvre la catégorie au domaine idéologique: L'enseignant doit viser des résultats abord au plan de la personne de l'élève, en travaillant à faire de lui un homme libre, capable de sens critique et riche de sa culture. Ensuite au plan social, l'enseignant se doit aider l'élève à se construire un métier ou des capacités et compétences - cas de l'enseignement général - en s'appuyant sur la personne de l'élève d'une part et sur les valeurs et principes de la vie collective d'autre part.

13 - **Être en apprentissage continu ou en formation continue**: Un des participants a utilisé l'expression "être un étudiant à vie" qui résume bien le sens de cette catégorie. C'est l'expression de la volonté d'apprendre de l'enseignant professionnel. Cet apprentissage continu concerne l'action de s'information ou de se cultiver, de se former, de résoudre les problèmes d'enseignement/apprentissage. Les objectifs visée sont évidement de se former pour mieux former, de se perfectionner au plan professionnel, de se recycler par rapport à l'évolution du système éducatif, d'adapter la technologie aux réalités contextuelles et enfin, de contribuer à la construction de l'image de la profession par son implication.
En matière d'information, l'enseignant mène des recherches sur sa discipline en se documentant, en lisant les nouvelles publications et les ouvrages de références, en s'exerçant aux techniques scolaires; Il se montre curieux à propos de l'évolution des autres domaines. En ce qui concerne la formation, le fait de se questionner en permanence, de s'informer lui permet de nourrir les échanges avec les collègues (confrontation d'idées, expériences, documents...) et de pratiquer l'interdisciplinarité. Il participe aux rencontres de formation (Séminaires, colloques, ateliers, journées pédagogiques...), ce qui le met en contact avec des enseignants d'autres établissements et lui permet d'enrichir son réseau de collaboration, de cultiver ses potentialités pour les développer. Enfin, la pratique de la résolution des problèmes contribue à la formation de l'enseignant. A travers elle, il fait preuve de créativité en matériel didactique, prend des initiatives d'expérimenter les

nouvelles techniques d'enseignement en les adaptant aux besoins, de résoudre de façon autonome les problèmes de gestion de la classe. Être en formation continue, facilite l'évolution de l'enseignant dans le système de qualification professionnelle.

14- **Se comporter en modèle de référence:** L'objectif de ce comportement exemplaire de l'enseignant professionnel au niveau professionnel et social est de redorer l'image de la profession qui a tendance à se dégrader et de construire la crédibilité de la profession et de ses membres. Au niveau professionnel, le comportement exemplaire concerne ses relations professionnelles et interpersonnelles avec tous les membres de l'organisation. Concrètement, il doit agir avec tact envers tous, aussi bien dans ses tâches traditionnelles que dans son rôle social et éducatif, en faisant preuve d'écoute attentive, de flexibilité et de patience. Avec les élèves il doit les aider adéquatement sur la base de la connaissance qu'il a d'eux et de leurs difficultés d'ordre scolaire et social. Avec les collègues et l'administration, il doit collaborer et s'impliquer dans toute action de résolution de problèmes, de concertation pour l'amélioration de l'enseignement. Au plan social, c'est aussi par son implication dans la coopération qu'il accédera aux innovations et aux opportunités de défendre ses convictions éducatives et sociales.

15- **Être conscient de la nature humaine de la professionnalisation**: Cette catégorie est très centrale dans l'appréhension du processus par les répondants. C'est une conscience pragmatique, qui se manifeste par des actes dans le quotidien de l'enseignant professionnel. La conscience de la nature humaine de l'enseignement est une vision éducative, qui repose sur la finalité éducative de former l'être humain, l'élève donc dans toutes ses dimensions. Dans le quotidien, l'enseignant est conscient de sa position de professionnel de l'enseignement, mais aussi de personne humaine en relation un autre être humain, l'élève dont il a conscience de la sensibilité et de l'importance en tant que représentant futur de la nation. Cette position épistémologique se lit dans la détermination de l'enseignant qui s'investie complètement dans ses tâches et donne le meilleur de lui-même. Ce qui constitue des signes d'amour pour la profession et pour les enfants et une marque d'engagement. Cet engagement se manifeste chez l'enseignant professionnel par son attitude d'écoute attentive et de compréhension envers les élèves. Il fait l'effort de les connaître afin de gérer ses activités en considérant les individualités et les réalités de vie des élèves. Une manière de porter sur eux un regard multiple, qui tient compte de l'apprenant de l'être et du social. Cette approche humaine de la profession qui impose que l'enseignant joue en plus de son rôle d'instruction, ceux d'éducateur et de formateur. Le respect de l'élève facilite les rapports, et crée un climat sain qui permet une communication réelle, favorable à la conscientisation de l'élève sur ses droits et ses devoirs. Présents et futurs. Par ce dernier aspect l'enseignant met en pratique sa conscience sociale de l'éducation.

16- **Difficiles conditions enseignantes**: Elle décrit les caractéristiques réelles des acteurs enseignants dans le contexte de recherche. Elle concerne leur travail, leur carrière et leur vie socio-économique. En ce qui concerne leur travail, l'état de la structure organisationnelle, de la gestion scolaire et l'environnement scolaire dont l'impact sur le travail d'enseignement est important. En ce qui concerne la carrière enseignante, elle se développe selon la culture organisationnelle de l'établissement où l'on évolue. En général, si l'établissement applique une méthode consultative de prise de décision et une politique d'ouverture favorisant le changement, le partenariat et le développement des enseignants, il contribue à améliorer la condition enseignante. La gestion des carrières au plan institutionnel est un aspect important en matière de revenus et de source de satisfaction des besoins intrinsèques et extrinsèques, besoins d'épanouissement, d'accomplissement, de motivation, de reconnaissance... Ainsi, la condition individuelle est inhérente en grande partie du comportement organisationnel, qui n'est pas du tout favorable à l'état actuel, au processus de professionnalisation. Les discours des enseignants sur leur condition abordent les réalités environnementales telles que la précarité sociale, les conflits de valeurs entre les acteurs de l'éducation, les réalités sociales telles que l'éducation familiale défaillante, les crises socio-politiques et la précarité sociale, les réalités d'enseignement comme l'absence de considération des enseignants et la dévalorisation du diplôme scolaire... tous ces aspects du phénomène s'inscrivent dans un débat plus large, celui des relations école / environnement, école /société et prennent en considération les nouveaux enjeux et les nouveaux rapports à établir pour la mise en place réelle d'une professionnalisation orientée vers un futur constructif, celui des élèves et des enseignants

17- **La personne de l'enseignant**: L'enseignant en tant qu'individu a ses caractéristiques propres, qui font de lui une personne unique, Il faut tenir compte de ces particularités dans son cheminement et son développement professionnel, au lieu de s'en tenir uniquement au caractéristiques préderterminées du professionnel. L'intérêt accordé à la personne permet à chacun d'effectuer un parcours professionnel en fonction de ses valeurs, de ses convictions, de sa vision de l'éducation, donc de façon plus significative et plus engagée. De cette façon, l'organisation en bénéficie parce que le développement de la conscience de soi chez les acteurs produit des comportements et des compétences diversifiés et enrichissants La considération de la personne dans la professionnalisation permet un investissement total de l'enseignant dans le processus à cause de la double implication individuelle, citoyenne et professionnelle.

18-**Professionnalisation vécue**: voir professionnalisation de survie ou professionnalisation obligée dans liste des codes en annexe 3a

19- **Conflits divers:** Le conflit est incontournable à partir du moment ou deux personnes ou plus se trouvent impliquées dans une situation sociale donnée ou dans l'atteinte

d'objectifs communs Dans le cas du conflit de pouvoirs, il est surtout question d'influence, d'autorité, qu'elle soit hiérarchique ou personnelle. Le pouvoir quelle que soit sa nature se joue sur plusieurs paliers. Dans le sujet qui nous intéresse c'est le registre légitime qui se joue dans le pouvoir hiérarchique de la direction et de l'administration et le registre compétence qui est mis en avant dans le pouvoir personnel chez les enseignants. Mais dans un contexte de gestion bureaucratique où les rapports sont verticaux, le pouvoir de compétence n'a pas droit de cité. Alors, s'il cherche à s'exprimer, c'est le registre de coercition qui est mis en oeuvre par le pouvoir hiérarchique et les relations entre les deux pôles de pouvoirs se détériorent, le conflit éclate. Cette situation est aussi vrai entre les enseignants et les différentes compétences de l'enseignement à savoir celles de supervision, d'encadrement, etc.

20- **Prise de conscience collective:** Une entente entre tous les enseignants sur la nécessité de se professionnaliser, c'est-à-dire, d'acquérir ensemble les habiletés les compétences et les aptitudes nécessaires à l'atteinte des objectifs généraux d'enseignement. La prise de conscience collective implique une responsabilité commune du phénomène qui devient ainsi un élément de la culture enseignante.

21- **Malaise enseignant:** La réalité inconfortable dans laquelle se trouvent les enseignant en est la cause. Il s'exprime en tensions structurelles, axiologique et humanitaire. Au plan structurel, le dysfonctionnement des structures éducatives bureaucratiques crée un environnement professionnel, organisationnel et institutionnel malsain. Au plan axiologique, les visions différentes de l'enseignement entre les principaux acteurs de l'éducation - enseignants, administrateurs, superviseurs - provoquent des conflits de rôles et des problèmes de gestion nocifs à l'évolution du processus. Au plan humanitaire, il est bouleversant d'entendre les enseignants faire le récit de leur situation professionnelle et sociale: initiatives réprimées, incapacité de travailler selon son épistémologie, frustration de leur situation d'exécutants. Ils se sentent emprisonnés dans des structures grippées qui paralysent leurs efforts et leurs actions vers l'expertise et l'efficacité de leur métier.

22- **Profession éclatée** cette catégorie regroupe tous les enseignants qui pratiquent à l'intérieur de l'établissement, à l'exception de ceux qui exercent des fonctions administratives de proviseurs, de censeurs, de directeurs des études, de surveillants généraux. Ces derniers ne vivent pas les mêmes réalités socioprofessionnelles que ceux qui constituent le corps enseignants. Les responsabilités et le statut professionnel liés à leur fonction sont estimés supérieurs à ceux des enseignants praticiens. Ils sont engagés dans un autre mode de professionnalisation. Dans ce groupe de praticiens on trouve des enseignants de différentes disciplines, de grades différents et de corps différents. ils sont affiliés à des syndicats différents à des associations professionnelles différentes. Ce qui rend difficile la cohésion du corps professoral et le sentiment d'Appartenance à une même profession.

23- **L'administration**: Du point de vue des enseignants, l'administration représente tous les services au niveau organisationnel et institutionnel qui s'occupent de la gestion et du fonctionnement du système éducatif. Au niveau organisationnel, elle regroupe l'organe de gestion, le service de planification de soutien pédagogique, les services d'appui administratif, pédagogique et financier, la surveillance et le personnel de soutien. Au niveau institutionnel, Elle regroupe toutes les directions centrales du ministère qui s'occupent de la formation, de l'encadrement et du suivi des enseignants, de la gestion de leur carrière, et des ressources humaines, etc.

24- **L'institution**: L'institution éducative est représentée par le Ministère de l'enseignement secondaire, supérieur et de la recherche scientifique qui veille à réalisation des finalités éducative et à l'atteinte des objectifs d'enseignement, en s'assurant que ses structures réalisent chacune à son niveau, les objectifs qui lui sont assignés. Les participants identifient trois structures comme conjointement responsables de la professionnalisation des enseignants, chacune devant assurer à son niveau les conditions nécessaires à sa réalisation. Il s'agit de l'ENSK, structure responsable de la formation initiale des enseignants et des cadres du système éducatif, de la DIFPE, structure responsable de la formation continue, de l'encadrement et du suivi pédagogique, de l'organisation scolaire, responsable des conditions d'enseignement et d'apprentissage.

25- **L'organisation scolaire**: Il est le centre névralgique du processus dans le sens que c'est le milieu de travail des enseignants. Elle doit poser les bases de processus en faisant de la qualité de l'enseignement et des enseignants, de la réussite scolaire et social des élèves, et de la professionnalisation des enseignants des objectifs prioritaires. Pour ce faire, il faut centrer la gestion sur l'enseignement et l'apprentissage, afin d'assurer de meilleures conditions de travail pour les enseignants et les apprenants et mettre en place un mode de fonctionnement organisationnel favorable à leur implication.

26- **Réalités d'enseignement:** elles concernent les conditions de pratique, effectifs pléthoriques, l'absence de support pédagogique, les relations verticales et leurs incidences sur l'enseignement, sur la capacité réelle d'action des enseignants. Elles mettent les enseignants dans une position défensive dans laquelle ils doivent sauver la profession, renouveler leur image professionnelle dévalorisée et offrir un service adéquat aux bénéficiaires de l'enseignement.

27- **Réalités environnementales** Se composent des conflits de valeurs, de la précarité du l'environnement scolaire, du malaise né des besoins non comblés. Les conflits naissent des différences de perception de la pratique enseignante: les enseignants savent que la pratique d'enseignement, du fait de son caractère collectif, nécessite l'élargissement des cadres de concertation. Mais ce n'est pas la représentation des autres acteurs et intervenants de l'éducation. Alors De nombreux besoins professionnels demeurent sans

réponses. Face à la précarité et à l'austérité du contexte environnant, ils sont dans l'obligation de faire preuve d'initiatives et de créativité pour développer des capacités d'action fonctionnelles

28-**Amélioration du contexte socio-professionnel**: C'est essentiellement sur l'expérience et la conscience sociale de l'enseignant que se fonde ce moyen de professionnalisation. Les stratégies utilisées à cette fin sont la pratique et les compétences éthiques. Elles se cultivent à travers l'observation et la réflexion sur les situations de classe, la créativité et l'adaptation aux réalités. Au plan organisationnel, l'engagement des enseignants et leur capacité à collaborer, à s'impliquer, à assumer leurs responsabilités à tous les niveaux d'action contribuent à l'amélioration du contexte socio-professionnel.

29-**Accroissement des compétences professionnelles:** Ce moyen de professionnalisation se traduit par le développement des savoirs, savoir-faire, savoir-être des enseignants, de leurs compétences en communication, en éthique, en méthodes et procédés d'enseignement/apprentissage. Les stratégies utilisées pour construire ces compétences sont l'action, l'interaction et la collaboration, la résolution des problèmes et la conscience professionnelle. Dans le contexte de précarité de l'étude, le développement des compétences professionnelles passe en grande partie par l'esprit d'ouverture, l'humanisme et le dynamisme des enseignants, leurs capacités à s'informer, à interagir et à exprimer leur vision de l'éducation.

30- **Développement de compétences sociales**: Ce moyen de professionnalisation consiste en la diversification des activités professionnelles des enseignants et à la participation à la vie associative dans les associations professionnelles, syndicales et volontaires. La diversifications des activités implique la participation à la formation des pairs, à la gestion de l'établissement scolaire et à la prise de décision. La participation à la vie associative favorise la collaboration, la coopération et permet le développement du réseautage et du partenariat, et donc une visibilité des enseignants.

31- **Enseignant professionnel**:L'enseignant professionnel est décrit comme un enseignant formé, qui a reçu au moins une formation universitaire de base de trois ans minimum, une formation initiale de deux ans, théorique et pratique, et qui a accès à une formation continue pour renouveler ses savoirs et compétences. Cette triple formation doit assurer les compétences professionnelles et relationnelles indispensables à l'exercice efficace de la profession. Cependant tout ce processus doit se fonder sur des qualités personnelles qui sont d'une égale importance, du point de vue des participants.

32- **Formation universitaire de base**: (Voir code). La formation universitaire de base apparaît comme le moyen d'acquisition des compétences d'analyse critique indispensables à l'enseignent pour juger et évaluer les situations d'enseignement, décider des choix, des

moyens et des dispositions à prendre pour assurer un enseignement efficace et adéquat

33- **Déclencheurs contextuels**: Les déclencheurs contextuels des réalités contextuelles (organisationnelles, institutionnelles et sociales). la condition enseignante (conditions individuelles, professionnelle et sociale) et les pressions qu'elles exercent sur les acteurs de l'enseignement, à savoir les multiples besoins à combler, les conflits axiologiques à résoudre et le malaise à résorber. Cette situation crée les conditions d'ensemble qui amènent les enseignants à s'engager dans le processus de professionnalisation.

34- **Mécanismes de résistance:** Ce sont les mécanismes développés par les enseignants pour résister à la dégradation de leur profession, de son image et pour assurer un avenir honorable des élèves. Ces mécanismes consistent au développement de moyens appropriés à l'atteinte des objectifs d'enseignement/apprentissage pour les uns, des objectifs sociaux pour les autres et des objectifs de réorientation professionnelle pour certains enseignants. Ceux qui privilégient les valeurs professionnelles et sociales de l'enseignement mettent en oeuvre des mécanismes de régulation, d'appropriation et des mécanismes identitaires dans le but de se professionnaliser dans l'enseignement. Les enseignants pour lesquels les valeurs sociales sont prioritaires développent des moyens pécuniaires pour assurer leurs besoins existentiels tout en demeurant dans l'enseignement. Ceux qui trouvent que l'enseignement ne répond pas à leur idéal professionnel dans développent des mécanismes de recherche d'emploi dans l'intention de se réorienter professionnellement

35- **Limbo-professionnalisation**: C'est le phénomène professionnel créé par les enseignants qui restent dans la profession tout en se consacrant à des activités lucratives diverses. Certain s'engagent dans un second emploi d'enseignement dans l'enseignement privé en pratiquant des cours de vacation, d'autres exercent des cours de tutorat à domicile en établissant des contrats avec les parents d'élèves. Dans l'enseignement technique au-delà des emplois dans les établissements privés et des cours de tutorat le contrat de second emploi se fait aussi avec les entreprises évoluant dans leur domaine de formation. Dans tous les cas, des activités commerciales diverses sont menées par ces enseignants: gestion de commerces divers, gestion d'entreprises personnelles dans leur domaine: garage automobile, cyber-café, etc. Ils y consacrent leurs énergies et ne sont plus capables de poursuivre une carrière professionnalisante en enseignement.

36- **Désengagement professionnel:** C'est le phénomène qui résulte des mécanismes de résistance développés par les enseignants désireux de se réorienter professionnellement. Ils mettent surtout en oeuvre des mécanismes de recherche active d'emploi en se formant dans les domaines qui les intéressent, en se préparant à des entrevues, en prenant des contacts, en acceptant des petits contrats de travail à l'essai pour se faire de l'expérience. Ces enseignants démissionnent dès qu'ils trouvent un emploi qui les satisfait

professionnellement. Certains créent leurs propres entreprises, seul ou avec des partenaires.

37- **Mécanismes de régulation**: C'est la dynamique d'action et d'attitudes investies par les enseignants pour trouver des solutions aux besoins et attentes non comblés par le système éducatif. Au point de vue action, ils s'adaptent et adaptent les dispositifs pédagogiques en se montrant créatifs par les initiatives qu'ils développent. En ce qui concerne les attitudes, ils observent, réfléchissent, échangent avec toutes les sources disponibles, se comportent de manière à favoriser la coopération.

38- **Mécanismes d'appropriation**: Ce sont les actions concertées de formation et d'interaction mises en oeuvre par les praticiens dans le cadre de leur professionnalisation., de leur qualification. Ils recherchent l'information et s'investissent personnellement dans le but d'intégrer les savoirs de formation aux réalités de la pratique. Un mécanisme de transfert de connaissance et de compétences, dans le but de rendre utile leur travail d'enseignement, mais aussi de prendre position par rapport aux questions éducatives.

39- **Mécanismes identitaires**: C'est la dynamique comportementale permettant de vivre, de mettre en pratique les valeurs éthiques et professionnelles des enseignants. Les principales actions éthiques concernent la conscience et la responsabilité dans leur travail d'enseignement, mais aussi dans leurs rapports avec les diverses instances du système éducatif. Au plan professionnel, il s'agit de démontrer concrètement, leurs capacités de résolutions des problèmes, leur volonté de diversifier les activités en s'impliquant dans d'autres secteurs grâce à l'interaction.

40- Mécanismes de remplacement: Ce sont les activités mener par certains enseignants, en dehors de leur fonction d'enseignants, pour éviter de vivre les difficiles conditions socio-économiques de la profession ou pour en atténuer l'impact dans leur vie quotidienne. Ce sont principalement des activités à but lucratif, mais aussi des activités de formation. menées dans la perspective de recherche d'emplois pour ceux qui visent la réorientation professionnelle.

ANNEXE 3c: EXEMPLE DE MATRICE À REGROUPEMENTS CONCEPTUELS

Question 1: Comment vous assurez-vous quotidiennement que votre enseignement répond aux besoins d'apprentissage des élèves?

Participants	Jouer ses rôles auprès des élèves	Assurer la qualité de l'enseignement	Interagir avec tous les membres de l'établissement	Se former continuellement
E 7 (1)	Rôle social et d'instruction <<l'enseignant professionnel joue deux rôles principaux: le rôle d'instruction et le rôle social. Moi c'est l'idée que j'ai de ma profession... je me rends compte qu'en ne tenant pas compte de ces deux facteurs, on n'arrive pas à faire avancer certains élèves. Je crois que ces deux tâches-là sont primordiales>>... p.4, g.4	De bons résultats scolaires <<puisque l'enseignement technique a pour objectif de produire des techniciens pour le marché du travail... On utilise tous les moyens accessibles pour obtenir de bons résultats... on peut être vraiment content puisqu'au bout de nos attentes, ce sont ces résultats-là qui nous réconfortent. On se rend compte qu'on arrive à transmettre des savoirs.>> p.7, g. 7	Avoir un statut professionnel; <<Quand on parle de professionnalisation, ce qui me vient en tête, c'est un statut professionnel. C'est d'essayer de donner aux enseignants en général un statut professionnel, et ensuite, un statut particulier aux enseignants du technique, puisque les problèmes ne sont pas les mêmes dans les deux cas>> p. 10, g. 3 Un climat organisationnel favorable: <<on travaille en collaboration avec tout le monde... Il ya la discipline, sans laquelle l'enseignant ne peut pas se consacrer à ses tâches pédagogiques. La disponibilité de l'administration est très importante à ce niveau. Ça fait partie de des rôles que l'organisation doit jouer dans le processus">>p. 14, g.5	La formation initiale et continue "Un enseignant professionnel, c'est celui qui a reçu une formation pédagogique de base ou formation initiale " p. 11, g. 3. << Cette formation est insuffisante mais la formation continue, c'est très rare. Nous recevons parfois des séminaires de formation, des ateliers au cours desquels nous discutons un peu >>... p. 7, g. 7 Une expérience pratique " pour moi, la meilleure façon de se former, de se professionnaliser est la pratique sur le terrain quoi! ... Parce qu'on a beau lui donner tous les bagages nécessaires en formation initiale, sur le terrain, l'enseignant viendra toujours à être confronté à des facteurs qu'il ne maîtrise pas. C'est en les résolvant qu'il apprend réellement>> p. 13, g. 4

E 8 (1)	Savoir s'adapter aux besoins des élèves, d'analyse des situations; <<L'enseignant professionnel doit savoir s'adapter à toute nouvelle situation qui se présente à lui... Parce que nous travaillons sur des êtres humains, des adolescents qui évoluent ... je me dis que savoir s'adapter à ces situations ... savoir les analyser s,il le faut...je pense que cela est nécessaire pour un enseignant qui veut rester un bon enseignant...>>p. 7, G. 2	Une expérience minimale de dix ans de pratique <<Ensuite, il faut un certain nombre d'années d'expérience pour se dire quand même professionnel. .. Pour moi, il faut même un minimum de dix ans d'enseignement, de pratique... Les cinq premières années, on travaille de façon impersonnelle, pour l'examen, ensuite, on cherche sa vraie personnalité professionnelle. Sinon, vous avez beau faire une école de formation professionnelle, en sortant, vous ne pouvez vraiment pas vous dire professionnel. La formation ne suffit pas. Il faut la pratique dans la classe, et une pratique ouverte>> P. 8, g. 4	L'ouverture et la collaboration <<L'enseignant professionnel doit toujours être en contact avec les autres collègues. Ça, c'est impératif, parce que le savoir livresque seul ne suffit pas... Il faut qu'il soit en contact avec les collègues, jeunes comme anciens, qu'il soit ouvert, qu'il y ait toujours le dialogue sur le plan professionnel" Sans cette collaboration on court le risque de s'enfermer dans ses erreurs, ce qui est déplorable quand on travaille sur des humains>> p. 11, g.7 Une organisation impliquée dans la gestion de la discipline <<Ensuite que l'établissement facilite la tâche aux enseignants dans l'application de la discipline. L'administration doit un peu s'y impliquer, mais dans la transparence et le respect des règles et des personnes>> p. 13, g.	Une formation de base universitaire << dans le domaine de l'enseignement, il y a quand même un certain niveau qui s'impose pour exercer le métier. Ça dépend dans quel ordre d'enseignement on se situe>>. P. 8, g. 4 <<Pour qu'un enseignant exerce au secondaire, il faut au moins la licence, trois ans d'études universitaire au minimum, parce que je me dis que le DEUG ne suffit pas. En deux ans d'études, on ne peut pas maîtriser une discipline surtout quand il s'agit de l'enseigner par la suite>>p. 9, g. 2

E 9 (1)	Une aptitude constructiviste et humaniste <<Ce que j'ai surtout retenu, c'est effectivement le contact avec les élèves. Ce sont eux le centre d'intérêt et, des fois, lorsqu'on ne les prend pas en compte dans son action d'enseignement on n'atteint généralement pas ses objectifs. J'ai noté qu'il faut quand-même les respecter en tant que personne, tenir compte de leur personnalité... qu'ils sachent qu'effectivement, nous construisons ensemble le savoir et que chacun, enseignant comme élève a sa part de contribution.>> p. 2, g. 7	Capacité de se remettre en cause <<Pour évoluer dans la profession, il faut que l'enseignant accepte également de se remettre en cause, ce qui nécessite une certaine humilité et une recherche perpétuelle de connaissance>> p. 10, g. 3.<<se remettre en cause c'est savoir que dans notre domaine scientifique, les connaisssances sont très vite périmées. Alors, on s'oblige à se mettre au diapason de l'actualité." p.11g. 8 L'engagement dans la profession << quand j'entends professionnalisation, moi j'entends quelqu' un qui est destiné effectivement à un métier, par vocation d'abord, puis par la formation reçue qui lui donne les connaissances indispensables pour exercer cet emploi-là. >> p. 9, g. 2 <<Sans la vocation, les recherches pour améliorer ses prestations, ne seront pas entreprises.>> p.9, g. 4	Une collaboration formelle et surtout informelle <<Nous avons les conseils d'enseignement. Au niveau de chaque établissement, on se réunit une fois par trimestre pour échanger sur le programme, les méthodes et les documents à utiliser. En dehors de ça, on échange chaque jour que l'on se rencontre dans la cour de l'école par rapport au même niveau d'enseignement, à la progression dans le programme, à tel ou tel autre problème...>> p.5, g. 3 Des conditions organisationnelles favorables <<Il faut un travail collectif au sein de l'établissement, entre professeurs, administration et services techniques , pour réaliser la professionnalisation. Il doit y avoir une communication fluide, la disponibilité matérielle, le partage des responsabilités surtout dans le maintien de la discipline entre les enseignants et la surveillance>> p.13, g. 2	Des connaissances spécifiques " pour pouvoir éduquer un être humain, I faut un savoir complexe, fait de connaissances variées: la pédagogique, la psychologie de l'enfant , la discipline enseignée et la connaissance même du milieu, de la culture. Et c'est en cela que nous pouvons nous réclamer de la profession...>>p. 7, g. 1. " Ce que je veux dire c'est que la matière même de l'enseignement c'est l'être humain. Donc, il n'est pas donné à n'importe qui de pouvoir agir sur l'être humain... p. 7, g. 5 Une formation initiale et continue <<Les savoirs acquis en forma-tion initiale sont essentiels...mais ceux acquis par expérience sont plus enrichissants ... P. 3, g. 5 "Lors de la formation initiale, nous avons beaucoup appris en pédagogie mais les situations d'enseignement évoluent...Il faut toujours compléter cette formation et ses acquis en se recyclant, en participant de temps en temps à des rencontres de formation>> p. 3, g. 9 - p. 4, g. 1

E 10 (1)	Un enseignement de qualité et de bons résultats scolaires " Le souci de la qualité de l'activité doit rentrer dans le cadre de cette professionnalisation... Les résultats également devraient... les résultats sont vraiment un facteur qui est très significatif pour la professionnalisation." p. 10, g. 3	L'expérience d'enseignement " le savoir acquis par expérience est capital, parce qu'il vient renforcer le savoir acquis par apprentissage... Cela permet de prendre en compte les réalités dans lesquelles vous évoluez ... l'apprentissage par expérience s'avère fondamental pour moi. L'engagement dans la profession " Les vrais professionnels de l'enseignement sont ceux qui se consacrent vraiment totalement à cette profession-là ..." p. 9, g. 3 "donc, pour nous, la professionnalisation c'est d'abord la pratique essentielle de l'enseignement... Donc, un enseignant qui se dit professionnel doit consacrer la majeure partie de son temps à l'enseignement.. " p.10, g.	Expérience en partenariat: En collaboration avec le ministère de l'environnement et le programme des nations Unies pour l'environnement et avec la collaboration matérielle du PNUD ... nous avons réalisé des séminaires ateliers... Au cours de ces séminaires, moi j'ai été animateur. P. 6, p. 3 conditions salariales significatives " Voyez, le contexte économique dans lequel les enseignants évoluent fait que c'est très difficile de dire qu'on est enseignant professionnel. Pourquoi cela? Parce que nous recevons comme revenus par rapport à la tâche que nous remplissons n'est pas très significatif. Ça fait que nous ne pouvons pas nous donner totalement à notre profession. ... ' p. 8, g. 4	Formation initiale et continue "vous pouvez maîtriser votre spécialité, votre matière, mais si vous n'avez pas cette pédagogie pour la transmettre, c'est une peine perdue. Donc, je trouve que c'est très capital, et il serait souhaitable que justement, tous les enseignants puissent avoir cette formation pédagogique... non seulement les futurs, mais aussi ceux qui sont sur le terrain; s'ils peuvent de temps en temps être recyclés, avoir des moment de stages de formation pédagogique, ce serait bien... " p.8, g. 3

E 11 (1)	Des relations humaines J'accorde beaucoup d'importance aux relations humaines parce que nous avons affaire à des hommes avant d'être des élèves. Et là, lorsque... l'aspect humain est plus ou moins bafoué... il y a des répercussions souvent fâcheuses sur la dispense de la connaissance On ne peut pas donner la connaissance à quelqu'un...en ne respectant pas sa dignité humaine... p. 6, g.7	Formation par l'expérience "Dans l'enseignement, en apprenant aux autres, on apprend beaucoup...C'est l'occasion de vérifier qu'on a maîtrisé ce qu'on a appris... P. 1, g. 4 "Chaque jour, nous faisons notre expérience et c'est à travers l'expérience que nous connaissons plus... parce que l'enseignement , c'est d'abord la personnalité.... Cette personnalité se forge sur le terrain..." p. 2, g. 4 Des conditions salariales acceptables " Professionnaliser l'enseignement, c'est faire de sorte que l'enseignant puisse vivre de son métier d'enseignant. Parce que, s'il faut enseigner et ne pas pouvoir vivre, je dis bien vivre et non vivoter: vivre c'est pouvoir s'épanouir avec les dividendes de son activité, notamment l'enseignement... " p. 11, g. 5 - p. 13, g. 3	Des aptitudes relationnelles "Par les relations humaines avec les collègues, il y a eu beaucoup d'échanges, et à travers ces relation on se découvre également, avec les élèves ce sont d'abord des relations humaines et ensuite l'enseignement... Donc la première expérience pour moi a été surtout l'expérience des relations humaines.. P. 1, g. 4 Une image revalorisée de la profession " dans le temps... l'enseignant était très très considéré. ... Mais de nos jours on se rend compte que, je ne sais pas si c'est parce que l'enseigne-ment ne donne plus droit à un avoir matériel consistant... mais l'image de l'enseignant au plan social a tendance à se détériorer de plus en plus." p. 10, g. 1	Une formation de base universitaire Pour avoir des connaissances en philosophie [disciplinaires], le génie ça existe...mais il faut s'inscrire à l'université. ... il faut suivre la filière, la même formation, surtout universitaire. P. 9, g. 1 Formation initiale "La formation initiale permet de rassembler des gens qui partagent la même vocation, qui échangent sur ce qu'ils pensent de l'enseignement, de la profession.." p.2, g. 5. Lors de la formation également, nous avons appris la pédagogie... la pédagogie ça s'apprend sur la terrain en se confrontant aux réalités d'abord, mais...il y a certaines exigences normatives qu'il faut respecter... p. 3, g. 1 De meilleures conditions de travail "une bibliothèque... un espace propice au travail. La salle de professeur... essayer de mettre de l'eau fraîche à la disposition des professeurs, un cadre de travail bien requis pour les professeurs. ..." p. 15, g. 5

E 12 (1)	Des relations de respect Souvent on considère les élèves comme des gens qui n'ont rien à apporter et à qui il faut apporter toutes les connaissances. Mais, avec l'expérience, j'ai appris qu'il faut leur faire confiance... tenir compte de leurs acquis, leur permettre de partager ces connaissance. le travail de l'enseignant est de les approfondir et d'ouvrir de nouvelles perspectives>> p. 3, l. 1-19 Jouer son rôle d'éducateur On sait qu'en enseignement, l'instruction est incontournable. Mais les élèves sont des personnes humaines, de par leur statut d'adolescents. Ce qui fait que dans nos rôles d'enseignant, nous sommes tenus de donner, de promouvoir certains valeurs et principes ... sociaux, et moraux comme la rigueur et la ponctualité dans le métier... p.7. l. 32-37. p. 8, l.1- 6	Une connaissance approfondie de son domaine "quand on dit que quelqu'un est professionnel, c'est quelqu'un qui est spécialisé dans son domaine, qui le maîtrise, en tant que connaisseur. Le professionnel doit se distinguer par sa méthode de travail p.11, g. 5 " Engagement dans la profession " C'est un enseignant qui effectivement dans une classe, va prendre en compte tous les éléments pour que le résultat final soit atteint... p.12, g. 2 " c'est l'enseignant ponctuel...respectueux du règlement intérieur, qui suit une progression pédagogique claire... . qui participe à la vie de l'établissement "p. 12, g. 4	Une organisation soucieuse de la qualité de l'enseignement" l'administration doit tout faire pour suivre la prestation et même la progression des enseignants... 'on essaie de résoudre les problèmes d'enseignement au plus vite...et que, sur le plan de la discipline, les élèves sentent que s'ils s'écartent du règlement intérieur ils seront sanctionnés" p.15, g. 5 Être en interraction avec les autres enseignants <<Dans les rapports humains, il y a toujours des difficultés. Dans le groupe enseignants, il y a des collègues avec qui on collabore facilement, qui sont prêts à aider, à passer leurs documents. Par contre, il y a d'autres avec qui il est impossible d'entrer en contact, qui se refusent à tout partage... il est donc indispensable d'investir ses capacités relationnelles pour s'en sortir. >>p. 8, l. 13- 37	Formation continue" Elle se fait par l'expérience de collaboration avec les collègues...Ces rapports -là sont essentiels dans l'enseignement , puisque l'enseignant du secondaire n'a pas une classe, il a des classes... il faut une certaine coordination des activités pédagogiques pour atteindre le résultat final. Même si ces rapports sont parfois difficiles, ils sont là et il faut faire avec" p. 9, g.1 " Je me dis que [une fois que les enseignants quittent l'institution de formation] la tâche revient aux chefs d'établissement. Par exemple, que le directeur des études prenne en charge le nouvel enseignant pour le mettre dans le bain. Et puis, suivre cet enseignant-là pas à pas, peut-être tout une année." p. 10, g. 6 Formation en entreprise En principe, pour des professionnels, on devait nous permettre, même si c'est tous les cinq ans, d'aller exercer comme secrétaire pendant au moins un mois avant de revenir en classe. Mais ça ne se fait pas. On en profite pour avoir une vision de ce qui se passe réellement sur le terrain." p. 14, g. 1

E 13 (2)	Jouer son rôle social auprès des élèves << Certains élèves vivent de sérieux problèmes qui entravent leurs scolarités. Les élèves des milieux défavo-risés n'ont souvent pas de soutien matériel, donc pas de livres de base pour leurs études. Le système éducatif ne fait pas d'efforts pour alléger leur problèmes alimentaires, de santé, de trans port... On sait qu'un grand pourcentage des élèves du secondaire, au moins la moitié des effectifs n'a qu'un repas par jour. Les élèves en provenance des provinces se retrouvent seuls à résoudre leurs problèmes de survie en ville. on est obligé de venir en aide à certains, pour les aider à ne pas décrocher. Ces situations participent aux crises socio-politiques.>>p.4, l.7-21	Faire de la qualité de l'enseignement une priorité: Il faut que les autorités accorde un certain intérêt aux enseignants, en leur permettant de vivre de leurs revenus afin de s'occuper de leur profession.. On assiste à des changement de résultats des concours professionnels après la publication., à la rétention de l'information sur les avancements des enseignants... Depuis 1998, les avancements sont sans incidences financières. les droits des enseignants sont bloqués par l'administration... autant de situations qui découragent les plus engagés. Comment peut-on s'investir dans son travail sans pouvoir bénéficier des avantages afférents? p. 7, l. 1 à 8	De meilleures conditions de travail " Si les conditions de travail au lycée sont acceptables, ce serait mieux d'y travailler. Par exemple une bonne salle de professeurs... une salle d'ordinateurs... p. 12, g. 3 " De la discipline: Je pense que lorsqu'on se retrouve dans un établissement comme le Zinda...où on se retrouve avec des élèves indisciplinés, qui n'hésitent pas à dire tout ce leur passe par la tête au professeur, à tempêter sur des professeurs, les relations deviennent tendues" p. 12, g. 5 Une responsabilité collective des enseignants "la professionnalisation de l'enseignement... passe par une organisation au sein des enseignants, qui vont se prendre en charge, soit pour leur recyclage permanent, soit pour la préparation de leur cours... p. 13, g.3	Formation initiale " Lors de la formation nous avons eu un enseignement pédagogique approfondi, on a fait la pratique sur terrain... p.3, g.1 et 2 " Il y a eu non seulement la formation [technique de base] en ESF, mais aussi la pédagogie que nous avons reçue.. Deux volets d'examens, la théorie et la pratique...dans les classes... " p. 4, g. 3 Formation continue "Il faut un recyclage continue. C'est ce qui manque. On vient d'avoir une inspectrice. Elle ne peut pas couvrir tous les établissements; C'est seulement avec les établissements d'enseignement technique qu'elle travaille. Nous on ne peut même pas avoir accès à ses services... p. 11, g. 3. "Si on professionnalise, disons, si on fait un recyclage par moment ce sera une bonne chose" p.11, g. 5

E 13 (1)	Des conditions socio-politiques stables "L'indiscipline dans les établissements est liée à la situation socio-politique... Chaque fois qu'il y avait des manifestations dans la cité ils étaient tout de suite saisis [les élèves] par leur délégué qui transmettait des ordres venus du Zinda... Depuis que la crise que vit le pays a pris une autre ampleur, beaucoup d'élèves se mêlent de politique au sein des familles. p.3, g.5 - p.4, g.1	Un engagement politique de l'État " Il faudrait que les autorités en fasse un objectif, que les enseignants soient encouragés... recyclés régulièrement... Les examens professionnels doivent être clairement organisés et évalués... Les carrières des enseignants bien gérés: j'ai vécu tout ce cauchemar parce que mon dossier a été égaré des années au ministère, il a fallu aller fouiller moi-même parce que la personne qui s'occupe de cela identifie des personnes à qui elle doit rendre service..." p. 6, g. 5 - p. 7, g.1	Des activités de partenariat l'ouverture sur l'extérieur est l'idéal. ... A partir de ces association-là, on a une ouverture sur le monde, diverses façons de voir la réalité. On y échange avec les autres... p. 11, g.7 - p. 10, g. 1 "Mais en cours d'année scolaire, cela...pose des problèmes de coordination. Les effectifs ne favorise pas ces activités." p.10, g. 3 De meilleurs conditions économiques "Les aspects économiques sont essentiels parce qu'il faut permettre aux enseignants plus de concentration sur leur travail, en les préservant des soucis financiers . P. 11, g. 5	Le perfectionnement professionnel: J'ai fait ma formation à l'École Normale supérieure de Dakar. une formation disciplinaire et pédagogique de trois ans. Lors de cette formation, j'ai pu participer à un congrès international à Auslo, en Norvège sur ESF.On a vu la différence au niveau de l'équipement, des moyens de formation, des conditions de travail aussi. ... on a pu se documenter, pour nos premières années de pratique. Mais les disciplines évoluent de façon spectaculaire Ce sont des occasions à offrir aux enseignants pour permettre une ouverture d'esprit, un recyclage des acquis, un perfectionnement dans la profession>>p 4, l. 18-24- l. p. 5, l. 1-14

E 14 (1)	Une personnalité forte" le problème de discipline prend de l'ampleur avec les recrutements parallèles, qui font qu'on accepte des élèves impossibles. Dans ces conditions, l'enseignant doit développer une grande maîtrise de soi , savoir rester calme face aux situations multiples: habillement provoquant, comportement désinvoltes. P. 1, g. 4. Jouer son rôle d'éducateur " Le travail d'enseignement est surtout un travail d'éducation parce que, que vise l'enseignement comme finalité? C'est de faire de l'élève un citoyen intellectuellement , moralement et physiquement utile à la société. C'est pour ça que chaque année je commence mon cours par un cours de moral. P. 3, g. 3	Maîtriser le savoir spécifique en enseignement " ce savoir spécifique de mon point de vue est fondé sur la pédagogie. Cette pédagogie c'est le savoir-faire et le savoir faire faire : comment transmettre le savoir, comment communiquer avec les élèves, par quelles méthodes et techniques de travail on peut les amener à apprendre de façon solide..." p. 4, g. 2 De bons résultats scolaires La professionnalisation implique aussi de bons résultats scolaires, car la réussite aux examens par les élèves est la preuve que les enseignants font le travail en classe. P. 5, g. 1 Une conscience professionnelle "... des enseignants qui sont conscients des enjeux de l'enseignement, qui sont assidus dans le travail de classe,. Font correctement leurs préparations ...dans les détails après maintes recherches... p. 4, g.6	Des associations professionnelles dynamiques L'existence des associations professionnelles dynamiques participent aussi à leur formation et à une prise de conscience professionnelle. P. 5, g. 1 La collaboration entre collègues la collaboration avec les collègues est aussi un moyen d'acquérir les compétences pédagogiques. on expose de façon informelle ses difficultés lors de la récréation, on échange des idées et propose es solutions.>>p. 3, lé 37-39 Des conditions organisationnelles favorables " Ce qui me paraît essentiel, ...au plan structurel l'établissement doit veiller à augmenter les classes dans le but de résoudre le problème des effectifs pléthoriques. Il doit veiller à dynamiser les cadres de concertation des enseignants. Une accent particulier sur les relations humaines... entre administration et enseignants...entre enseignants et élèves . p. 6, g. 5	Une formation continue " Pour qu'il y ait professionnalisation, il faut donner aux enseignants les moyens de se former en permanence, d'être en contact avec les collègues afin d'échanger les expériences, de mener des recherches personnelles afin d'approfondir leurs connaissances disciplinaires. p. 5, g. 1 La formation initiale <<Pour acquérir les savoirs spécifiques à l'enseignement, il faut passer d'abord par la formation initiale, où les cours de pédagogie sont nécessaires pour intégrer plus tard les savoirs acquis par l'expérience pratique. D'habitude, on consacre beaucoup de temps à la théorie et trois mois seulement à la pratique. C'est insuffisant, car, c'est en se confrontant aux réalités des situations d'enseignement que les élèves professeurs s'imprègnent des réalités didactiques.>> p. 4, l 19-25

E 15 (1)	Capacité d'adaptation aux public scolaire " J'ai appris à m'adapter aux différents publics scolaires...pour faire acquérir les connaissances il faut connaître au moins les élèves ... il faut adapter les méthodes et techniques aux élèves, avoir conception réaliste de l'enseignement qui apparaît comme un rendez -vous du donné et du recevoir...Car nous recevons beaucoup des élèves, que ce soit au plan technique, intellectuel et social. P. 1, g.4 Jouer son rôle d'animateur <<il y a une dizaine d'années à peine, la réussite scolaire était synonyme d'accès à un emploi et par conséquent, de réussite sociale. Aujourd'hui, même les grands diplômes universitaires sont synonymes de chômage Alors il faut réorienter les attentes des élèves vers les nouvelles réalités sociales, en les sensibilisant. p.2, l. 35-39	un engagement professionnel." il s'investit tout entier dans ses tâches et a le souci de la réussite des élèves" p. 6, p. 3 Une conscience professionnelle " l'enseignant professionnel c'est l'enseignant qui a la conscience professionnelle, c'est-à-dire de l'amour pour sa profession...il a aussi une vision claire de son enseignement... et il comprend la portée de ses actions quotidiennes...il a le goût de la perfection...p.6, g. 3	Interagir avec les élèves: par apport aux élèves, j'établis aves eux deux types de rapports, interpersonnels et pédagogiques. Au plan professionnel, je cherche à leur apprendre à se construire les compétences nécessaires au métier, à le pratiquer consciencieusement. Je forme les élèves de 3e année, donc des finissants et c'est très important. Au plan interpersonnel, j'ai le sentiment de contribuer directement à l'avenir des élèves; une charge morale aussi bien que sociale. Quand bien même les problèmes d'emploi se posent à la sortie, il faut les préparer à contribuer autrement au sein de la famille. >> p. 3, l. 14-25	Formation initiale et une formation continue par la pratique "La formation initiale est une formation de base, une initiation à l'enseignement. Mais c'est par l'expérience qu'on apprend à appliquer adéquatement les savoirs théoriques reçus en formation initiale, qu'on intègre les réalités du terrain dans sa conception de l'enseignement. P. 4 g.1 " Je n'ai pas fait qu'enseigner, j'ai appris d'abord à connaître mes élèves, à me connaître. Ensuite, avec la pratique, j'ai beaucoup appris dans ma discipline et j'ai amélioré et approfondi mes acquis de la formation initiale" p. 2, g.

ANNEXE 4

RÉSULTATS DE L'OPÉRATION DE RÉDUCTION DES DONNÉES

Extraits D'entrevues	Codes	Catégories	Propriétés	Dimensions	Participants
E11(2) << Je crois qu'un enseignant qui ne se met pas à l'idée qu'avant tout il a affaire à des êtres, à des humains risque de rater sa profession. Ceci explique pourquoi il est souvent difficile pour un enseignant venant d'une culture différente de celle des élèves, de le comprendre véritablement. Les coopérants qui arrivent dans le milieu enseignant mettent du temps à comprendre que l'enseignement se pose d'abord en terme de relations humaines. Mieux tu connais les élèves, plus la confiance et la communication s'installent, mieux ça vaut pour ta pratique... autrement, ça peut être un obstacle>> p.1, l6- 19 **(2)**<<L'enseignant a une conscience professionnelle, c'est-à-dire, une conscience des rôles à jouer en tant que formateur et éducateur. Il est conscient qu'il n'est pas un simple travailleur, Il reste un être humain qui forme un autre humain, l'élève. Donc, sa conception de l'enseignement prend une dimension autre qui influence son cheminement>> p.1, g.6. **E2 (1)** <<Concernant l'interdisciplinarité, je me rends compte, notamment en français, que toutes les matières peuvent y être investies, même les maths... Les élèves peuvent investir les connaissances des autres matières dans une dissertation, un commentaire ou dans un résumé de texte. Je n'hésite pas à recourir à l'expertise d'autres collègues à propos de certains termes techniques et scientifiques. >> p. 2, l 28-36	Humanisme Vocation Interdisciplinarité	Faire preuve de conscience professionnelle	Action citoyenne Engagement	Axiologique Sociale Éthique	E1- E14 E5- E12 E6- E11 E16 E14- E8 E15- E2

E14 (1) <<J'ai appris d'abord à connaître les élèves en tant qu'apprenants, en considérant leurs pré-requis et leurs façons d'apprendre. J'ai appris aussi à les découvrir comme personnes, avec leurs particularités psychologiques, afin de résoudre adéquatement leurs problèmes, d'améliorer la discipline en classe. Parallèlement, mon effort de m'ajuster m'a aidé à me découvrir, à m'améliorer... >> p. 2, g. 2 **E1 (1)** << J'ai toujours travaillé dans le sens de réactualiser mes savoirs et compétences, afin d'échapper à la routine professionnelle. Certains pensent qu'au bout de 20 ans d'expérience il n'est plus nécessaire de préparer ses cours. Moi je suis convaincue que les nouvelles conditions qui se créent nécessitent une réadaptation permanente et des initiatives pour ne pas être en déphasage. >> p. 10, l. 34-38	Pratique de l'enseignement Développement d'initiatives	Processus individuel	Auto-formation Actualisation	Développement professionnel Informelle	E1- E2 E3- E4 E5- E12 E16 E10 E14 E12 E15- E6
E10 (1) << Par rapport à l'organisation scolaire, les relations entre enseignants et administration ne sont pas toujours au beau fixe... L'administration doit prendre certaines mesures pour faciliter le travail des enseignants mais il y a la lourdeur administrative et l'absence d'intérêt qui handicape les choses... Parfois, des sorties d'étude sont annulées, des cours ne sont pas réalisés parce que les matières d>oeuvres manquent... Je pense qu'il faudrait une meilleure collaboration. >> p.13, l. 4-20 **E9 (1)**<< Je me dis que la professionnalisation est individuelle dans notre réalité présente, mais surtout collective. Parce que, comme le dit l'adage, une seule main ne peut pas ramasser la farine. On ne peut pas se professionnaliser tout seul. On peut être un enseignant professionnel, assumer adéquatement ses tâches auprès des élèves, mais quand ces derniers passent sous la tutelle d'un enseignant moins bien formé, cela pose des problèmes. Donc, la qualité de tous les enseignants est indispensable. >> p. 12, l. 34- 39	Climat organisationnel Collaboration Partenariat Capacités d'ouverture	Processus collectif	Co-construction Collaboration	Solidarité professionnelle Qualité des ressources humaines Pragmatique	E4- E15 E11 E14 E12- E2 E6- E10 E16

E16 (2) <<L'État détient le nerf de la guerre en matière de professionnalisation, les finances. Si les enseignants sont mal rémunérés, la professionnalisation ne peut pas se réaliser... Il y a un minimum de conditions à assurer pour libérer les enseignants des problèmes de survie afin qu'ils se consacrent aux questions professionnelles. P.3, g 2- 3 **E6 (2)** <<Beaucoup d'acquis professionnels des enseignants sont le fruit des efforts des associations syndicales et professionnelles. Mais il y a belle lurette que cette action n'est plus possible. Elles sont de plus en plus la chasse gardée de groupes politiques qui manipulent les militants dans le but de les engager dans des luttes inavouées. Ceci décourage pas mal d'enseignants, qui ne s'intéressent plus à leurs activités, refusant ainsi de se faire récupérer. >>p. 1, l. 31-36 **E14 (1)** <<Chaque année je commence par un cours de morale... sur le comportement entre élèves et envers le personnel du lycée: enseignants, travailleurs de l'administration... Je conscientise les élèves sur leurs devoirs et leurs droits. J'insiste sur la politesse qui, dans une communauté de personnes, représente l'huile dans un moteur... Les relations humaines cordiales et saines, c'est ça que je valorise>>p. 3, l. 24-38	Participation vie associative Prise de position Activités culturelles	Engagement professionnel	Enrichissement professionnel Action sociale	Affirmation Contribution	E15- E7 E10- E12 -E2 E6- E5 E8- E11 E3- E7 E9- E1 E4- E16 E14

E6 (1) << L'expérience m'a apporté beaucoup de choses, il faut l'avouer. D'abord en ce qui concerne les connaissances dans mon domaine... enseigner m'a permis d'aller dans certains détails que je n'avais pas du tout cernés à l'Université... Avec l'expérience, la pratique m'a permis d'appréhender les fondements de l'histoire, l'une des disciplines que j'enseigne, et à m'attacher de plus en plus à elle, aux élèves aussi parce que je les comprends mieux... >> p. 3, l. 5-17 **E5 (2)** <<Il faut que les structures étatiques aident les enseignants à résoudre les problèmes de formation permanente, surtout ceux de l'enseignement technique. L'évolution du public scolaire est telle qu'il devient vital pour les enseignants d'acquérir des compétences et savoirs supplémentaires pour être à la hauteur des attentes des élèves. Nous devons présentement assurer le suivi et l'encadrement des élèves du bac technique, alors que le niveau de formation de base des enseignants est en deçà. C'est une situation inconfortable pour tout le monde. >>p. 4, l. 30-36. p.5	Expérience d'enseignement Formation initiale Formation continue Formation universitaire	Formation	Actualisation Adaptation	Affective Réactive	E1- E11 E8- E2- E12- E10- E3 E4- E14 E16 - E5 E15- E7- E6- E8
E15 (1)<<Je me fais le devoir de rappeler aux élèves que nous avons une culture noble qui traduit les valeurs de notre société... J'essaie de les conscientiser à certaines valeurs comme le comportement social avec les autres et envers les enseignants, l'habillement et son rôle dans la vie et dans l'image sociale, de l'individu. Je négocie quotidiennement quand certains élèves affichent un comportement associable. Je m'évertue à donner l'exemple par ma façon de m'habiller, de me comporter avec eux... J'évite de m'imposer>>p 4, l. 8-21 **E16 (2)**<< Je pense que l'enseignant professionnel doit savoir s'adapter et adopter en temps utile la perspective qui aidera les élèves à faire la part des choses. Il doit mettre à contribution sa conscience d'éducateur et en avant ses objectifs d'enseignement. >> p. 3, l. 1-3	Relations humaines Détermination Créativité Qualités personnelles	Compétences professionnelles	Bien être des élèves Affirmation	Sociale Relations Interpersonnelles Épistémologique	E14- E7- E2- E6- E3- E4- E13- E5- E10- E12- E8- E9- E15

E14 (1) <<En réalité, les conditions minimales de travail ne sont pas assurées. En plus, les conditions salariales sont telles que la plupart des enseignants ne peuvent pas s'investir dans leur profession. Ils doivent chercher des moyens complémentaires pour survivre>> p. 5, g 5 **E12 (1)** << Une partie du programme de secrétariat concerne l'informatique, c'est-à-dire le traitement de texte et la navigation sur Internet. Dans plusieurs établissements, il n'y a pas d'ordinateurs. Là où il en existe, les enseignants n'ont pas toujours la formation nécessaire pour assurer ces cours. Moi j'ai été obligée de payer de ma poche un cours d'informatique sur Internet pour faire face aux besoins d'apprentissage des élèves. Auparavant, je donnais le cours une forme théorique, sans faire pratiquer>>. p. 7, l. 3-10	Revenus suffisants Mauvaises conditions de travail Réalités d'enseignement	Difficiles conditions enseignantes	Démotivation Précarisation	existentielle sociale Support institutionnel	E3- E15- E7 - E2- E13- E4- E8- E9- E6 - E5- E1- E7- E10- E14- E11- E6
E9 (2) <<La disponibilité du matériel, le partage des responsabilités entre les enseignants et la surveillance, surtout en ce qui concerne le maintient de la discipline manquent... les conditions difficiles de travail accaparent toutes les énergies>> p. **E10 (2)** <<Dans le cadre de sa professionnalisation, l'enseignant doit étendre ses rapports à la famille des élèves et aux institutions partenaires de l'école. Ça devrait être comme ça. Mais les enseignants sont confrontés à des problèmes personnels de survie, à des problèmes didactiques, Ils ne trouvent pas le temps pour s'ouvrir à l'environnement>>p. 8, g. 2	Collaboration Partenariat	- Absence d'entraide et d'esprit d'ouverture	- interaction - Motivation	Résolution des problèmes Existentielle	E1- E4- E16- E5- E9- E16- E19- E13- E8- E14- E6

E1 (2)<<souvent, on devient enseignant par contrainte. La conjoncture du marché du travail amène les jeunes à s'accrocher au premier emploi... Je prends le cas d'élèves qui n'étaient pas bons dans une discipline mais qui ont réussi au concours d'entrée à l'enseignement pour enseigner cette même matière. Comment voulez-vous qu'ils arrivent à bien former d'autres? >> p. 2, l. 6-12 **E6 (1)** << En fait, il ya des divergences de vue sur l'enseignement à cause des différentes religions, mais elles cohabitent bien... C'est pourquoi le rôle social de l'enseignant est très important. L'enseignant professionnel se distingue d'abord par son rôle social, puisque de ce rôle dépendent les finalités éducatives...>> p. 4, l. 35-42. p 6, l. 1-2	- Enseignant par contrainte Rôle d'éducation Rôle d'instruction Rôle social Capacités d'adaptation	Facultés d'adaptation	Responsabilité professionnelle Responsabilité citoyenne	scolaire Sociale	E6- E1- E16- E12- E7- E11- E8- E9- E10
E7 (1) << Un enseignant professionnel développe des initiatives dans sa discipline... dans sa pratique quotidienne pour essayer d'améliorer le contenu de ses cours... d'accroître son volume de connaissances. Il fait des recherches, parce qu'il est conscient de ses devoirs>> p. 11, l. 7-24 **E11 (2)** << Par rapport aux enseignants, il y a une certaine incompréhension. Il y a des disciplines comme la philosophie, dans l'enseignement desquelles on ne peut pas trop ignorer des réalités économiques, religieuses, politiques, idéologiques du pays... Mais, par rapport aux élèves, on touche certaines sensibilités, liées aux activités des parents et on se retrouve souvent accusé à tord d'adopter certaines positions. Ce qui, dans les pays du tiers monde, crée des problèmes politiques ou culturelles. Là, c'est difficile>>	Enseignant chercheur capacités intellectuelles Culture enseignante	Facultés critiques	Stratégique Qualitative	Pragmatique Scientifique	E1- E12 E1- E8 E2- E15 E9- E6

E14 (1) << L'évolution des effectifs est fulgurante. Ils sont passés de 45 à 60-70, puis présentement à 90-120-128 dans les cas extrêmes. Gérer la situation de classe avec de tels effectifs est très pénible, surtout que l'indiscipline s'accentue avec le nombre. Alors que nous devons évaluer régulièrement les connaissances des élèves deux fois par trimestre, quand on a en charge 7 à 9 classes, cela représente un minimum de 1620 travaux à corriger, sans oublier les heures de préparation et d'enseignement... dans ces conditions, enseigner devient la mer à boire. >> p. 1, l. 13-25 **E12 (1)** <<Je peux dire que l'atmosphère dans les établissements n'est pas souvent conviviale. Cela a un impact néfaste sur la profession enseignante... Cela bloque les initiatives alors que sans initiatives on ne peut pas progresser; on se morfond dans la routine du quotidien. En cela, l'établissement joue un rôle important dans l'expertise des enseignants. Dans un établissement où on laisse une certaine liberté aux enseignants, ceux-ci se sentent encouragés, et deviennent très créatifs>>p. 14, l. 17-35	Effectifs pléthoriques Précarité Documentation insuffisante Austérité Conflits de valeurs Absence de libre expression	Conditions organisationnelles	Désintérêt démotivation Tensions	Gestion Culture organisationnelle Sociale	E15- E1- E5 E2- E7 E10- E8- E14 E1- E13 E16 E4- E12 E3- E11 E9- E6- E2- E16
E6 (2) << l'idéal pour les enseignants serait de travailler dans le cadre de l'école de la vie. Car l'enseignant n'est pas un simple travailleur... il a un rôle à jouer partout où il se trouve... Il continue son travail au sein de sa famille, dans ses relations avec les parents, dans sa vie sociale, pour participer à une bonne structuration de la société, à une conceptualisation intégrée de l'éducation, à une meilleure prise de décision. C'est pourquoi il est aussi souhaitable qu'il soit en contact avec les structures techniques et institutionnelles>> p. 2, l. 1- 8 E16 (2) << L'intérêt des activités associatives et syndicales est qu'on y bâtit un sentiment d'appartenance à la profession et une identité commune. Ceux-ci donnent le courage de tenir ferme quelle que soit la situation professionnelle... On y partage les connaissances avec les autres, on reçoit aussi des informations. L'enseignant qui participe à ces activités se cultive, en se renseignant sur l'évolution de telle ou telle situation de son métier, sur les nouvelles références disponibles. Il se perfectionne dans son domaine>> p. 13, l. 11- 17	Diversification des activités processionnelles Activités syndicales Activités associatives	Champs d'action de l'enseignant professionnel	Expression Action Démonstration	Opinion Culture et identité professionnelle	E2- E6 E5- E1 E12 E10- E8- E7 E13- E11

E1 (2)"L'enseignant professionnel accepte que les élèves aient des idées contraires aux siennes, qu'ils aient quelques fois raison sur certains plans. Il conçoit qu'ils ont un rôle important à jouer en classe, surtout dans les disciplines littéraires p. 3, l. 11-14 **E12 (2)**<<L'enseignant professionnel établit des rapports de collaboration et de participation avec ses élèves. Il accepte de se remettre en cause, de s'interroger sur son action, de donner aux élèves leur place>> p. 2, l. 12-22 **E6 (1)**<<En terme de hiérarchie, je place les rapports avec les élèves en première position. C'est avec eux que j'interagis d'abord. C'est vers eux que toute l'action d'enseigner est orientée, à eux qu'elle est destinée. Il faut les placer au centre des relations et aborder les autres rapports en conséquence. >>p .9, l. 24-29	Favoriser la confrontation des idées Favoriser la participation des élèves à la construction du savoir Interactions enseignant/ élèves Centrer l'enseignement sur les élèves Accompagner les élèves en difficultés	Donner sa place à l'élève dans l'apprentissage	Interactivité Attachement au métier	- Dimension humaine Dimension sociale	- E3 E15- E8 E7- E6 E9 E13- E2
E6 (1) << J'ai eu quelques occasions de participer à des séminaires de recyclage. Sur ce plan et pour ce qui concerne les échanges avec les collègues, est-ce que je peux dire que ce sont des débats en tant que tels, de vrais échanges! Non! Disons que des informations nous ont été données sur certains aspects des thèmes comme l'évaluation. En terme de documents, je n'ai pas reçu grand chose non plus. >>p. 5, l 14-18 **E1 (2)** <<Mes premières années d'enseignement ont été difficiles, mais je me suis dis que c'est un combat professionnel à mener, je visais la perfection... parce que je me dis que c'est un apprentissage permanent. On apprend toujours, même des jeunes enseignants qui commencent, parce que... la formation évolue. >>p. 4, l. 15-21	Interaction Résolution de problèmes Journées pédagogiques Stages de perfectionnement Recherche d'informations Documentation	Être en apprentissage continu	Communication Intégration	Interaction Perfectionnement Participation	E1- E2 E3- E4 E12- E1- E11 E13- E6- E7 E9- E10 E14- E8

E4 (2) << L'enseignant est le miroir dans lequel les élèves observent... et apprennent la vie, car l'école occupe la majeure partie de leur vécu à cet âge-là. Si bien que beaucoup d'élèves au primaire comme au secondaire se comportent à l'image du comportement de leur enseignant. Ils s'identifient à lui, s'ingénient à parler, à marcher, à s'habiller comme lui... Aussi, quand ils le rejettent... ils mettent toute leur imagination au service de la contestation. C'est pourquoi l'enseignant doit se comporter en modèle positif. >> p. 3, l. 9-16 **E8 (1)** << Pour un jeune enseignant venant de la formation et ambitieux au plan professionnel, il faut s'engager dans la pratique et assumer le mieux qu'il peut ses tâches et rôles, afin de maîtriser les acquis de formation. Ensuite, il faut qu'il fasse de la recherche personnelle... et soit en contact avec les collègues, car le savoir livresque seul ne suffit pas. L'ouverture et le dialogue professionnels, permettent d'évaluer la pertinence de l'action posée... >> p. 11, l. 15-24	Compétences éthiques Compétences intellectuelles Valeurs socioculturelles Activités formelles Activités informelles	Se comporter en modèle de référence	Différenciation Missions Affirmation	Professionnel le Sociale Identitaire	E14 E11- E2- E4 E10- E5- E8 E16- E7 E14- E9- E12 E13
E2 (1) <<D'abord, on constate au niveau du travail une certaine détermination des enseignants. Ils se disent toujours que les élèves qui sont actuellement sur les bancs constituent l'avenir du pays. Je ne parle pas d'avenir pour parler d'avenir hein! Ce n'est pas un concept vide pour moi. Ils représentent la relève... ils représentent l'humanité. Donc il faut se battre pour leur donner le meilleur de soi>> p. 11, l. 15- **E8 (2)**<<Le professionnel est conscient d'une chose: on lui confie un être à former, qui sera ensuite acteur de la société. Et s'il ne s'y investit pas, il sera responsable de l'échec des élèves>> p. 1, g. 6. **E3 (2)**<<Le professionnel met la personne de l'apprenant et de l'enseignant au premier plan. En fait, c'est la personne de l'enseignant qui acquiert, transfert et transmet les connaissances à d'autres personnes. Donc, dans la profession, tout tourne autour de la personne>> p. 6, g. 6.	Être conscient que les élèves représentent l'avenir du pays S'investir dans la profession Être conscient de la personne de l'élève Avoir conscience des rôles d'éduquer et de former Mettre la personne au centre de la profession	Être conscient de la dimension humaine de la profession	Combativité Humanité Responsabilité Engagement	Sociale Humaine Professionnelle	E2- E8 E14 - E6 - E12 E16- E11 - E1 - E5

E11 (2) << L'enseignant professionnel doit participer aux activités des associations volontaires. En tant qu'individu, il ne peut pas y échapper. En tant que personne, il a des options religieuses, un point de vue politique, des intérêts culturels à défendre. L'enseignant est un humain qui participe à la vie de la société en plus de son enseignement. Cela est tout à fait normal et nécessaire à une meilleure connaissance de la société et partant des élèves. S'il reste enfermé, il ne peut pas suivre l'évolution des mentalités et s'y adapter. >> p. 8, l. 18-26 **E6 (2)** << La conscience sociale de l'enseignant, c'est tout un ensemble, dans la mesure où le produit fini de l'enseignement est un être humain qui doit évoluer en harmonie avec tout le monde, avec la société... J'entends par socialisation professionnelle, la prise en compte de son rôle social par l'enseignant, qui doit travailler en tant que formateur et éducateur... Au-delà de l'instruction, de la production, il est un être humain qui forme un autre être humain, qui considère son bien-être tout entier. >> p. 1, l. 8-25	Qualités personnelles Capacités d'ouverture Responsabilité Conscience sociale	La personne de l'enseignant	Autonomie Vocation Engagement	Auto-détermination Citoyenneté	E1- E2- E4- E5- E15- E10- E12- E14- E3- E6- E7- E11- E8- E14- E9- E7- E16
E11 (1) <<Les enseignants sont obligés d'être des professionnels, face aux besoins d'apprentissage des élèves et par rapport aux conditions professionnelles. Il y a des professionnels de l'enseignement certes! Mais c'est une professionnalisation dans l'obligation, dans la nécessité, à cause des contraintes diverses>> p. 12, l. 27-38 **E4 (2)**<<Le bon enseignant se sent obligé de tout maîtriser pour répondre aux attentes des élèves. Mais le manque de moyens financiers est handicapant. Dans le contexte actuel, il faut du courage pour maintenir la détermination de s'informer, de se former par ses propres moyens. Puisque l'État a démissionné de ses obligations de professionnaliser les enseignants>>p.4, g.3 **E3 (2)**<<Les enseignants se professionnalisent par nécessité, pour survivre. Avec le manque d'emplois, beaucoup de jeunes sont obligés d'enseigner. La plupart y vont pour avoir un revenu. Mais au fil du temps, ils sont obligés d'y construire une carrière, donc, d'en faire une profession>> p.7, g 10 **E11 (1)** <<Professionnaliser l'enseignement, c'est faire en sorte que l'enseignant puisse vivre de son métier...et s'épanouir grâce aux dividendes de son travail >> p.11, g 5	Professionnalisa tion obligée Obligation morale de se professionnaliser Professionnalisation de survie	Professionnalisa tion de survie	-Survie professionnelle -Survie morale Survie existentielle	- Dimension économique Dimension morale Dimension humaine	E9 - E6 E10 E8 E14 E11- E5- E4- E3

E1 (2)<<Au niveau de l'association professionnelle d'anglais, on avait entrepris d'aider les jeunes enseignants, en leur offrant l'encadrement et le suivi nécessaires. Ça fonctionnait bien mais les inspecteurs ont posé leur veto, en soutenant que ça ne relève pas de notre travail. Le découragement a eu raison des membres de l'association, mais le travail se poursuit de façon informelle dans les établissements. >>p. 5, l. 6-19 **E6 (2)** <<Le terme mondialisation m'amène à émettre certaines réserves... Au prime abord, je ne suis pas pour ce mot. En tant qu'enseignant, je suis pour l'universelle culture, mais pas sous la forme présentée actuellement à travers la mondialisation. Car, ce qui est recherché, c'est la primauté du rendement, de la technologie appliquée de façon mécaniste... Tout va dans l'essence du produit de l'efficience et de la négation de l'homme, car celui qui n'est pas efficace, ne mérite pas le monde... Je souhaiterais voir à la place de ça, l'homme valorisé par sa production>> p. 7, l. 9-19 **E12 (2)** <<Le programme en ce qui concerne la communication orale doit être pratique. Mais l'absence d'infrastructures et d'équipement fait que d'une certaine façon, au lieu d'être pratique, la formation est à 90% théorique... On est réduit à énoncer des théories tout en sachant que les élèves auront des difficultés en milieu professionnel en prise de notes et en comportement situé>> p. 3, l. 16-30	Application du programme Conflits de compétences et de pouvoir Conflits axiologiques Crises socio-politiques Liberté d'action	Conflits divers	Tensions axiologiques Divergence de perceptions	Gestion Fonctionnement Vision intégrée	E1- E4 E6- E8 E2- E9 E16 E10- E7

E12 (2) << Pour permettre une réelle professionnalisation des enseignants au Burkina, il faut considérer l'enseignement comme une profession et motiver les enseignants dans leurs efforts. C'est dire qu'il faut améliorer leurs conditions de travail, du point de vue salarial, pédagogique, matériel, etc... Ça prend un investissement de moyens car, il est irréaliste d'exiger du professionnalisme sans déployer en conséquence les moyens. La seule volonté des enseignants ne peut pas servir à grand chose>> p. 13, l. 18-25 **E8 (2)** << Par rapport à l'accueil des jeunes enseignants, généralement,... c'est à l'occasion des réunions de conseils des disciplines que tout le monde fait connaissance. On fait les présentations et on installe le bureau du conseil. On fait tout pour intégrer les jeunes dans le bureau afin qu'ils ne se sentent pas isolés et pour faciliter leur contact avec les autres professeurs... Pour les mettre en confiance, on les invite à la collaboration et à la coopération afin qu'on puisse apprendre mutuellement les uns des autres. On ne peut pas les obliger, mais au moins on leur passe le message>> p. 4, l. 37-39. p. 5, l. 1-9 **E6 (2)** << Dans la manière dont l'éducation est conçue, il n'y a pas de préoccupations humaines... La valeur humaine n'est pas prise en considération. Quand on a suivi un peu les crises qui ont eu lieu... et malgré lesquelles on a fait passer les examens aux élèves, on a la preuve que la qualité du diplôme, le diplôme dans son esprit, l'humain dans ',élève ne sont pas au centre des finalités éducatives. Cela ne transparaît pas des politiques éducatives>> ^3, l. 12- 21	Professionnalisation Insertion des jeunes enseignants Finalités éducatives	Prise de conscience collective	Dynamique Motivation	Déontologique Service Développement professionnel	E 8- E9- E13 E12 E14- E7 E11 E10- E2- E4 E5

E7 (1) <<En fin d'année, sur la demande de l'administration, nous dressons la liste du matériel didactique indispensable à la réalisation du programme. Ces besoins sont exprimés de nouveau en début d'année et les cours sont planifiés en fonction de ça... Au moment de donner vos cours, vous constatez que le minimum de matériel pour les réaliser n'est pas disponible. La photocopieuse pour reproduire les dessins à l'intention des élèves est en panne, la matière d'oeuvre, par exemple le fer n'est pas disponible... Dans les ateliers de travail, une machine est en panne. Vous auriez bien pu la réparer, mais on vous dit que les pièces de rechange ne sont pas disponibles...Ce sont tous ces facteurs là qui bloquent l'élan des enseignants. Ils sentent qu'on ignore leur travail, qu'on les néglige>> p. 15, l. 4-27	Conditions difficiles d'enseignement Absence de reconnaissance professionnelle		Motivation	social	E1- E9- E11- E6 E4- E8 E5- E2- E10- E7 E16 E12 E14
E11 (1) <<En dehors des conditions économiques, on peut dire que la place que le système réserve au savoir scolaire joue négativement sur la professionnalisation des enseignants... Dans le temps, le diplôme scolaire à tous les niveaux était synonyme de statut social, de futur prometteur... Mais de nos jours, il est synonyme de chômage, de décrochage scolaire... Le diplôme a perdu toute signification, toute crédibilité, entraînant la dévalorisation de ceux qui sont à son fondement, les enseignants en premier >> p. 10, l. 31- 44	Dévalorisation du diplôme scolaire	Malaise enseignant		professionnelle	
E4 (1) << Les conditions de travail sont pénibles... Quand vous avez en charge 2 classes de terminale de 80 élèves qui comptent en partie sur vous pour réussir au bac, la charge est trop lourde, puisqu'il faut s'occuper aussi d'autres classes. Le manque d'enseignants empire la situation, sans compter les conditions économiques dégradantes et la quasi-absence de matériel pédagogique. >> p. 4, l.18- 23s	statut professionnel Salaires insignifiants		Conditionnement	Environnementale	

E1 (1) <<On assiste à un éclatement du corps enseignant, une certaine dévaluation. Actuellement, l'enseignement est une roue de secours. Quand les jeunes ne savent pas où s'orienter, ils viennent dans l'enseignement... pour un temps, celui de se préparer à autre chose. Les praticiens eux-mêmes à un certain âge décrochent, en soutenant qu'il faut laisser la place aux jeunes. Ils se retrouvent, excusez-moi du terme, dans un garage où ils ne font rien, même pas de la recherche. Ces réalités dévalorisent la fonction enseignante>> p. 8, l. 22-32 E14 (2) <<Au début de ma carrière, j'ai milité dans le SNESS. Mais j'ai décroché de puis longtemps. Je ne milite ni dans l'un ni dans l'autre syndicat. Donc, je ne sais pas s'ils contribuent à la professionnalisation des enseignants. Tout dernièrement, il était question de formation de femmes syndiquées à la télé... Je ne m'intéresse plus au syndicalisme parce que les divers syndicats se battent au lieu de se soutenir. J'ai décidé que ca n'en vaut pas la peine. S'il n'y a pas d'unité les enseignants sont les perdants. Ça m'a découragée>> p. 10, l. 1-11 **E7 (1)** << Je sais que depuis longtemps, les enseignants en général réclament un statut, et les enseignants du technique cherchent à obtenir un statut particulier puisque les problèmes ne sont pas les mêmes. Lorsqu'il y a une réunion du personnel enseignant, on se rend compte qu'il y a deux blocs... Donc, il faut nous octroyer un statut>> p. 10, l. 26- 40	Professeurs animateurs pédagogiques Groupes disciplinaires Groupes syndicaux Corps professionnels	Profession éclatée	Sentiment d'appartenance Gestion des carrières	Professionnelle Identitaire	E2- E8- E15- E7 E6- E1 E16 E11 E12 E13 E14

E16 (2)<<L'État détient le nerf de la guerre en matière de professionnalisation, les finances. Si les enseignants sont mal rémunérés, la professionnalisation ne peut pas se réaliser... Il y a un minimum de conditions à assurer pour libérer les enseignants des problèmes de survie afin qu'ils se consacrent aux questions professionnelles. P.3, g 2- 3 **E7 (1)** <<En matière de formation et d'insertion des jeunes enseignants, les séminaires sont rares... Pourtant, périodiquement, des rencontres doivent être organisées pour permettre aux enseignants d'exposer les problèmes, de proposer des changements à apporter à la profession. Mais on passe facilement 4 à 5ans à ne faire que de l'enseignement, sans suivi ni encadrement, ni formation. Il y a de quoi se confondre dans les routines... >> p.8, l.14, 26 **E 4 (2)** <<L'État a un rôle majeur à jouer dans la professionnalisation des enseignants. Il a une responsabilité en matière de formation, d'encadrement, de suivi, des échanges, du matériel et de l'équipement. Malheureusement, il ne s'en soucie pas, évoquant souvent le manque de moyens financiers. Mais ce n'est qu'une fuite en avant. On continue d'engager des enseignants sans formation... d'imposer des programmes surannés... La professionnalisation, c'est tout une pratique volontariste à mettre en place, mais on a l'impression qu'elle ne fait pas partie des priorités de l'État. >> p.3, l. 19- 34	Enseignants Formateurs Encadreurs Finalités Volonté politique	L'institution éducative	Fonctionnement Planification Vision	Ressources humaines Politique Enjeux de l'enseignement	E12 E15 E11- E6 E13- E10 -E3 E14- E7 E2- E12 E1- E5 E9

E1 (2)<< Dans le fonctionnement des structures éducatives, notamment les structures étatiques, il faut dire que la bureaucratie domine. On ne peut pas parler... Au point que les structures existent mais ne sont pas fonctionnelles. L'enseignant est laissé à lui-même dans ces structures, ce qui rend difficile la réalisation de ses tâches>> p.3, l.25- 29 **E12 (1)** << Dans les établissements, les nouveaux enseignants qui arrivent passent inaperçus. Ils ne sont pas accueillis et présentés ni au groupe enseignant, ni aux autres groupes professionnels. Cette absence d'esprit communautaire n'est pas normale. Surtout pour les jeunes enseignants qui sont abandonnés à eux-mêmes sans contact. Pourquoi ne pas les associer à des enseignants d'expérience pour un certain temps? >>p 10, l.33-39. p. 11, l. 3-4 **E4 (2)** << Un établissement favorable à la professionnalisation doit avoir une administration qui tient compte de l'enseignement à tout point de vue et au jour le jour. Cela signifie que les élèves soient suffisamment encadrés avec la collaboration de la surveillance, afin qu'ils puissent s'adonner à leurs apprentissages. Sans cette action commune au niveau de la discipline, c'est le relâchement de l'effort au travail chez les élèves... Il doit aussi soutenir les enseignants en interpellant les encadreurs pour obtenir le suivi effectif des enseignants, en soutenant leur formation continue par l'organisation de voyages d'étude, de conférences de spécialistes, de séminaires afin d'augmenter la qualité du personnel ... >> p. 4, l. 33-37. p. 5, l. 1-11	Dysfonctionnement du système scolaire Besoins matériels Gestion scolaire Bon établissement Surveillance	L'organisation scolaire	Dynamique Projection	Ressources Innovation Fonctionnement	E2- E6- E10- E3 E7- E11 E9- E16 E4- E14 E12

E12 (2) <<Je ne pense pas... L'Etat fait semblant de reconnaître l'enseignement comme une profession. C'est de la pure théorie... En pratique, n'importe qui peut devenir enseignant, même sans formation. De plus en plus, ce métier n'est plus considéré. C'est un métier quelconque>> p.11, l. 32- 37 **E1 (1)** <<Ce que je veux dire, c'est que nous avons nos théories, des valeurs. C'est vrai que nous enseignons des connaissances disciplinaires, mais les élèves sont avant tout des êtres humains... A travers donc la discipline que j'enseigne, je fais passer des messages... culturels ou sociaux: agir en bon citoyen, aimer son pays; avoir une bonne conduite à l'école et en famille... On est obligé de le faire, compte tenu du constat d'une certaine démission des parents de leur rôle... On est obligé de cultiver des valeurs de respect d'autrui, de la loi... des valeurs civiques, pour former de bons citoyens de demain. >>p.5, l. 24-36. p. 6 E5 (1) << Tous les ans, nous sommes confrontés à des réalités sociales au niveau des élèves qui nous obligent à jouer le rôle de parents. Beaucoup de parents, dans les familles polygames surtout, ne jouent pas leurs rôles. Nous essayons alors de donner aux élèves des exemples concrets de comportements sociaux, en plus des cours théoriques sur les principes de vie et les valeurs sociales. Quand certaines ont des problèmes particuliers, nous en discutons pour les aider à les résoudre au mieux>>. p. 4, l. 12-19	Absence de reconnaissance professionnelle image dévalorisée de la profession Besoins de participation Education familiale défaillante	Réalités environnementales	Instabilité sociale Situations scolaires dégradantes	Processus social Austérité	E11- E7- E6- E2- E16 E1- E5- E4- E12 E15

E14 (1) << Avec l'évolution des effectifs qui sont passés de 45 à 60 puis de 70 à 120-128, il est pénible non seulement de gérer les situations de classe à cause de l'indiscipline, mais aussi d'évaluer régulièrement le travail des élèves à cause du nombre. Quand vous avez 7 à 9 classes et deux évaluations par classe à faire en un trimestre, la somme de travail est insupportable. En calculant le temps de correction de plus de 1600 copies, les heures d'enseignement et de préparation dans les conditions incertaines, enseigner devient la mer à boire. >> p. 1, g. 2 **E9 (1)** << Pour enseigner efficacement dans nos établissements, il faut développer des initiatives pour répondre aux besoins d'enseignement et d'apprentissage. Il faut surtout lors de la préparation et pendant les cours, être capable de résoudre les problèmes qui gênent, de pallier au manque de matériel... C'est cerner et résoudre positivement les difficultés en s'adaptant aux situations>> p.10, l. 24-30 **E6 (1)** <<Il y a un déficit de liberté d'expression professionnelle... En matière d'approche des cours, de méthodes d'enseignement... J'ai été membre de jury d'examen professionnel et j'ai pu constater au niveau des délibérations la vision applicationniste... C'est tellement standardisé, tellement mécanique. Les démarches systématiquement établies au préalable par rapport au public scolaire très hétérogène sont limitatives pour les enseignants...>>p. 2, l. 27- 39	Surcharge de travail Relations enseignants/ élèves Développement social Besoins d'enseignement /apprentissage Groupes disciplinaires Climat de tension	Réalités d'enseignement	Fragilité des situations Structuration scolaire	Climat organisationnel Expression professionnelle	E1- E9- E2- E10 E9- E8 E6- E11 E15

E2 (1)<< Je déplore le fait qu'il n'y ait pas suffisamment de collaboration entre les enseignants... On ne peut pas mettre en pratique l'interdisciplinarité. Et puis, d'ailleurs, il est très difficile entre enseignants de la même discipline de se rencontrer pour travailler. Or, je pense que des rencontres de ce genre nous permettraient de résoudre pas mal de problèmes et de nous former...de profiter des expériences des autres>> p. 2, l 22-28 **E15 (2)**<< En dehors des expériences sociales à faire vivre aux élèves dans l'établissement, les enseignants doivent être en contact avec leur famille, pour comprendre leurs comportements afin de les aider à résoudre certains problèmes sociaux qui handicapent leur apprentissage et leur éducation. Cette collaboration est aussi importante pour la professionnalisation des enseignants. Ils s'ouvrent ainsi à d'autres sources de culture générale et professionnelle, et améliorent leurs compétences au profit des élèves. >> p. 5, l. 14-20 **E6 (2)** << Je pense que la conceptualisation même de l'éducation est politique et que depuis longtemps, on a travaillé uniquement dans le sens de la réussite scolaire matérialisée par le diplôme dans sa lettre... On se préoccupe peu du devenir de l'élève en tant que citoyen conscient de son rôle social... A une époque donnée cependant, on avait compris qu'il fallait aller plus loin et rechercher l'esprit du diplôme, lui donner un certain sens, en formant un citoyen>>p. 3, l. 30- 32. p. 4, l. 1- 9	Expérience pratique Compétences relationnelles Finalités éducatives	Amélioration du contexte socio-professionnel	Régulation Action	Dynamique Qualification Positionnement	E1- E8- E7- E9- E3- E10 E2-E12 E14 E13 E16 E5- E15

E5 (1)<<L'expérience est riche en apprentissages... La plupart des enseignants ont le souci de se perfectionner et se forment continuellement. Cependant, ils rencontrent beaucoup de difficultés pour accéder à la formation, surtout ceux de l'enseignement technique... Les rares séminaires leur permettent d'échanger entre eux, de mieux faire passer le message aux élèves, de devenir efficaces. >> p. 3, l. 3- 12 **E12 (2)** <<On constate chez les enseignants du technique un déficit de connaissances pratiques de la profession qu'ils enseignent. Il faut leur donner les occasions de pouvoir vivre les réalités de la profession dont ils enseignent les techniques. Des stages en entreprise sont nécessaires, ne serait-ce que tous les deux ans. Ils peuvent faire ce retour dans le milieu professionnel pendant les vacances pour appréhender l'évolution des réalités et se recycler. >>p. 1, l. 14- 23 **E5 (2)** <<Le système de qualification est important dans la professionnalisation des métiers. .. mais dans le cas de l'enseignement, il est regrettable qu'il conduise généralement ès enseignants à décrocher de la pratique pour embrasser des tâches administratives. Ce faisant, on retire des classes les meilleurs enseignants, les praticiens expérimentés. Il faut faire en sort que la qualification ne se fasse pas au détriment de la pratique, en trouvant le moyen de faire évoluer la carrière des enseignants en les maintenant dans les classes... au plan pédagogique. Ce serait salutaire pour l'enseignement.`` p. 3, l. 4-10	Acquis de l'expérience et de formation Stage en entreprise Conférences Qualification professionnelle	Accroissement des compétences professionnelles	Auto-formation Orientation professionnelle	Engagement Réactive Projective	E16- E2 E12- E3 E10- E6 E15- E1 E8- E7 E13

E1 (1) << Dans l'enseignement, on rencontre des situations inusitées qui exigent des capacités d'analyse et d'intervention. J'ai vécu un cas que je ne vais jamais oublier, celui d'une quatrième année, ici c'est la troisième dont le niveau d'anglais était celui d'une première année, et ils devaient affronter le BEPC [examen national] en fin d'année. J'ai planifié trois programmes en un, en me fixant des délais d'exécution dans le but de réaliser avec eux l'essentiel de chaque niveau intermédiaire avant d'aborder le programme principal. Cela a bien fonctionné>> p. 2, l. 13-20 **E14 (1)** <<Le savoir spécifique est fondé sur la pédagogie... C'est savoir-faire, le savoir faire-faire, le comment faire acquérir des connaissances fondamentales, comment communiquer et interagir efficacement avec les élèves, par quelles méthodes et techniques d>enseignement les amener à un apprentissage solide... Pour ce faire, il faut les connaître, adapter la pratique aux situations, maîtriser la discipline et sa didactique>> p. 4, l. 8-15	Capacité d'analyse des situations Qualités personnelles Savoirs spécifiques en enseignement Amélioration de la formation continue	Enseignant professionnel	Vision Action	Qualité du service Esprit d'engagement Capacités d'action	E1- E5- E15- E8 E2- E16 E3- E14 E9- E7- E10- E6
E2 (1)<<Je parle de compréhension et de considération du contexte social dans lequel l'enseignant évolue... Il faut reconnaître que les enseignants comme les élèves, connaissent énormément de problèmes sociaux... il faut rester constamment en éveil, y mettre son savoir, son savoir-faire, son coeur. Il faut s'investir dans cette profession pour être le plus compétent possible>> p. 11, l. 30- 40 **E11 (2)** <<Dans le temps, les enseignants avaient un statut particulier en considération de la spécificité humaine de leur profession. Mais à l'heure actuelle, tout est orienté vers l'économie, la rentabilité... Du coup, la personnalité de l'enseignant n'est plus importante, ce qui compte c'est l'instruction, les résultats aux examens, la soumission à l'autorité de l'administration qui ignore la réalité enseignante... C'est très facile de condamner des joueurs en tant que spectateur au bord de la pelouse...>> p. 5, l. 23-31	Développement social Revalorisation de l'enseignement Statut professionnel des enseignants	Développement de conscience sociale	visibilité de la profession Reconnaissance professionnelle	Action sociale Renforcement de la position enseignante Rapports entre les professionnels de l'éducation	E11- E2 E4- E15 E12- E6 E1- E13 E5- E9- E7- E10 E8

E6 (1) <<Un enseignant professionnel, c'est celui qui de prime abord a des connaissances et un savoir scientifique assez poussés dans sa discipline... J'entends par bagage scientifique les acquis réalisés durant un certain nombre d'années universitaires, au moins trois ans... Cela est indispensable au travail personnel d'enrichissement qui se poursuit au cours de la formation et pendant le temps d'activité. Il occupe une place importante dans le cheminement de l'enseignant. >>p. 23- 35 **E8 (1)** <<L'enseignant professionnel fait preuve de flexibilité, il n'est radical ni dans sa pratique ni dans ses positions. Parce que se figer ... ne permet pas de faire la part des choses, d'écouter les élèves et les collègues, de changer les pratiques... Il faut toujours s'interroger sur son travail ... le remettre en cause>> p. 10, l. 10-35. p. 11, l. 9	Capacités de jugement Capacités de se remettre en cause	Formation Universitaire de base	Critique Action différenciée	Culture scientifique Réflexive	E8- E6- E9- E11 E1- E15 E10- E7 E16 E12- E4 E3
E15 (2) <<L'enseignant qui a l'amour de sa profession s'applique dans toutes les tâches qui lui sont dévolues. Il se donne corps et âme pour son travail quand il a une vision claire de son rôle. Par exemple, dans mon domaine, je sais que mon rôle de former les jeunes est lourd de conséquence, et doit témoigner de la confiance qui m'a été faite... Je m'engage à amener mes élèves à mieux apprendre en faisant correctement mon travail. Quand on a une vision claire ce qu'implique la profession, cela favorise la conscience professionnelle>> p. 2, l. 14- 21 **E2 (1)** << Compte tenu des difficultés dans l'enseigne ment, il faut être battant... il faut une certaine détermination... Il faut se dire toujours que les élèves d'aujourd'hui constituent l'avenir du pays... Ils représentent la relève. Ils représentent les futurs enseignants, les futurs médecins, les futurs sociologues. Ils représentent le développement... l'humanité>>p. 11, l. 20-27	Réalités organisation nelles Condition enseignante Réalités institutionnelles Réalités sociales	Déclencheurs contextuels	Déstabilisation Distanciation Remédiation	Dynamique du système éducatif Enjeux éducatifs Enjeux professionnel	E1- E16 E2- E15 E3- E14 E5- E13 E6- E12 E7- E11 E8- E10 E9

E5 (2) <<L'ouverture est nécessaire au professionnalisme des enseignants. Faire partie d'associations professionnelles, volontaires ou syndicales crée cette ouverture, à condition de savoir gérer ces activités sans empiéter sur le travail d'enseignement... Certains enseignants y sont tellement impliqués qu'enseigner devient une activité secondaire. Les élèves deviennent des victimes à cause des multiples absences. >> p. 4, l. 4-	Mécanismes de régulation Mécanismes d'appropriation		blocage des effets négatifs	Engagement	E2- E11 E4- E10 E1- E16 E7- E5- E14
E7 (1)<< En établissant des relations humaines avec les élèves, ils vous exposent leurs problèmes, des cas sérieux... de logement, d'alimentation, de conditions d'apprentissage inimaginables...Ces situations m'ont amené à revoir ma pratique, à considérer autrement ma profession... On ne peut pas rester indifférent, on est amené à réagir. Il existe des cas... Je ne peux pas m'étaler sur tous, mais ils m'ont amené à revoir mon approche, ma méthode d'enseignement >> p. 4, l. 10-28	Mécanismes identitaires	Mécanismes de résistance	Recherche de motivation	Défensive	
E8 (2) << L'environnement scolaire souffre d'absence de motivation pour les enseignants. Si on ne reconnaît pas leurs mérites, ils n'auront plus envie de se battre. Il faut souligner que cette absence de motivation, surtout chez les jeunes enseignants, les incite à aller voir ailleurs, à se tourner vers les activités parallèles. Or ces genres d'activités ne peuvent pas du tout se conjuguer avec le travail d'enseignement>> p. 3, l. 9- 15	Mécanismes d'évitement		Sécurisation	Vision professionnelle	

E15 (2) << C'est regrettable mais le constat est là, les séminaires de formation ont pris un autre sens pour les enseignants. L'aspect formation intéresse peu la majorité. Ils sont plutôt perçus comme des occasions de rentrée de fonds à cause des perdiems... Cette déviation résulte des mauvaises conditions salariales et des difficiles conditions de vies. Dans la recherches de moyens de survie, les séminaires, les cours de vacation, les activités commerciales parallèles sont considérés à la même enseigne...>> p. 1, l. 24- 29 **E16 (2)** <<Il nous manque actuellement un statut professionnel et cela n'est pas motivant dans un corps... La conséquence est que certains professeurs, surtout les jeunes se découragent, quand ils constatent que leurs aînées se battent sans pouvoir progresser dans la profession. Ils ne s'investissent plus dans la préparation aux concours professionnels, ils ne visent plus la qualification professionnelle. Ils se contentent de faire ordinairement leur travail de maîtres ou professeurs adjoint d'éducation physique. >> p. 3, l. 25- 35	Routines professionnelles Activités parallèles Emplois secondaires Cours de tutorat Cours de vacation	Limbo-professionnalisation	Emancipation Exploration	Rapports à la profession Sécurité existentielle Développement social	E13- E8 E10 E11- E9 E15- E3 E7- E12

E3 (1) <<Chaque enseignant développe les moyens personnels et collectifs pour assurer l'efficacité de son enseignement. Cette démarche concerne la documentation, les lectures, les ressources humaines, la mobilisation des savoirs... Évidemment en ce qui me concerne, je vise non seulement les compétences nécessaires pour répondre aux besoins des élèves, mais aussi la progression dans ma carrière, je cherche à gravir les échelons comme on le dit>> p. 8, l. 6-13 **E10 (2)** << Bien sûr, notre pays connaît des difficultés économiques, mais des efforts au niveau des salaires aideront les enseignants à mieux s'adonner à leurs tâches, sans trop se disperser... Avez-vous vu cette affiche qu'on vient de m'apporter? C'est un nouvel établissement privé qui s'ouvre...Dès que les enseignants l'ont lue...tous sont intéressés, ils veulent plus d'information parce qu'ils veulent y aller pour donner des cours de vacation... Il faut vivre>> p. 3, l. 14-27 **E1(2)**<<Les conditions socio-professionnelles actuelles des enseignants ne se conjuguent pas avec la professionnalisation. Au contraire! Plus il y a de la souffrance dans le métier, plus des enseignants se découragent. On constate que certains enseignants décident après un certain nombre d'années, de passer des concours pour aller dans d'autres domaines, où le statut est précis, où les conditions sont meilleures...>> p.8, l. 24-32	Formation continue Développement d'initiatives Réorientation professionnelle	Désengagement professionnel	Redéploiement professionnel Assurance individuelle	Situations professionnalisantes Promotion professionnelle et sociale Idéal professionnel	E1- E6- E14- E13 E10- E2- E7- E15 E8- E5

RÉFÉRENCES

Aballéa, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche Sociale*, no 124, P. 39-49

Abraham, A., Dupont, P., Héraud-Bonnaure, L., Moyne, A., Rogers, C. et Roy. M. (1984). *L'enseignant est une personne.* Paris: Éditions ESF.

Adamczewski, G. (1988). Les conceptions et les formes de la profession: vers une nouvelle typologie. *Recherche et formation*, no 3, P. 5-18.

Akouete, A.-V. (1983). *Les institutions de formation des éducateurs en Afrique de l'ouest francophones.* Thèse de doctorat. Université de Montréal: Faculté des sciences de l'éducation,.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants.* Paris: PUF.

Altet, M. (1998). Les compétences de l'enseignant professionnel: entre savoir, schème d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Dirs.), *Former des enseignants professionnels. Quelles* stratégies? *Quelles compétences?* p. 27-40. Bruxelles: De Boeck Université.

Anadòn, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, G. Parent (Dirs), *L'enseignant un professionnel.* P.1-18. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Anadòn, M.(2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans K. Thierry et L. Savoie-Zajc. *Introduction à la recherche qualitative.* P. 15-32. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Apple, M.W (1982). *Education and power.* Boston: Ark Paperbacks.

Argiris, C. et Schön, A. D. (1999).*Théorie et pratique professionnelle: comment en accroître l'efficacité?* Trad. et adapté. Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon. Outremont: Éditions Logiques.

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontarien (AEFO) (1990). *La gestion participative, une vision du fonctionnement de l'école.* Ottawa: AEFO.

Aubert, N. (1990). La névrose professionnelle. Dans J. F. Chanlat (Dir.), *L'individu dans l'organisation: les dimensions oubliées.* P. 723-748. Québec: Presses de l'Université Laval.

Auduc, J.-L. (2000). *Le système éducatif.* Paris: Hachette Éducation.

Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman.* Paris: Gallimard.

Barbier, J. M. et Demailly, L. (1994). Analyse des fonctions sociales et professionnelles des dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation. *Recherche et formation,* no 17, P. 65-76.

Becker, H.S. et Geer, B. (1957). Participant, Observation and Interviewing: a Comparation. *Human organization*, vol. XVI, no 3, p. 38-33.

Becker, H.S. et Strauss, A, L. (1970). Careers, personality and adult socialisation. In Allan Lane, *Sociological Words. Method and substance*. Penguin Press. P. 245-260.

Becker, H. S. (1963). Outsiders: Studies in the sociology of deviance. New York, Free Press.

Bednarz, N., Baribeau, C., Blouin, P., Gattuso, L., Lebrun, M et Lebuis, P. (1999). Que pensent les futurs enseignants du primaire et du secondaire de leur futur profession? Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (Dirs.), *L'enseignant un professionnel.* P. 77-118. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Bélair, L. (1998). La formation à la complexité du métier d'enseignant. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Dirs.), *Former des enseignants professionnels Quelles stratégies. Quelles compétences?* P. 63-75. Bruxelles : De Boeck Université.

Ballauquès, S. (1998). Le travail de représentation dans le travail des enseignants. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Dirs.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* P. 41-61. Bruxelles: De Boeck .

Beillerot, J.; Blanchard-laville, C.; Bouillet, A.; Mosconi, N. et Obertelli, P. (Dirs.), (1989). *Savoir et rapport au savoir- élaborations théoriques et cliniques.* Paris: Éditions Universitaires.

Belemviré, M. (1975). *Le rôle du milieu dans l'éducation traditionnelle en pays mossi.* Mémoire de fin de formation. Ouagadougou, CDPP.

Berger, P. et Luckman, T. (1989). *La construction sociale de la réalité.* Paris: Méridiens Klincksieck.

Berger, P. et Luckman, T. (1966). *The social construction of reality. A treatise of the sociology of knowledge*. Trad.: *La construction sociale de la réalité*. (1968) Paris:

Méridiens. Klincksieck.

Bertrand, Y. et Valois, P. (1982). *Les options en éducation.* Québec: Gouvernement du Québec.

Bisaillon, R. (1993). Pour un professionnalisme collectif. *Revue des sciences de l'éducation,* Vol. XIX, no 1, P. 225-232.

Blin, J.-F.(1999). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'harmattan.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism; perspective and method.* Englewood Cliffs, (N.J.) Prentice-Hall

Blumer, H. (1966). *Préface*. Dans V. H. M. Wollmer, M. Howard, D. M. Mills et L. Donald. *Profesinalization.* Englewood Clifts, (N. J.), Prentice-Hall.

Bolster, A. S. (1983). Toward a more effective model of research on teaching. *Havrard Educational Review*, vol. 53. no 3, P. 294-308.

Bonis, J. (1971). L'organisation et l'environnement. *Sociologie du travail*, no 3, 13e année, P. 225-247.

Bouchard, D. (1997). *La morale des enseignants.* Paris: L'Harmattan.

Bourdieu, P. (1993). Comprendre. Dans P. Bourdieu (Dir.), *La misère du monde*, P. 236 -259. Paris: Seuil.

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites. Paris*: Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In, J. Richedson (Dir.), *Handbook of theory and research for sociology of education*. P. 241- 258. New York: Greenwood Press.

Bourdoncle, R. (1994). *L'Université et les professions, une topologie sociologique. Un itinéraire de recherche sociologique.* Paris: INRAP et l'Harmattan.

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants; Les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie,* no 15. P. 83-119.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie,* no 94, janv. fév. mars, P.73-92.

Bourdoncle, R. (1991a). La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, no 94, jan-fév- mars, P. 73-92.

Bourdoncle, R. (1991b). La professionnalisation des enseignants en Angleterre et aux États Unis. Analyses sociologiques. *Revue française de pédagogie,* no 91, Paris: INRAP.

Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et formation,* INRP, no 8. P. 57-72.

Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences*. Montréal: Éditions Nouvelles.

Brassard, A. (1996). Conception des organisations et de la gestion. *Les conceptions mécanistes, centrée sur les besoins humains et situationnels.* Montréal: Éditions Nouvelles.

Braverman, H. (1976). *Travail et capitalisme monopoliste: la dégradation du travail au XXème siècle*. Paris: François Maspéro.

Brief, J.-C. et Morin, J. (2001). *Comprendre l'éducation. Réflexion critique sur l'éducation.* Montréal: Éditions Logiques.

Brown, S. et McIntyre, D. (1986). How do teachers think about their craft? In M. Ben-peretz; R. Bromme and R. Halkes (Dirs.), *Advances of reasearch on teacher thinking.* P. 1, Lisse: Swets and Zeitlinger.

Brunet, J.-P. et Brunet, L.(2001). *Les Paradoxes en éducation.* Montréal: Éditions Logiques.

Brunet, J.-P. (2001). Les irréconciliables de l'éducation postmoderne ou la rationalité contestée. Dans J.-P. Brunet et L. Brunet. *Les Paradoxes en éducation.* Montréal: Éditions Logiques.

Brunet, L.; Brassard, A. et Corniveau, L. (1991). *Administration scolaire et efficacité dans les organisations*. Montréal: Éditions Agence d'Arc.

Calame-Griaule, G. (1977). *Langage et cultures africaines. Essais d'ethnolinguistique.* Paris: François Maspéro.

Caouette, C. E. (1992). *Si on parlait d'éducation. Pour un nouveau projet de société.* Montréal: Éditions Vlb.

Carbonneau, M. (1993). Modèle de formation de professionnalisation de

l'enseignement: analyses critiques et tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation,* vol. XIX, no1, P. 33-57.

Carbonneau, M. (1991). *Modèles de formation de professionnalisation de l'enseignement: analyses critiques et tendances nord-américaines*. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

Carr-Shaunders, A. M. (1928). *Professions: Their organization and place in society*. Oxford: Clarendon Press.

Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauries, L.-H. Groulx, A, Laperrière, R. Mayer et A. P. Pirès. *Recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. P. 251-270. Montréal: Gaétan Morin.

Chapoulie, J-M.(1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire; Un métier de classe moyenne*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Chapoulie, J-M.(1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue française de sociologie*, vol. XIX, P. 86-114.

Charlier, E. (1998). Former des enseignants professionnels. Pour une formation professionnelle articulée à la pratique. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Dirs.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* P. 97-117. Bruxelles: De Boeck Université.

Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles: De Boeck. Université.

Charlot, B. (1990). Enseigner, former: logiques des discours constitués et logique des pratiques. *Recherche et formation,* no. 8, octobre, 1990.

Chartier, A.M. (1991). *En quoi instruire est un* métier? *Esprit*, déc, p. 55-76.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif.:*contre-jour *psychanalytique*: Paris: PUF.

Cifali, M. (1991). *Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences: enjeux actuels*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Clifford, J. (1986). Introduction: Partial truths. In, J. Clifford and G. E. Marcus (Dirs.), *Writing Culture: The poetics of ethnography*. P. 1-26. Berkeley: University of California Press.

Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) (1994). "*La gestion de l'éducation. Nécessité d'un autre modèle*". Rapport annuel 1991-1992.

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

Corniveau, L. et Saint-Germain, M. (Dirs.), (1997).*Transformation des enjeux démocratiques en éducation.* Montréal: Éditions Logiques.

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing amond five traditions.* Thousand Oaks: Sage Publications

Croizier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective.* Paris: Seuil.

Dandurant, P. et Ollivier, E. (1991). Centralité des savoirs en éducation: vers de nouvelles problématiques. *Sociologie et sociétés,* vol. XXIII, no 1, printemps, P. 353.

Deforges, C. (1995). How does experience affect théorical Knoledge for teaching ? *Learning and instruction*, vol. 5, P. 385-400.

Dejours, C. (1990). Nouveau regard sur la souffrance humaine dans les organisations. Dans J. F.Chanlat (Dir.), *L'individu dans l'organisation: les dimensions oubliées.* P. 687-721. Québec: Presses de l'Université Laval.

De Ketèle, J. M et Roegers, X. (1996). *Méthodologie de recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interviews et d'étude de documents.* Paris-Bruxelles: De Boeck et Larcier.

De Ketèle, J. M. (1979). La formation des enseignants: les modèle existants. Proposition d'une conception de synthèse. *Sciences de l'éducation*, vol.12, no 1, P. 37-60.

Delaire, G. (1989). *Enseigner ou la dynamique d'une relation.* Paris: Éditions d'Organisation.

De Landsheere, G. (1976). *La formation des enseignants demain.* Paris: Casterman.

Demailly, L. (1998). La professionnalité enseignante en transformation: le rôle des réseaux. Dans M. Hardy, Y. Bouchard et G. Fortier. *L'école et les changements sociaux.* P. 163-180. Montréal: Éditions Logiques.

Demailly, L. (1990). *Le Collège: crise. mythes et métiers*. Lille: Presses Universitaires.

Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (1994). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Pub.

De Peretti, A. (1989). Projet éducationnel moderne et formation des enseignants. *Enjeux*: *Revue de didactique du français*, no 17, P. 13-34.

Désaulniers, M.-P; Jutras, F; Lebuis, P. et Legault, G. A. (Dirs), (1997). *Les défis éthiques de l'éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans, M. Anadòn (Dir.), *Nouvelle dynamique de la recherche en éducation*, P. 51-76. Laval: Presses de l'Université Laval.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXII, P. 371-393.

Desjardins, R. (1993). *La perception du professionnalisme chez le personnel enseignant et chez les membres de la direction des écoles franco-ontariennes*. Thèse de doctorat. Université de Montréal. Faculté des études supérieures.

Deslauriers, J.-P. (1997). L'induction analytique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauries, L.-H. Groulx, A, Laperrière, R. Mayer et A. P. Pirès. *Recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. P. 293-307. Montréal: Gaétan Morin.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: Guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.

Desmarez, P. (1986). *La sociologie industrielle aux États Unis*. Paris: A. Colin.

Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants?* Paris: ESF.

Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation.* Paris: A. Colin.

Dewey, J. (1968). *Expérience et Éducation*. Paris: A. Colin.

Doyle, W. (1986).Classroom orgaization and Management. In M. C. Wittrock (Dir.) *Handbook of research on teaching. A Project of the American Educational Research Association*. P. 392-431. New York: Macmillan.

Dubar, C. (2000). *La socialisation*. Paris: A. Colin.

Dubar, C. et Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: A. Colin.

Dubet, F. (1999). *Préface*. Dans M. Tardif et C. Lessard. *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. P. IX-XIII. Laval: Presses de l'Université Laval.

Dufresne-Tassé, C. et Lefèvre A. (1986). Explication de trois questions sur la recherche qualitative à partir d'un projet de pédagogie muséale. *Revue canadienne de l'Éducation*, Vol. XI, no 4, P. 407-423, automne.

Dupuis, J. P. (1990). Antropologie, culture et organisation. Vers un modèle constructiviste. Dans J. F. Chanlat (Dir.). *L'individu dans l'organisation. Les dimensions oubliées.* P. 533-552. Québec: Presses de l'Université Laval.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF

Durkheim, E. (1978). Représentation individuelle et représentation collective. *Revue métaphysique et sociale.*

Dutercq, Y. (1998). La résistible ascension de la cause des parents d'élèves en France. Dans M. Hardy, Y. Bouchard et G. Fortier. *L'école et les changements sociaux.* P. 181-199. Montréal: Éditions Logiques.

Ehrlich, S. (1985) (Éd.). La notion de représentation: diversité et convergence. *Revue française de psychologie française*. 30, P. 226- 229.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking, a study of pratical knowledge*. London: Croom Helm.

Enriquez, E. (1983). Structure d'organisation et contrôle social. *Connexions*, 41, P. 97-124.

Etchegoyen, A. (1993). *Le temps des responsables*. Paris: Julliard.

Etzioni, A. (1969). *The demi-professions and their organisation: teachers, nurses, social workers.* New York: Free Press.

Faingold, N. (1998). Du stagiaire à l'expert: construire les compétences professionnelles. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Dirs.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* P. 137-152. Bruxelles: De Boeck Université.

Fernangu Oudet, S. (1999). *Voyage au coeur de la pratique enseignante: marcher et se regarder marcher.* Paris: L'Harmattan.

Ferry, G. (1987). Au détour de la formation: le contre-point de la recherche. *Recherche et formation*, no 1, P. 27-36.

Ferry, G. (1983). Le trajet de la formation: *Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.

Fortin, M-F (1996). *Le processus de la recherche: de la conception à la réalisation.* Québec: Décarie Éditeur inc.

Fourez, G. (1990). *Éduquer: école, éthique, société*. Bruxelles: De Boeck.

Freidson, E. (1970). *Profession of Medicine. A Study of Sociology of Applied Knowledge*. New York: Harper. Trad. *La profession médicale.* Paris: Payot, 1984.

Friedson, E. (1986). *Professionnal powers*. Chicago: University of Chicago Presss.

Freigtag, M. (1999). L'Université aujourd'hui: Les enjeux du maintien de sa mission institutionnelle d'orientation de la société. Dans G.Gagné (Dir.) *Main basse sur l'éducation.* P. 235-294. Québec: Éditions Nota Béné.

Freiré. P. (2001). *Pédagogie des opprimées.* Paris: La Découverte et Syros.

Frenstermacher,G. D. (1990). Some moral considérations on teaching as a profession. In, I. Goodlad, R. Soder. and K. A. Sirotnik (Dirs.), *The moral dimensions of teaching.* P. 130- 151. San Francisco (CA): Joney-Bass.

Fullan, M. G. (1991).*The new meaning of educationel change*. New York: Teachers college Press.

Fullan, M. (1990). *La formation des enseignants en Ontario: Méthodes actuelles et perspectives d'avenir.* Toronto: Ontario. Ministère des collèges et universités.

Fullan, M. et Connely, F. M. (1987). *Reacher education in Ontario: current practice and option for the future*. Toronto: Ministry of education.

Gasiburige, S. (1998). La qualification et la professionnalisation des enseignants: à la recherche de stratégies de pensée et d'actions pour leur valorisation sociale. Dans D. Raymond et Y. Lenoir (Éds). *Enseignants de métier et formation initiale*: *Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement.* P. 245-265. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.

Gaudreau, L.; Turgeon, M.; Garnier, C. et Buissonet, G. (1999). À la recherche d'un idéal professionnel pour la formation des enseignants. Dans C. Gohier, N.

Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (Dir.), *L'enseignant un professionnel.* P. 145-174. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir enseignant.* Québec: Presses de l'Université Laval.

Gauthier, C. (1993). La raison du pédagogue. Dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif. *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* P. 187-1206. Montréal: Éditions Logiques.

Gauthier, C., Mellouki, M. et Tardif, M. (1993). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal: Éditions Logiques.

George, C. (1983). *Apprendre par l'action.* Paris: PUF.

Gilbert, R. (1980). *Bon pour enseigner.* Bruxelles: Pierre Madarga.

Giordan, A. (1994). *Conceptions et connaissances.* Berne: Peter Lang.

Giordan, A. et De Vecchi,G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques.* Paris: Delachaux et Niestlé.

Giroux, H. (1983). Theory and Resistance: a Pedagogy for the opposition. South Hadley (M A): Bergin and Garvey Publishers.

Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research.* Chicago: Aldine Publishing Company.

Gohier, C. (1997). Éthique et déontologie: L'acte éducatif et la formation des maîtres personnellement interpellés. Dans M.-P. Désaulniers, F. Jutras, Lebuis et G. Legault (Dirs), *Les défis éthiques de l'éducation,* P. 191-205. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Gohier, C. (1989). Sens de l'identité et rapport à l'autre: genèse d'une éducation à la responsabilité. *Revue des sciences de l'éducation,* Vol, XIV, no 4, P. 471- 481.

Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y. Charbonneau, B. et Chevrier J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (Dirs.), *L'enseignant un professionnel.* P. 21-56.Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio. R. et Parent, G.(Dirs.) (1999). *L'enseignant un professionnel.* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Gohier, C. et Grossman, S. (2001).Les technosciences en éducation à l'aube du troisième millénaire. Dans C. Gohier, et S. Laurin (Dir.), *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale., un espace à redéfinir*, P. 256-292. Montréal: Éditions Logiques.

Goode, W.J. (1969). The theorical limits of profesionalization. In A. Etzioni (Éd). *The semi-professions and their organisation: teachers, nurses, social workers.* New York: Free Press.

Goode, W. J. (1961). "The librairiams, from occupation to profession". *The library Quarterly*, 31, no.4, Octobre, P. 196.

Goodson, I. (1992). Sponring the teachers *voice:* teachers' lives and teachers' development. In A. Hargreaves and M. Fullen (Dirs.). *Undestanding teacher development,* P. 110-121. New York: Teachers College Press.

Goodson, I. (1986). *Life in Classroom.* New York: Holt, Rinehart.

Goodson, I. (1980). Life Histories and the Study of Scooling. *Interchange,* vol. XI, no 4, P. 62-77.

Gouldner, A. W. (1973). The Sociologist as Partisan. In *For Sociology: Renewal and critique in Sociology Today.* New York: Basic Books.

Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competind Paradigms in Qualitative Research. In N. Denzin and Y. S. Lincoln (Dirs), *Handbook of Qualitative Research.* P. 105-117. Thousand Oaks (CA): Sage.

Gustin, A. (2000). *Management des établissements scolaires. De l'évaluation institutionnelle à la gestion stratégique.* Bruxelles: De Boeck Université.

Habermas, J. (1994). *Critique and Power: recasting the foucault.* Cambridge (Mass): MIT Press.

Habermas, J. (1989). *La vie des enseignants; évolution et bilan d'une profession.* Paris: Delachaux et Niéstlé.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Rationnalité de l'agir et rationalisation de la société* (tome 1). Paris: Fayard.

Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme idéologie.* Paris: Gallimard.

Handerson, L. W. (1986). La formation des maîtres en fonction des compétences attendues. Dans M. Crahay et D, Lafontaine. *L'art et la science d'enseigner.* P.

365-385. Bruxelles: Éditions Labor.

Hardy, M., Bouchard, Y. et Fortier, G. (1998). École et changements sociaux: analyses de l'école, politiques éducatives et perspectives critiques. Dans M. Hardy, Y. Bouchard et G. Fortier. *L'école et les changements sociaux.* P. 15-31. Montréal: Éditions Logiques.

Harris, K. (1982). *Teachers and Classes, a marxist analysis.* Londres: Routledge Kegan and Paul.

Harrisson, D. (2000). L'éthique et la recherche sociale. Dans, T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. *Introduction à la recherche en éducation,* P. 33-56. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Hétu, J. C.; Lavoie, M. et Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Bruxelles: De Boeck Université.

Hountondji, P. J. (1977). *Remarques sur la philosophie africaine contemporaine*. Paris: Maspéro.

Hoyle, E. (1983). The professionnalization of teachers: a paradox. In P. Gordon. *Is teaching a profession?* Londres: University Institut of Education.

Hoyle, E. (1980). Professionnalization and dé-professionnalization in education. In E. Hoyle and J. Magarry (Eds), *Professionnal Developpement of teachers. World Yearbook of Education 1980*, P. 42-54. London: Kogan Page.

Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme: des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation,* vol. XIX, no 1, p. 77-85.

Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.

Huberman, A. M et al, (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession.* Paris: Delachaux et Niestlé.

Huberman, A. M. (1978). L'évolution de la formation américaine. Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux États-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone. Dans M. Debesse et G. Mialaret. *Traité des sciences pédagogiques. Fonction et formation des enseignants.* P. 315-340, Tome 7. Paris: PUF.

Hugues, E. C. (1971). "The professions in society". In, *The Sociological Eye.* Selected

Papers, New York: Aldine-Atherton, P. 364-427.

Hugues, E. C. (1958). *Men and their Work*. Glencoe: Free Press.

Ilboudo, M. (1981). *L'impact des croyances traditionnelles sur l'éducation en Haute-Volta*. Mémoire de fin de formation. Ouagadougou: Institut National d'Éducation (INE),

Jackson, J. A. (1970). *Professions and profesionalization*. London: Cambridge University Press.

Jobert, G. (1985). Processus de professionnalisation et production du savoir, *Éducation permanente,* 80, P. 125-145.

Jonas, H. (1998). *Le principe de responsabilité: une éthique pour la civilisation technique.* Trad. Jean Creisch. Paris: Éditions Flammarion.

Johnson, J. M.(1990). Redesigning teachers work. In, *Restructuring Schools*. P. 125-149. San Francisco: Jossey-Bass inc. Publishers.

Judge, H. G. (1988). Cross-national perception of teachers. *Comparative educational review*, vol. XXXII, no 2, P. 143-158.

Kaboré, O. (1986). *Les oiseaux s'ébattent. Chansons enfantines au Burkina Faso.* Paris: l'Harmattan.

Kagamé, A. (1976). *La philosophie Bantou Comparée*. Paris: Présences Africaines.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L.(2000). *Introduction à la recherche en éducation.* Sherbrooke: Éditions du CRP.

Kast, F. E. et Rosenzweig, J. E. (1970). *Organization and management: a system and contengency approach*. New York: McGraw-Hill.

Kennedy, M. A. (1997). The connexion between research and practice. *Educational researcher,* vol. XXVI, no 7, P. 4-12.

Kerjean, A. (2000). *Les nouveaux comportements dans l'entreprise: oser secouer l'organigramme.* Paris: Éditions d'Organisation.

Ki-Zerbo, J. (1990). *Éduquer ou périr.* Paris: Éditions l'Harmattan, UNICEF.

Ki-Zerbo, J. (1977). *Éducation traditionnelle: structures et tendances.* SISN.

Koffi, V. et Laurin, P. (1994). Collégiallité et gestion de l'école: un modèle. Dans P. Toussaint et R. Fortin (Dirs.), *École et gestion de la diversité*. p. 299-326. Université Laval: Les Cahiers de Labraps, Série études et documents, vol. 19.

Koffi, V., Laurin, P. et Moreau, A. (2000). *Quand l'école se prend en main*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Kotter, J.-P. et Heskett, J.-L. (1993). *Culture et performance. Le second souffle de l'entreprise.* Paris: Éditions d'Organisation.

Lagarrigue, J. (2001). *L'école. Le retour des valeurs. Des enseignants témoignent.* Bruxelles: De Boeck Université.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris; PUF.

Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. *Recherche et formation*, no 23, P. 9-27.

Lang, V. (1995). *La professionnalisation des enseignants: sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Thèse de doctorat. Sciences de l'éducation. Université de Nantes, faculté des lettres et des Sciences Humaines.

Langlois, L. (1995). La gestion de l'éducation selon trois principes éthiques interdépendantes. Dans P. Toussaint et R. Fortin (Dirs.), *École et gestion de la diversité*. Université Laval: Les cahiers de Labraps, Série études et documents, vol.5, P. 157-194.

Lamoureux, H. (1992). *L'intervention scolaire collective: une éthique de la solidarité*. Québec: Éditions du Pommier.

Laperrière, R. (1997). La théorisation ancrée (*grounded theorie*): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauries, L.-H. Groulx, A, Laperrière, R. Mayer et A. P. Pirès. *Recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. P. 309-329. Montréal: Gaétan Morin.

Lapointe, J. J. (1992). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation: Une approche systémique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Laroque, C. N. (2000). *La professionnalisation de l'enseignement scolaire: Une perspective éthique*. Thèse de doctorat, Université d'Ottawa: Faculté des études supérieures et postdoctorales.

Larson, M. (1988). A propos des professionnels et experts ou comment il est peu utile d'essayer de tout dire. *Sociologie et sociétés*, vol. XX, no 2, P. 23- 40.

Larson, M. L. (1977). *The rise of professionnalism.* Berkeley, (CA): University of California Press.

Lawrence, P. et Lorsch, J. (1967). *Organization and environment.* Boston: Graduate School of Business Administration.

Lebuis, P. (1997). La réflexion éthique à l'école: projet scolaire et formation du personnel enseignant. Dans M.-P. Désaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G. A. Legault (Dirs), *Les défis éthiques de l'éducation,* P. 103-119.Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Lecompte, M. D. et Pressle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research.* San Diego: Academic Press.

L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu: notions et étapes. Dans J.-P. Desaulniers (Dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*, P. 39- 65. Sillery: Presses de l'Université du Québec.

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

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

Legault, G. A. (1997). L'éthique et la formation des maîtres dans une culture en changement. Dans M.-P. Désaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G. A. Legault (Dirs), *Les défis éthiques de l'éducation,* P. 11-22. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Éditions Guérin.

Leif, J. (1987). *Croyance et connaissance, savoir et pouvoir.* Paris: ESF.

Lemosse, M.(1969). Le professionnalisme des enseignants: le point de vue anglais. *Recherche et formation*, no 6, P. 55-56

Lenoir, Y. (1996). La recherche collaborative, les facultés d'éducation, le milieu scolaire et les organismes subventionnaires: un concept à clarifier, une situation fragile, des rapports interinstitutionnels précaires. Dans, Y. Lenoir et M. Laforest (Dirs), *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales. Constats, impacts et conséquences*, P. 205-232. Sherbrooke: Éditions

du CRP.

Lessard, C. (1991). Les conditions d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement. *Vie pédagogique,* mars, *71. P.*18-23.

Lessard, C. (1990). *Proposition de recherche au CRSH sur une étude comparée de la profession enseignante.* MEQ.

Lessard, C.; Perron, M. et Bélanger, P.W. (1991). *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990.* Montréal: Institut québécois de recherche sur la culture.

Lessard, C. et Tardif, M. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interaction humaine.* Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

Lessard, C.; Tardif, M. et Lahaye, L. (1991). Pratique de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelles professionnalité. Dans C. Lessard, M. Perron et P.W. Bélanger (Dirs), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990.* P. 69-91. Montréal: Institut québécois de recherche sur la culture.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin G. (1996). *Recherche qualitative: fondements et pratiques.* Montréal: Agence d'Arc.

Levis-Strauss, C. (1995). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.

Lincoln, y. S. et Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hill: (CA) Sage.

Longhi, G. (1998). *Pour une déontologie de l'enseignement.* Paris: ESF.

Lortie, D. (1975). *School teache*r. Chicago: University of Chicago Press.

Losego. Ph. (1996). *La professionnalisation des enseignants, un effet de construction politique, le cas de la France à la lumière du cas d'Espagne*. Thèse de doctorat. Université de Lille.

Lucas, y. et Dubar, C. (1994). *Genèse et dynamique des groupes professionnels*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

Martin D. (1998). Des contextes de stage et la mise en scène des savoirs. Dans D. Raymond et Y. Lenoir (Éds.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement.* P. 195-222. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.

Martineau, R. (2000). La pensée historique. Une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. Dans R. Pallascio et L. Lafortune (Dirs), *Pour une pensée réflexive en éducation.* P. 283-309. Laval: Presses de l'Université du Québec.

Martineau, S. (1999). Un champ particulier de la sociologie: Les professions. Dans M. Tardif et C. Gauthier (Dirs.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants au Québec?* Québec: Presses de l'Université Laval.

Mauger, G. (1989). L'approche biographique en sociologie. *Les cahiers de l'Institut d'histoire du temps présent*, no 11, avril, P. 85-101.

Maurice, M. (1972). Propos sur la sociologie des professions. *Revue française de sociologie*. no 2, P. 213-225.

Maurier, H. (1976). *Philosophie en Afrique noire*. Saint- Augustin: Verlag des Entrepots.

Maxwell, J. A. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive.* Saint Paul Fribourg: Éditions Universitaires Fribourg Suisse.

Meirieu, Ph. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris: ESF.

Meirieu, Ph. (1990). *Enseigner. Scénario pour un métier nouveau.* Paris: ESF.

Meirieu, Ph. (1990a). *Enseigner. Scénario pour un métier nouveau.* Paris: ESF.

Meirieu, Ph. (1988). Vers une formation par la résolution des problèmes professionnels. *Les cahiers pédagogiques,* no, 269, 28-30.

Mialaret, G. (1993). Recherche sur les modifications d'attitudes pédagogiques des éducateurs. *Les sciences de l'éducation*, vol. III, no 2, P. 60- 72.

Mialaret, G. (1978). Profil d'éducateur- enseignant. Dans, M. Debesse et G Mialaret. *Traité des sciences pédagogiques. P. 75- 108. Paris: PUF.*

Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation des entretiens non directifs en sociologie. *Revue française de sociologie*, no 16, P. 229- 247.

Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues.* Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA) (1999). *Plan décennal de développement de l'éducation de base 2000-2009.* MEBA.

Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (MESSRS) (2002). *Données globales sur les enseignements secondaire et supérieur; année scolaire 2001-2002.* MESSRS, direction des études et de la planification (DEC).

Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (MESSRS) (1998). *Textes réglementaires fondamentaux de l'École Normale Supérieure de Koudougou.* MESSRS.

Ministère des enseignements secondaires, supérieur et de la recherche scientifique (MESSRS) (1996). *Loi no 013/ 96/ ADP.* Portant loi d'orientation de l'éducation.

Mintzberg, H.(1986). *Le pouvoir dans les organisations.* Paris: Éditions des Organisations.

Mintzberg, H.(1982). *La structure dynamique des organisations.* Paris: Éditions des Organisations.

Mellouki, M. (1993). Rhétorique universitaire et savoir enseignant. Dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif. *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* P. 207-229. Montréal: Éditions Logiques.

Mellouki, M. (1991). La qualification des enseignants: un enjeu et ses acteurs. Dans C. Lessard, M. Perron et P.W. Bélanger (Dirs), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990.* P. 41-67. Montréal: Institut québécois de recherche sur la culture.

Metayer, M. (1997). *La philosophie éthique: enjeux et débats actuels.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Mollo, S. (1978). Le statut social des enseignants. Dans M. Debesse et G Mialaret. *Traité des sciences pédagogiques.* P. 51-72. Paris: PUF.

Monasta, A. (1985). Définir une nouvelle professionnalité. *Éducation permanente*, no 81, p. 55-67.

Montjardet, D. (1987). Compétences et qualification comme principes d'analyse de l'action policière. *Sociologie du travail*, vol. XXIX, no 1, P. 47- 58

Morisson, A. et MacIntyre, D.(1975). *Profession: enseignant. Une psychologie de l'enseignement.* Paris: A. Colin.

Mounier, E. (1961). *Oeuvres* (Tome I). Paris: Seuil.

Mucchelli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: A. Colin.

Ndaw, A. (1983). *La pensée Africaine: recherche sur les fondements de la pensée négro-africaine*. Dakar: Nouvelles Éditions Africaines.

Njoh-Mouelle, E. (1983). *Considérations actuelles sur l'Afrique*. Yaoundé: Éditions Clé.

Obin, J. P. (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*. Paris: Hachette.

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (1979). *La profession enseignante. Nouvelles orientations*. Paris: OCDE.

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (1994). *La qualité de l'enseignement.* Paris: OCDE.

Ouédraogo, H. (1981). *La tradition orale: sa valeur culturelle, éducative et comment l'utiliser à l'école primaire.* Mémoire de fin de formation. Ouagadougou: INE.

Ouédraogo, I. et Zida, J. 91987). *Le financement de l'enseignement public secondaire au Burkina Faso de 1981 à 1985.* Mémoire de fin d'études. Ouagadougou: ENAM.

Ouédraogo, J. (1996). *L'enseignement du roman en grands groupes au 2e cycle du secondaire burkinabé.* Mémoire de Maîtrise. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol. XV, P. 179-193.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, no 24, P. 147- 181.

Pallascio, R. et Lafortune L. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation.* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec..

Pallascio, R., Angenot, P., Lafortune , L., Julien, L. Nashbauer, M. et Gosselin, G. (1999). Les compétences argumentatives, clés essentielles de l'affirmation professionnelle des enseignants. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent. *L'enseignant, un professionnel.* P. 57-75. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de

l'enseignant. *Recherche et formation,* no15, P. 7-38.

Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. et Perrenoud, P. (Éds.) (1998). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck Université.

Paquay, L. et Wagner, M.-C. (1998). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages en vidéo-formation. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, et P. Perrenoud (Dirs.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* P.153-179. Bruxelles: De Boeck Université.

Paquette, C. (1991). *Education aux valeurs et projet éducatif. L'approche.* Montréal: Québec-Amérique.

Paradeise, C.(1988). Les professions comme marchés du travail fermé. *Sociologie et sociétés.* Vol. XX, no, 2, P. 9-21.

Paradis, P- Y. (1993). L'art d'enseigner. Dans C. Gauthier. M. Mellouki et M. Tardif (Dirs.), *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* P. 169-185. Montréal: Éditions Logiques.

Parsons, T. (1969). *Politics and social structure*. New York: Free Press.

Passeron, J. C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris: Nathan.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.* Paris: ESF.

Perrenoud, P. (1998). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans, L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Dirs.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* P. 181-205. Bruxelles: De Boeck Université.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude.* Paris: ES F.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire.* Paris: ESF.

Perrenoud, P. (1994a). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European journal of teacher education,* vol.17, no.1 et 2, P. 45 - 48.

Perrenoud, P. (1994b). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des enseignants et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation,* vol.XIX, no1, P. 59-76.

Perrenoud, P. (1993a). L'organisation, l'efficacité et le changement, réalité construite par les acteurs. *Éducation et recherche*, vol..2, P. 197-227.

Perrenoud, P. (1993b). Former les maîtres primaires à l'université: modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation? Dans Hensler, H. (Éd.), *La recherche en formation des maîtres; détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* P. 11-132. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Perrenoud, P. (1988). Formation à l'évaluation: entre idéalisme béat et réalisme conservateur. Dans, M. Gather Thurler et P. Perrenoud (Éds.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des enseignants maîtres?* Genève: Les Cahiers du service de la recherche sociologique, no 26.

Perrenoud, Ph. Altet, M. Charlier, E. et Paquay, L. (1998). Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Dirs.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* P. 239-253. Bruxelles: De Boeck Université.

Perrenoud, P. et Montandon, C. (1988). *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institution et politiques des acteurs*. Lausanne: Éditions Réalités Sociales.

Pirès, A. P. (1997). Echantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauries, L.-H. Groulx, A, Laperrière, R. Mayer et A. P. Pirès. *Recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. P. 113-167. Montréal: Gaétan Morin.

Pocher, L. et Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Éthique de la diversité en éducation*. Paris: PUF.

Poisson, Y. (1993). Les savoir-faire d'enseignants d'expérience du secondaire: étude de cas. Dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif. *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* P. 115-135, Montréal: Éditions Logiques.

Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.

Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. IX, no 3, P. 369- 378.

Poupart, J. (1991). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauries, L.-H. Groulx, A, Laperrière, R. Mayer et A. P. Pirès. *Recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques.* P. 173- 206. Montréal: Gaétan Morin.

Poupart, J. (1993). Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche. *Sociologie et société*, vol XXV, no 2, P. 93- 110.

Premier Ministère, MESSRS, et MEBA. (1994). *Actes des États généraux de l'éducation.* Ouagadougou, septembre, P. 5-10

Quirion, C. (1994). *L'approche-service appliquée à l'école. Une gestion centrée sur les personnes.* Montréal: Éditions de la Chenelière.

Reboul, O. (1990). *La philosophie de l'éducation.* Paris: PUF.

Rebuffot, J.J. (1993). La professionnalisation de l'enseignement chez les Anglo Québécois. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, no 1, P. 245-258.

Resweller, J. P. (1988). *Qu'est-ce qu'interpréter? Essai sur les fondements de l'herméneutique*. Paris: Éditions du Cerf.

Richard, J.-F.; Bonnet, C. et Giglione, R. (1989). *Traité de psychologie cognitive II.* Paris: Dunod.

ROCARE (1991). *Séminaire national sur la recherche en éducation.* Avril, P. 26-28 Burkina Faso, Ouagadougou:

Rocque, S. (1999). *L'écologie de l'éducation. Assises d'une pédagogie du succès.* Montréal: Éditions Guérin.

Rogers, C. (1966). *Le développement de la personne.* Paris: Dunod.

Rogers, C. R. (1945). The no Directive Method as a Technique for Social Research. *American Journal of Sociology*, no 50, P. 279- 283.

Roy-Bureau, L. (1997). Et si l'apprentissage du métier d'homme intégrait les expériences morales des femmes ? Dans M P. Desaulmiers et al. *Les défis éthiques de l'éducation,* P. 39-63. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action.* Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Saint-Germain, M. (2001). Vers une définition opérationnelle des paradoxes. Dans J.-P.

Brunet et L. Brunet. *Les Paradoxes en éducation.* P. 27- 71. Montréal: Éditions Logiques.

Saint-Germain, M. (2001a). Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation. *Éducation et francophonie*, Vol. XXIX, no 2, automne.

Saint-Germain, M. (1997). Du pouvoir de la gestion à la gestion des pouvoirs: le rôle de la clanocratie. Dans L. Carniveau et M. Saint Germain. *Transformation des enjeux démocratiques en éducation.* P. 103- 163. Montréal: Éditions Logiques.

Sané, S. (1987). *Financement de l'enseignement primaire au Burkina Faso.* Rapport de stage, Université de Ouagadougou, ESSEC,

Saussez, F. (1998). *Vers un cadre conceptuel pour l'étude de déterminants des conceptions des enseignants de l'enseignement supérieur à propos de l'acte d'enseigner.* Bruxelles: Université catholique de Louvain. Document inédit.

Savoie-Zajc, L. (2000). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. *Introduction à la recherche en éducation,* P. 127- 140. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/ interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. *Introduction à la recherche en éducation,* P. 171-198. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (1996). Triangulation. Dans A. Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences sociales*, P. 261-292. Paris: A. Colin.

Savoie-Zajc, L. (1996a). Les problèmes éthiques en recherche qualitative. Dans, R. Rousseau, C. Landry et B. Isabelle (Éds), *Éducation, recherche et considérations éthiques*, P. 67- 79. Université du Québec à Rimouski: GRÈME.

Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié*. Montréal: Éditions Logiques.

Savoie-Zajc, L. (1990). La recherche qualitative en éducation: un modèle de méthodologie. *Congrès de l'association canadienne française pour l'avancement de la science* (ACFAS), P. 36-50.

Savoie-Zajc, L. (1989). *Les critères de rigueur de la recherche qualitative.* Communication présentée au SOEAT, 8 avril.

Sawadogo, P. J. (1983). *De l'éducation traditionnelle à l'éducation moderne.* Mémoire

de fin de formation, Ouagadougou: IRAP.

Schatzman, L. et Strauss, A. L. (1973). *Strategies for natural sociology.* Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Schermerhorm, J. R., Templer, A. J., Cattaneo, R. J., Hunt, J. G. et Osborn, R. N. (1994). *Comportement humain et organisation.* Éditions du Renouveau Pédagogique.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal: Éditions Logiques.

Schön, D. A.(1987). *Educating the reflexive practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1983). *The reflexive practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass.

Shulman, L. S. (1986). Those who undestand: Knowledge growth in teaching. Educational researcher, vol. XV, no 2, P. 4-14.

Shulman, L. S. (1990). *The transformation* of *knowledge: a model of pedagogical reasoning and action.* Communication présentée au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation.

Silverman, D. (1973). "Interview talk: bringing off a research instument". *Sociology*, vol. VII, P. 31-48.

Sine, B. (1977). Ethnophilosophie, Philosophie et identité africaine. *Présence Africaine*, no 14, quatrième trimestre.

Somda, Y. A. (1984). *Le rôle culturel de l'instituteur dans sa profession et son milieu.* Mémoire de fin de formation, Ouagadougou: IRAP,.

Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation: sociologie et interactionisme.* Textes réunis par Isabelle Baszanger. Paris: L'Harmattan.

Strauss, A. (1961). *Image of American City.* New York: Free Press of Glencoe.

Strauss, A. et Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theorie.* Thousand Oaks: Sage Pub

Strauss, A. et Corbin, J. (1998a). *Basics of Qualitatative Research.* Newbury Park, (CA): Sage Pub.

Sykes, G. (1999). The "New Professionnalism" in Education: an Appraisal. Dans J.

Morphy et K. S. Louis (Éds.), *Handbook of research and educational administration. A project of american educational research association.* P. 227-249. San Francisco:Jossey- Bass.

Tardif, M. (1993). Savoir enseignant et professionnalisation de l'enseignement: remarques et notes critiques. *Revue des sciences de l'éducation.* Vol. XIX, no 1, P. 173-185.

Tardif, M. (1993a). Éléments pour une théorie de la pratique éducative: actions et savoirs en éducation. Dans C. Gauthier, M'. Mellouki et M tardif (Éds.), *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal: Éditions Logiques.

Tardif, M. et Gautier, C. (1998). L'enseignant comme "acteur rationnel": Quelle rationalité? quel savoir? Quel jugement? Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, et Ph. Perrenoud (Dirs.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* P. 209-236. Bruxelles: De Boeck Université.

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

Tardif, M.; Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux.* Paris: Éditions Hommes et Techniques.

Tardif, M.; Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs; esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés,* vol. XXIII, no 1, P. 55-70.

Tardif, M et Levesque, M. (1998). Conclusion. Dans D. Raymond et Y. Lenoir (Éds), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement.* P. 267-279. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.

Théberge, M, Lauzon, Y., Bourassa, M. et Huard-Watt, G.(1996). La formation des enseignants et la professionnalisation de l'enseignement. *L'action nationale,* vol. LXXXVI, no 3, Mars, P. 73-98.

Terral, H. (1997). *Profession: professeur.* Paris: PUF.

Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert.* Paris: Nathan.

Tochon, F.V. (1990). La pensée des enseignants, un paradigme en développement. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, no 17, P. 75- 98.

Tourraine, A. (1992). *Critique de la modernité.* Paris: Fayard.

Tourraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur. Essais de sociologie*. Paris: Fayard.

Toussaint, P. (1994). La culture organisationnelle: éléments d'un nouveau paradigme des ressources humaines en gestion scolaire. Dans J. Morisset et J.-P. Brunet (Dirs.), *Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation.* P. 233-267. Québec: Université Laval, Les cahiers de Labraps, Série études et documents, Vol.15.

Towa, M. (1971). *Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle.* Yaoundé: Éditions Clé.

Traoré, M. (1985). *Planification de l'éducation et développement socio-économique au Burkina.* Mémoire de maîtrise. Université de Ouagadougou, ESSEC.

Tripier, P. (1987). *De la qualification au Marché du travail professionnel.* Communication aux journées de sociologies du travail. Nantes: janvier.

Trottier, C. (1970). Le processus de socialisation de l'enseignement. *Recherches sociographiques.* P. 23-32. Québec: Université Laval.

Turgeon, M. (1997). Une compétence éthique en éducation. Les exigences pédagogiques de la justice. Dans M.-P. Désaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G. A. Legault (Dirs), *Les défis éthiques de l'éducation,* P. 49-63. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

UNESCO-PNUD (1993). *Pour une éducation de base de qualité: comment développer des compétences*. Paris: Unesco.

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

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation.* Bruxelles: De Boeck, 2e édition.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal et De Boeck Université.

Van der Maren, J.-M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation,* vol. XIX, no 1, P. 153-172.

Van der Maren, J.-M. (1987). *Méthodes qualitatives de recherche en éducation.* Montréal: Conférences données au CIRADE. Université de Montréal et CIRADE.

Van der Maren, J.M. (1987a). Question sur les règles à partir d'analogies extrêmes: l'interprétation comme interface, traductions, mise en scène et divination. Dans Actes du colloque de l'association pour la recherche qualitative (UQTR, *L'interprétation des données dans les recherches qualitatives*, P. 45-57, octobre 1986. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

Vattimo, G. (1991). *Ethique de l'interprétation*. Trad: Jacques Rolland. Paris: Éditions La découverte.

Vial, J. (1975). *Vers une pédagogie de la personne.* Paris: PUF.

Villiers. D. (1998). Du maître d'application à l'instituteur maître formateur. Des conceptions différentes. Dans D. Raymond et Y. Lenoir (Eds), *Enseignants de métier et Formation Initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement.* P. 223-244. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.

Vollmer, H. M. et Miles, D. L. (1966). *Professionalization.* Englewood Clifts: Prentice Hall.

Welker, R, (1991). Expertise and the teacher as expert: rethinking a questionable metaphor. *American educational research journal,* vol. XXVIII, no 1, P. 19-35.

Werner, O. et Schoepfle, G. M. (1987). *Systematic Fieldwork Foundation of Ethnography* Newburry Park: Sage.

Wéva, K. (1994). L'administration scolaire et l'intégration des nouveaux enseignants. Dans J. Morisset et J.-P. Brunet (Dirs.), *Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation.* P. 187-233. Sainte-foy: Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et en politiques scolaires.

Wiggs, G. D. (1971). *Development as a conceptual model for archieving professionalization of an occupation.* Thèse de doctorat. George Washington University.

Zombré, I. (2001). *La gestion relationnelle et son application dans l'administration publique: L'exemple de l'école primaire publique burkinabè.* Mémoire de fin de formation. Ouagadougou: ENAM.

Zuniga, R. (1994). *Planifier et évaluer l'action sociale.* Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.

Zuniga, R. (1988). La recherche qualitative comme carrefour identitaire. *Recherches qualitatives*, vol. XVIII, P. 17-35.