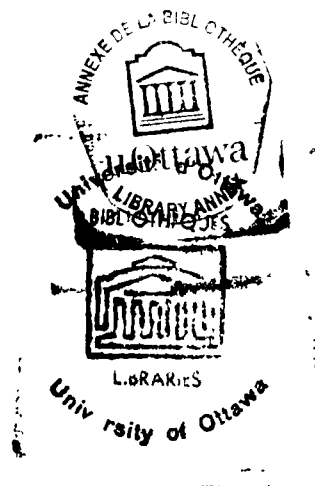


L'APPRENTISSAGE DU RÔLE DU MAÎTRE:
EXPLORATION D'UN MODÈLE THÉORIQUE

par C. Jean Léveillé

Thèse présentée à la Faculté d'Éducation
de l'Université d'Ottawa en vue de l'ob-
tention du Ph.D. en Éducation.



Montréal, Canada, 1970

UMI Number: DC53899

INFORMATION TO USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleed-through, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

UMI[®]

UMI Microform DC53899
Copyright 2011 by ProQuest LLC
All rights reserved. This microform edition is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.

ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

RECONNAISSANCE

Cette thèse a été préparée sous la direction de Lionel-P. Desjarlais, Ph.D., doyen de la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa, et des docteurs Yves Poirier et Robert O'Reilly, Ph.D., professeurs, également de cette Faculté.

CURRICULUM STUDIORUM

Christian Jean Lèveillé naquit à Acton-Vale, Province de Québec, le 13 décembre 1933. Il obtint un B.A. de l'Université de Montréal en 1956, un B.Ped. de l'Ecole Normale Secondaire affiliée à l'Université de Montréal, en 1961, et une Licence en Pédagogie, option Mathématiques, de la même Ecole. Il compte douze ans d'expérience dans l'enseignement dont cinq années au niveau secondaire, quatre années comme professeur d'Ecole Normale où il fut adjoint au directeur des études durant un an, et trois années dans l'enseignement universitaire à l'Université de Montréal où il enseigne actuellement.

TABLE DES MATIERES

Chapitres	pages
INTRODUCTION	viii
I.- LE CADRE THEORIQUE	1
1. La théorie du rôle et l'apprentissage d'un rôle	1
2. Etudes d'apprentissage de rôle profes- sionnel	9
3. Etudes d'apprentissage du rôle de maître	15
4. Le modèle théorique de recherche	22
5. Les hypothèses de recherche	29
II.- LE SCHEME DE RECHERCHE	31
1. Le cadre empirique d'apprentissage du rôle du maître en milieu québécois francophone	31
2. Définition des sujets	36
3. Les procédures d'observation	38
4. Les variables intervenantes	43
III.- L'INVENTAIRE PERCEPTUEL DU ROLE DU MAITRE	53
1. Les objectifs du test IPRM	53
2. Les item du test	57
3. Qualités métrologiques des échelles	58
4. Sensibilité du test IPRM	62
IV.- LES SUJETS OBSERVES	67
1. Choix de la région	67
2. Les sujets du secteur pratique	68
3. Les sujets du secteur académique	75
V.- ANALYSE DES RESULTATS	79
1. Les variables intervenantes	79
2. Epreuve des hypothèses d'apprentissage	91
3. Epreuve de l'hypothèse de continuité entre les modèles de rôle	112
RESUME ET CONCLUSION	123
BIBLIOGRAPHIE	127

TABLE DES MATIERES

v

Appendices	pages
1. LES INSTRUMENTS D'OBSERVATION	133
2. DONNEES PRIMAIRES	159
3. SOMMAIRE DE <u>L'apprentissage du rôle du maître:</u> <u>exploration d'un modèle théorique</u>	170

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	pages
I.- Comparaison des moyennes sur chaque forme du test IPRM entre les professeurs insatisfaits et ceux qui ne manifestent pas d'insatisfaction à réaliser leur tâche	64
II.- Comparaison des moyennes sur chaque forme du test IPRM entre les meilleurs professeurs et ceux qui ont le plus de difficulté à réaliser leur tâche	66
III.- Distribution des écoles répondantes, suivant qu'elles relèvent de la CECM ou non, et d'après le niveau, comparativement aux écoles publiques éligibles à la recherche	71
IV.- Distribution des professeurs répondants, suivant qu'ils relèvent de la CECM ou non, et d'après leur niveau d'enseignement, comparativement aux professeurs d'écoles publiques	74
V.- Distribution des professeurs et étudiants des écoles normales participantes à la recherche suivant le nombre de sujets éligible, le nombre de sujets atteints et le nombre de sujets répondants	78
VI.- Valeurs RC obtenues pour vérifier la normalité de distribution du groupe de définisseurs de rôle académiciens sur chaque forme du test IPRM	84
VII.- Valeurs F obtenues pour l'homogénéité des variances sur chaque forme du test IPRM par certains groupes de sujets dichotomisés respectivement par des variables personnelles	86
VIII.- Valeurs t obtenues entre les moyennes sur chaque forme du test IPRM par certains groupes de sujets dichotomisés respectivement par des variables personnelles	87

LISTE DES TABLEAUX

vii

Tableaux	pages
IX.- Valeurs B (Bartlett), eta et F (eta) obtenues dans l'étude d'association entre certaines variables continues et la forme A du test IPRM par les professeurs praticiens	89
X.- Valeurs B (Bartlett), eta et F (eta) obtenues dans l'étude d'association entre certaines variables continues et la forme B du test IPRM par les professeurs praticiens	90
XI.- Valeurs t obtenues entre les moyennes sur chaque forme du test IPRM, par les différents sous-groupes, masculins ou féminins, impliqués dans les comparaisons servant d'épreuve aux hypothèses 1 a) et 1 b)	95
XII.- Evolution des moyennes durant les deux phases d'apprentissage de rôle et en fonction des modèles de rôle, par sexe, sur les deux formes du critère	99
XIII.- Sommaire de l'analyse de la variance sur l'aspect théorique du rôle pour les néophytes classifiés suivant le sexe et le niveau d'enseignement	104
XIV.- Valeurs q obtenues dans les comparaisons de moyennes sur chaque forme du test IPRM entre les néophytes ou les professeurs les plus expérimentés, et leurs pairs, classifiés d'après la variable "expérience"	108
XV.- Distribution proportionnelle, en %, des professeurs praticiens et académiciens sur chacune des variables intervenantes	115
XVI.- Tableaux d'analyses de la variance pour les sujets académiciens classifiés suivant l'orientation de leur enseignement donné aux étudiants-maîtres, sur chaque forme du test IPRM	117
XVII.- Valeurs F et t obtenues dans la comparaison des praticiens aux académiciens, par catégorie des variables intervenantes et pour chaque forme du test IPRM	119

INTRODUCTION

La formation des maîtres en milieu québécois francophone offre des particularités dont l'étude pourrait contribuer à une meilleure compréhension du fonctionnement de certains mécanismes impliqués dans les processus d'apprentissage d'un rôle professionnel tel celui du maître.

Dans ce milieu québécois on remarque en effet une grande hétérogénéité dans la composition du groupe de formateurs académiciens des maîtres, hétérogénéité qui se manifeste entre autre sur des facteurs tels: l'ethnie, le sexe, l'âge et l'expérience dans l'enseignement des membres de ce groupe.

D'autre part, une telle hétérogénéité n'étant qu'accidentelle, c'est-à-dire non contrôlée par des politiques d'emploi ou de sélection des formateurs de maîtres autres que celle qui régie la scolarité des candidats qui font application pour devenir formateurs de maîtres, il est possible que le groupe de formateurs de maîtres ne soit pas représentatif du milieu réel d'action du maître quant à certains de ces facteurs.

Si de tels facteurs sont reliés à un mode de perception ou aux attitudes portant sur le rôle du maître, on peut alors s'attendre à trouver des divergences dans les perceptions ou les attitudes entre des groupes de définisseurs

INTRODUCTION

de rôle du maître à cause de la composition différente des groupes comparés.

Conséquemment il deviendrait donc nécessaire de tenir compte du facteur “composition” des groupes de définisseurs de rôle dans les études d'apprentissage de rôle professionnel où le néophyte est exposé successivement à des groupes indépendants de définisseurs de rôle, si l'on veut expliquer adéquatement des changements d'attitudes ou de perceptions chez le néophyte quand ce dernier évolue dans des milieux différents, comme c'est le cas par exemple pour le futur maître qui entreprend des stages d'enseignement pratique à la suite de cours théoriques, ou encore au moment où le gradué devient professeur débutant.

C'est un des objectifs de la présente recherche que d'aborder l'apprentissage du rôle du maître en étudiant l'évolution des perceptions de rôle du maître présentées par le néophyte de la profession enseignante, tenant compte de la composition des groupes de définisseurs de rôle et des perceptions de rôle auxquelles ce dernier est exposé durant ces phases d'apprentissage.

Mais l'objectif principal de la recherche est suggéré par la littérature portant sur la formation des maîtres où l'on signale, à maintes occasions, le manque de modèle théorique pour l'étude de ce domaine. Par contre la littérature portant sur la théorie du rôle, développée surtout par Talcott Parsons¹², offre certains éléments qui peuvent fournir les bases d'un modèle théorique pour l'étude de l'apprentissage d'un rôle professionnel tel celui du maître.

INTRODUCTION

Conséquemment notre recherche esquissera à partir de la littérature sur la théorie du rôle un modèle de recherche pour l'étude de l'apprentissage d'un rôle professionnel, et explorera, à l'aide de ce modèle de recherche, l'apprentissage du rôle du maître en milieu québécois francophone dans le but de déterminer le réalisme et l'utilité de ce modèle pour des recherches futures.

A cause de l'ampleur que peut prendre l'expérimentation du modèle de recherche qui propose cinq conditions dans l'étude de l'apprentissage d'un rôle professionnel, la recherche actuelle se limitera à l'exploration de trois de ces conditions, laissant l'étude de chacune des deux autres pour des recherches subséquentes, sans présumer au préalable de l'importance relative de chacune des conditions proposées par le modèle théorique.

Le premier chapitre de ce rapport fait ressortir les fondements théoriques du cadre de recherche et présente les hypothèses de recherche. Le second chapitre décrit le schème de recherche. Le troisième et le quatrième chapitre décrivent le critère d'observation et les sujets observés, respectivement, tandis que l'analyse des résultats de la recherche est consignée dans le cinquième chapitre. Le dernier chapitre apporte les conclusions de la recherche.

CHAPITRE PREMIER

LE CADRE THEORIQUE

1. La théorie du rôle et l'apprentissage d'un rôle.

Historiquement, c'est Ralph Linton¹ qui, dans la littérature, a offert une première conceptualisation systématique du rôle comme entité sociologique représentant les agissements d'un acteur qui occupe une position définie dans un système sociologique. Pour Linton, le rôle est normatif en ce que les actes sont déterminés par des "patterns" de comportements acceptés et présentés par les autres membres reliés au système et définis comme étant des attentes de rôle qui deviennent alors des normes de conduites plus ou moins coercitives imposées à l'acteur par les autres membres d'une société. Linton a aussi prévu une condition essentielle à tout apprentissage de rôle quand il explicite que l'apprentissage d'un rôle ne peut avoir lieu que si le rôle a une certaine consistance:

¹ Ralph Linton, The Study of Man, New York, Appleton-Century-Crofts, 1936, ix-503 p.

The successful training of the individual for a particular place in a society depends upon the standardization of the behavior of the society's members [...]. Such standards of behavior are called culture patterns by the anthropologist. Without them it would be impossible for any society either to function or to survive².

Ces premières données de la théorie du rôle ont permis à Sargent³ d'élaborer des prédictions de conflits de rôle(s) quand un acteur doit s'adapter trop rapidement aux exigences de différents rôles, ou quand l'acteur est confronté par des attentes conflictuelles de rôle. Toby⁴, approfondissant ce thème des conflits de rôle(s) leur reconnaît une certaine utilité pour l'évolution des systèmes sociologiques mais en indique aussi les limites quand ils provoquent une trop grande instabilité dans un système existant. Dans ce dernier cas, il devient évident que le manque de consistance dans les attentes de rôle entraîne, à la longue, le système à sa propre destruction.

² Ralph Linton, The Cultural Background of Personality, New York, Appleton-Century-Crofts, 1945, p. 19.

³ S. Stansfeld Sargent, Conceptions of Role and Ego in Contemporary Psychology, dans John Rohrer et Muzafer Sherif, ed., Social Psychology at the Crossroads, New York, Harper and Bros., 1951, p. 355-370.

⁴ Jackson Toby, Some Variables in Role Conflict Analysis, dans Social Forces, vol. 30, livraison de mars 1951, p. 323-327.

Les co-auteurs Neiman et Hugues⁵ ont offert une intéressante recension des écrits centrée sur les définitions du concept de rôle. Leur analyse laisse déjà prévoir que le concept de rôle pourra se prêter à des définitions opérationnelles variées suivant les objets de recherche. En synthèse de leur travail ils font remarquer que toutes les définitions de rôle recensées impliquent des attentes de rôle provenant de situations spécifiques et que des interactions sont prérequisés à la réalisation d'un rôle.

Une importante contribution à la théorie du rôle fut celle de Parsons⁶ pour qui le rôle devient le concept central de sa théorie sur tout système sociologique, et l'apprentissage du rôle, le principal mécanisme de socialisation. Sa définition de l'apprentissage est la suivante:

Learning is defined broadly as that set of processes by which new elements of action-orientation are acquired by the actor, new cognitive orientations, new values, new objects, new expressive interests. Learning is not confined to the early stages of the life cycle, but continues throughout life. What is ordinarily called a "normal" adaptation to a change in the situation or the "unfolding" of an established dynamic pattern, is a learning process⁷.

⁵ Lionel J. Neiman et James W. Hugues, The Problem of the Concept of Role: A Re-Survey of the Literature, dans Social Forces, vol. 30, livraison de décembre 1951, p. 141-149.

⁶ Talcott Parsons, The Social System, New York, The Free Press, 1951, xviii-575 p.

⁷ Idem, ibid., p. 203.

Pour Parsons, les principaux mécanismes d'apprentissage dans la socialisation de l'individu seraient: 1) le renforcement et l'extinction, 2) l'inhibition, 3) la substitution, 4) l'imitation et 5) l'identification.

L'apprentissage de rôle a aussi été esquissé par Sarbin⁸ qui présente ainsi les processus d'acquisition de rôle:

The actions which are patterned into roles are learned through two broadly defined processes, "intentional instruction" and "incidental learning". It should be explicitly stated that both forms of acquiring roles may operate conjointly. Any set of role expectations is probably a mixture of expectations acquired through intentional instruction and incidental learning. In intentional instruction the culture carriers in any society attempt to teach prescribed acts. Intrinsic to these methods is the belief in some form of reinforcement theory of learning. [...]
Controlled experimentation in the learning of role has not yet begun⁹.

L'auteur poursuit son exposé sur l'apprentissage de rôle en citant des explorations dans la littérature où l'on fait remarquer que "... the absence of the opportunities for learning to enact roles appropriate to define positions leads to deviant conduct"¹⁰.

⁸ Theodor R. Sarbin, Role Theory, dans L. Lindzey, ed., Handbook of Social Psychology, Cambridge, Addison-Wesley, vol. 1, 1954, p. 223-258.

⁹ Idem, ibid., p. 226.

¹⁰ Idem, ibid., p. 227.

En plus de faire une synthèse théorique, cet auteur présente aussi une intéressante suggestion pour l'exploration empirique dans la théorie du rôle.

If we accept the premise that perception is an intraorganismic response of the organism to stimulus objects and events, then the extension to the social act is obvious. The perception of roles is an organized response of a person to stimuli in a social context. [...] Role perception may be thought of as a sequence of behaviors in which the perceptual response is the first part of a social act¹¹.

Ce concept de "perception de rôle" permettra l'observation empirique des acteurs ou des définisseurs de rôle dans plusieurs recherches subséquentes.

Après Sarbin, la littérature sur la théorie du rôle offre d'autres spécifications importantes pour l'établissement d'un cadre théorique de l'apprentissage d'un rôle. Dans un tel cadre, il faudra éventuellement parler d'institutions de formation (facultés universitaires, collèges d'enseignement professionnel...). Ces institutions peuvent être conçues comme des "organisations formelles" au sens de Parsons :

¹¹ Idem, ibid., p. 229.

An organization is a system which, as the attainment of its goal, produces an identifiable something which can be utilized in some way by another system; that is, the output of the organization is, for some other system, an input. [...] In the case of a government agency the output may be a class of regulatory decisions; in that of an educational organization it may be a certain type of "trained capacity" on the part of the students who have been subjected to its influence¹².

Dans une telle conceptualisation, il est implicite que le système formel accepte les valeurs du système supérieur dans lequel il est impliqué - "unless it is a deviant organization not integrated into the superordinate system"¹³.

On doit aussi signaler le modèle de recherche de Getzels et Guba¹⁴ pour l'étude des processus administratifs, modèle qui permet d'identifier des "conflits de personnalité vs le rôle" (role-personality conflicts) quand il y a discontinuité entre les attentes de rôle institutionnalisées et les orientations personnelles de l'individu. Des conflits de rôle aussi quand il y a manque de consensus à l'intérieur d'un groupe de définisseurs de rôle, ou quand il y a discontinuité entre les attentes de rôle présentées par plusieurs groupes distincts de définisseurs de rôle, ou

¹² Talcott Parsons, Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations - I, dans Administrative Science Quarterly, vol. 1, livraison de juin 1956, p. 65.

¹³ Idem, ibid., p. 67.

¹⁴ J. W. Getzels et E. G. Guba, Social Behavior and the Administrative Process, dans The School Review, vol. 65, no 4, 1957, p. 423-441.

quand un acteur est en présence d'attentes de rôle contradictoires.

Ces explications suggèrent la possibilité de rencontrer des situations conflictuelles pour un néophyte qui serait exposé à des attentes divergentes de rôle provenant de groupes distincts de définisseurs de rôle.

Un autre auteur, Merton¹⁵, s'est particulièrement intéressé aux groupes de références, à leur fonctionnement, aux continuités et aux conflits de rôle(s). Cet auteur introduit une notion importante pour l'étude de l'apprentissage de rôle quand il présente le concept "d'ensembles séquentiels de rôle":

Considered as changing in the course of time, the succession of statuses occurring with sufficient frequency as to be socially patterned will be designated as a status-sequence, as in the case, for example, of the statuses successively occupied by a medical student, intern, resident, and independent medical practitioner¹⁶.

Cette notion permet d'anticiper des conflits de rôles séquentiels suivant que les statuts successifs d'un acteur le placent en présence d'attentes de rôle discontinues. Ces séquences peuvent aussi être assimilées aux différentes phases d'un apprentissage de rôle professionnel

¹⁵ Robert K. Merton, Social Theory and Social Structure, New York, The Free Press, 1957, xviii-645 p.

¹⁶ Idem, ibid., p. 370.

tel celui du maître.

A l'aide des données qui précèdent, on peut formuler une première esquisse d'un cadre théorique pour l'étude de l'apprentissage d'un rôle. Dans un tel cadre, le rôle devient l'objet d'apprentissage. Cet objet est défini dans des attentes de rôle présentées de façon "intentionnelle ou accidentelle (Sarbin 1954) par des définisseurs de rôle. L'apprentissage d'un rôle peut avoir lieu à condition que les attentes présentées par les définisseurs de rôle soient suffisamment consistantes (Linton 1945) et que l'acteur soit mis dans des situations où il puisse vivre ce rôle (Sarbin 1954). Si le néophyte d'un rôle est exposé simultanément (Sargent 1951) ou successivement (Merton 1957) à des attentes de rôle divergentes ou en discontinuité, dépendant des groupes définisseurs de rôle qui interagissent avec le néophyte, ce dernier serait alors entraîné dans des conflits de rôle qui pourraient entraver son apprentissage de rôle.

Transposé au niveau de l'apprentissage d'un rôle professionnel tel celui du médecin, de l'ingénieur, ou même de l'infirmière, cette esquisse d'un cadre théorique se prête à l'étude du processus lui-même de l'apprentissage du rôle et offre des prédictions d'efficacité si l'on peut déterminer par exemple quel degré de continuité existe entre des définisseurs de rôle représentant le milieu

académique d'apprentissage et des définisseurs de rôle représentant le milieu réel de l'action. Le cadre théorique suggère aussi que les études d'apprentissage devraient s'intéresser aux opportunités offertes au néophyte pour qu'il puisse vivre son futur rôle.

Bien que cette esquisse d'un cadre théorique ne soit pas explicitée dans les quelques recherches qui portent sur l'apprentissage d'un rôle professionnel, il est possible cependant d'y retrouver des vestiges ou des confirmations du réalisme concernant certains aspects du cadre.

2. Etudes d'apprentissage de rôle professionnel.

L'étude descriptive de Becker et Carper¹⁷ portant sur les changements d'identités que manifestent des étudiants physiologistes, philosophes et ingénieurs durant la phase d'apprentissage académique de leur profession, et bien que ces auteurs ne se réfèrent pas explicitement à un cadre théorique d'apprentissage de "rôle", montre que le rôle professionnel, sous l'aspect comportements professionnels ou sous les aspects habiletés professionnelles - idéologie - intérêts - motifs, est intériorisé durant la phase académique

17 Howard S. Becker et James W. Carper, The Development of Identification With an Occupation, dans The American Journal of Sociology, vol. 61, no 4, livraison de janvier 1956, p. 289-298.

d'apprentissage, dépendant des opportunités offertes au néophyte d'observer un modèle de rôle, tel le professeur de faculté universitaire, ainsi que l'explique ces auteurs:

Thus constrained by school situation, perhaps with the opportunity to observe his professor making use of these skills, he [l'étudiant] acquires them and the interests they presuppose and so becomes associated in the eyes of others with the particular work identity they symbolize¹⁸.

Les auteurs concluent ainsi leur étude:

It is through the operation of mechanisms such as those we have described, made up of changes in participation in organized groups and transformations of various aspects of the self-image, that occupational identifications develop and change. Our comparison of the three cases indicates that change in identity, occurring in different degree in each, may be explained in terms of the coming-into-play of these mechanisms and that lack of change is understandable in terms of the failure of such mechanisms to operate because of the absence of the necessary structural conditions and appropriate individual perspectives¹⁹.

Cette étude met donc en évidence l'importance que joue un "modèle de rôle" proposé au néophyte durant la phase académique d'apprentissage.

Merton et ses collègues²⁰, dans leur description de l'étudiant médecin en devenir, sont plus directement

18 Idem, ibid., p. 297.

19 Idem, ibid., p. 298.

20 Robert K. Merton, George G. Reader et Patricia J. Kendall, The Student-Physician, Cambridge, Harvard University Press, 1957, xii-360 p.

engagés dans un cadre théorique d'apprentissage de rôle professionnel. Voici comment l'apprentissage du rôle de médecin est conceptualisé chez ces auteurs:

Beyond this, it is useful to think of the processes of role acquisition in two broad classes: direct learning through didactic teaching of one kind or another, and indirect learning, in which attitudes, values, and behavior patterns are acquired as byproducts of contact with instructors and peers, with patients, and with members of health teams. It would seem particularly useful to attend systematically to the less conspicuous and more easily neglected processes of indirect learning. For as with all educational institutions, it is natural for those far removed from the details of life and work in the medical school to assume that the great bulk, and the most significant part of what the student carries away with him is learned through formal instruction - an assumption which many members of medical faculties reject as remote from the actual facts of the case. It is clear that not all which is taught in medical school is actually learned by students and that not all which is learned is taught there, if by teaching is meant the didactic forms of instruction²¹.

Dans cette position des auteurs, on remarque l'insistance qu'ils donnent au processus d'apprentissage indirect ou accidentel et leur préoccupation devant la valeur du "modèle de rôle" présenté au néophyte par les définisseurs académiciens du rôle. Cette dernière préoccupation est rappelée à différents moments dans leur ouvrage:

21 Idem, ibid., p. 41-42.

Impressions based upon field observation suggest that appreciably the same values and norms are obtained with varying emphasis in the medical schools of Cornell, Pennsylvania, and Western Reserve, and that these, in turn, are similar to the values and norms codified in a report of a Committee of the Association of American Medical Colleges²².

Plus loin, observant encore que les facultés de médecine, à cause de leur fonction en recherche médicales, peuvent présenter aux étudiants des conceptualisations plus scientifiques que celles des pratiquants en fin de carrière, les auteurs spécifient: "It must remain an impression merely until there are systematic comparisons of practice in medical schools and among medical practitioners at large"²³.

Transposée dans le cadre théorique de l'apprentissage d'un rôle, cette préoccupation des auteurs invitent à contrôler le degré de coïncidence entre les définitions de rôle provenant d'un milieu académique et celles provenant d'un milieu pratique, quand on étudie l'apprentissage d'un rôle professionnel. Ce degré de coïncidence ou cette continuité entre l'apprentissage académique et l'apprentissage pratique pourrait servir d'indice permettant d'anticiper des difficultés d'adaptation au rôle chez le néophyte qui débute dans une carrière.

22 Idem, ibid., p. 72.

23 Idem, ibid., p. 76.

Corwin²⁴, dans une étude des conflits de rôle de l'infirmière débutante, inférant que différentes institutions de formation professionnelle (collégiales: près du milieu réel de l'action, vs universitaires: plus éloignées du milieu réel de l'action) peuvent présenter aux néophytes des modèles de rôle différents, trouve des différences de conceptions de rôle entre les infirmières formées dans des collèges et les infirmières formées à l'université. Bien que son schème de recherche n'incorpore pas un contrôle des conceptions des définisseurs académiciens de rôle, son étude invite à croire que les modèles de rôle ont été respectivement intériorisés par les néophytes durant leur phase académique d'apprentissage.

Une étude centrée sur le rôle de principal d'école publique, carrière très proche de celle du maître, a été conduite par Gross et Herriot²⁵. L'étude de ces auteurs ne portent pas spécifiquement sur l'apprentissage du rôle professionnel. On y trouve cependant une esquisse du double processus de socialisation dans lesquels les principaux et les maîtres sont engagés durant la période d'apprentissage

²⁴ Ronald G. Corwin, The Professional Employee: A Study of Conflicts in Nursing Roles, dans The American Journal of Sociology, vol. 66, livraison de mai 1961, p. 604-615.

²⁵ Neal Gross et Robert E. Herriot, Staff Leadership in Public Schools: A Sociological Inquiry, New York, John Wiley and Sons, 1965, xi-247 p.

de rôle :

The first phase takes place in institutions of higher learning where prospective school principals and teachers must complete formal training before they can practice. But like social workers and ministers, principals and teachers can serve as practitioners only as members of an organization. They undergo a second process of socialization when actually at work, and they must learn or work out the standards that hold for their position and those related to it. The norms and values they encounter in the two settings may or may not be the same. The training experiences in college or universities inculcate in them ideal images of their roles. But these ideal conceptions of their roles may be at variance with those held by significant others in the organizations in which they work²⁶.

A leur tour, ces auteurs manifestent une préoccupation devant le réalisme du "modèle de rôle" présenté aux néophytes durant la phase académique d'apprentissage de rôle.

De cette littérature reliée à l'apprentissage d'un rôle professionnel autre que le rôle du maître, il ressort que de tels apprentissages sont engagés durant une phase académique de formation, de façon intentionnelle ou accidentelle, suivie d'une phase de réalisation réelle du rôle où le néophyte entreprend des activités professionnelles et est confronté par les exigences (attentes de rôle) du milieu réel. Les institutions qui forment académiquement le néophyte peuvent être plus ou moins éloignées du milieu

²⁶ Idem, ibid., p. 95.

réel de l'action offrant alors au néophyte plus ou moins d'opportunités d'entrer dans son rôle réel. Conséquemment il devient possible d'anticiper 1) qu'un "modèle de rôle" présenté au néophyte sera plus ou moins intériorisé ou, encore, 2) que le "modèle de rôle" intériorisé puisse ne pas correspondre au modèle réel du rôle.

Ces constatations viennent donc s'ajouter au cadre théorique initial et l'orientent davantage vers l'apprentissage d'un rôle professionnel où la phase d'initiation se situe dans des organisations formelles.

3. Etudes sur l'apprentissage du rôle du maître.

La littérature portant spécifiquement sur l'apprentissage du rôle du maître offre aussi des confirmations du cadre théorique et montre son réalisme et sa généralité.

Dès 1932, Waller²⁷ dans son ouvrage sur la sociologie de l'enseignement offrait des positions qui n'ont pas perdu leur signification depuis. Le début de son oeuvre annonce déjà le double processus d'apprentissage du rôle professionnel du maître:

27 William Waller, The Sociology of Teaching, New York, Russel & Russel, 1932, xiv-467 p.

It is not to disparage teacher training that we remark upon the fact that teachers still learn to teach by teaching. The teacher gets something from experience which is not included in his "professional" courses, an elusive something which it is difficult to put between the covers of a book or to work up into a lecture²⁸.

Pour Waller donc l'apprentissage du rôle véritable de maître s'installe au niveau de la phase pratique et un des principaux agents de cet apprentissage est le groupe de professeurs expérimentés:

The conservatism of the profession, further, is in part due to pressure of the attitudes of experienced teachers upon the unformed novice, and yet these experienced persons who consent to talk to neophytes serve an important function²⁹.

L'étude de Horowitz³⁰ peut être considérée comme une tentative de vérification de l'influence du milieu réel de l'action sur le néophyte, alors que ce dernier est encore dans sa phase d'apprentissage académique. Comparant, chez les étudiants-maîtres, le "modèle de rôle" du maître en fonction de l'enseignement, avant et après un stage pratique d'enseignement, l'auteur conclut:

28 Idem, ibid., p. 1.

29 Idem, ibid., p. 436.

30 Myer Horowitz, Role Relationships in Student Teaching Settings, unpublished Doctor's thesis, Stanford University, 1965, viii-296 p.

The findings in this investigation, like those in Courtney's (1965) do not permit us to claim that the cooperative teacher is influential in bringing about the change in attitude toward teaching on the part of the student-teacher³¹.

Cette conclusion, sans infirmer les positions de Waller puisque le néophyte en stage ne peut pas être considéré comme un néophyte réellement engagé dans l'action, suggère donc qu'il faut se préoccuper, dans les études d'apprentissage de rôle, non seulement du modèle de rôle proposé mais aussi des opportunités offertes pour l'intérioriser.

Une autre étude conduite par Ratsoy³² cherche à déterminer l'évolution des attitudes des futurs professeurs durant les différentes phases de leur formation académique, en se référant à des professeurs praticants comme modèle de rôle d'apprentissage. Observant alors 1780 futurs maîtres albertains l'auteur trouve des différences significatives entre les attitudes des sujets classifiés suivant leur scolarité dans la formation des maîtres, différences qui manifestent une évolution vers les professeurs praticants. L'âge comme indice du facteur de maturation ne semble pas être un facteur prédominant et les conclusions sont

31 Idem, ibid., p. 82.

32 E. W. Ratsoy, Professional Attitudes of Prospective Teachers, dans The Canadian Administrator, vol. 5, no 8, livraison de mai 1966, p. 31-34.

maintenues même quand les groupes comparés sont contrôlés quant au sexe, la matière de spécialisation, et le rendement scolaire des sujets. Les items du questionnaire sont tirés des politiques officielles de l'association provinciale des professeurs et l'objet d'évaluation ne couvre que certains secteurs du rôle du maître. On peut observer aussi que les finissants des institutions des maîtres sont très distants dans leurs attitudes du groupe critère des professeurs praticants. Enfin l'étude ne tient pas compte de l'évolution des néophytes en fonction des définisseurs de rôle académiciens que sont les professeurs des institutions de formation des maîtres. Il devient alors difficile de distinguer l'apprentissage académique de l'apprentissage pratique effectué durant les stages d'enseignement pratique.

Drabick³³ est, à notre connaissance, un des premiers auteurs qui se soit préoccupé de vérifier la coïncidence du modèle académique du rôle avec le modèle réel, c'est-à-dire celui du milieu réel d'action, dans le domaine de l'apprentissage du rôle du maître. Recueillant les perceptions de définisseurs académiciens de rôle, perceptions portant sur les activités des professeurs, et les comparant aux rapports présentés par des professeurs, il conclut:

³³ Lawrence W. Drabick, Perceivers of the Teacher Role: The Teacher Educator, dans The Journal of Teacher Education, vol. 18, no 1, printemps 1967, p. 51-57.

"It is obvious that the perception of the teacher role held by educators was inconsistent with the role performance recorded by teachers"³⁴.

Une telle conclusion de discontinuité avait d'ailleurs été anticipée par l'auteur à cause des distances géographiques et sociales qui séparent ces deux groupes de définisseurs de rôle.

L'étude de Harrison³⁵ semble être une des études les plus avancées qu'offre la littérature sur l'apprentissage du rôle du maître. Son modèle de recherche tient compte de l'évolution des néophytes durant la phase académique d'apprentissage et établit la direction de l'apprentissage vers les "modèles de rôle" successifs qui sont proposés au néophyte. Ses résultats montrent que le néophyte évolue vers le modèle de rôle proposé par le professeur académicien (de septembre à novembre) puis s'oriente vers le modèle proposé par des professeurs coopérants durant le stage d'enseignement pratique (novembre à janvier). Cette étude, en plus de montrer la divergence des modèles proposés au néophyte de la profession enseignante, suggère l'importance du facteur "professeur" comme modèle de rôle:

34 Idem, ibid., p. 55.

35 Alton Harrison Jr., Teacher Education Objectives, A Lack of Congruence, dans The Journal of Teacher Education, vol. 19, no 3, automne 1968, p. 357-364.

This appears to have highly significant implications relative to the teacher as a factor influencing attitudinal changes; it suggests that the teacher has a definite impact upon attitude formation and modification³⁶.

Hoy³⁷ a conduit une intéressante étude sur l'évolution de l'idéologie des néophytes à travers leur phase académique d'apprentissage et leur phase pratique (première année d'expérience dans l'enseignement). Evaluant cette idéologie avant et après une période de stage d'enseignement pratique durant la phase académique d'apprentissage, puis au moment où ces sujets terminent leur première année d'enseignement; contrôlant aussi cette idéologie chez les sujets qui ne sont pas entrés dans la carrière d'enseignant après leur graduation, il observe que le stage d'enseignement produit un changement d'idéologie chez ces sujets et que cette évolution se poursuit dans la même direction durant la première année d'enseignement alors qu'elle se stabilise après la phase académique pour les sujets qui n'entrent pas dans la carrière. Enfin l'auteur observe que les sujets qui terminent leur première année d'enseignement comme assistants gradués dans leur alma mater reviennent à leur idéologie originale d'avant-stage.

36 Idem, ibid., p. 361-362.

37 Wayne K. Hoy, The Influence of Experience on the Beginning Teacher, dans The School Review, vol. 76, no 3, livraison de septembre 1968, p. 312-323.

Ce phénomène d'inversion ("reversal") observé par Hoy (1968) pour certains sujets avait déjà été constaté par Callis³⁸ dans son étude sur l'évolution des attitudes des néophytes professeurs. Utilisant trois groupes de sujets représentant respectivement des étudiants-maîtres aux deux niveaux de formation (junior-senior) et des professeurs débutants, Callis observe chacun de ces groupes au début d'une année et les reteste six mois après. Les résultats montrent une évolution chez les étudiants-maîtres de première année, une situation stable chez les étudiants-maîtres de seconde année, et une évolution inverse de celle des étudiants de première année pour les professeurs débutants, évolution qui ramène ces derniers à leur point de départ de première année de formation.

Cette dernière étude montre donc la possibilité qu'un apprentissage de rôle professionnel puisse être engagé de façon inadéquate durant la phase académique d'apprentissage si l'on admet comme critère pratique (non nécessairement valide) l'orientation que doit prendre un tel apprentissage en fonction du milieu réel d'action.

En synthèse de ces études reliées à l'apprentissage du rôle professionnel du maître il ressort que le cadre

³⁸ Robert Callis, Change in Teacher-Pupil Attitudes Related to Training and Experience, dans Educational and Psychological Measurement, vol. 10, no 4, hiver 1950, p. 718-727.

théorique pour les recherches portant sur l'apprentissage d'un rôle professionnel est un cadre qui peut être adapté aux études de l'apprentissage du rôle du maître et peut offrir une base réaliste pour la construction de modèles généraux de recherches.

De plus la littérature reliée à l'apprentissage d'un rôle professionnel fournit des informations utiles à cette conceptualisation de modèles de recherche.

4. Le modèle théorique de recherche.

Du cadre théorique et des exposés qui précèdent on peut construire un modèle général de recherche pour évaluer l'apprentissage d'un rôle professionnel, pour comparer des modes différents d'apprentissage d'un même rôle professionnel, ou pour comparer l'apprentissage de différents rôles professionnels.

L'étude de l'apprentissage d'un rôle professionnel doit se préoccuper d'abord d'établir la consistance (Linton 1936) du "modèle de rôle" présenté comme objet d'apprentissage. Nous n'avons pas trouvé d'études qui se soient préoccupées de cette dimension dans l'apprentissage d'un rôle; l'impact que pourraient avoir différents degrés de consistance du "modèle de rôle" (dépendant des milieux ou des rôles eux-mêmes) sur l'apprentissage d'un rôle professionnel n'est pas encore connu empiriquement.

En second lieu, si l'on admet qu'un rôle professionnel puisse être défini avec suffisamment de consistance par des définisseurs de rôle, l'apprentissage d'un tel rôle se manifesterait chez le néophyte par son évolution vers le "modèle de rôle" qu'on lui aura présenté. En ce sens, l'étude d'une simple évolution ou d'un changement d'attitudes, de perceptions, de conceptions, chez le néophyte d'une profession, ne peut constituer une étude d'apprentissage de rôle si on ne tient pas compte à la fois de l'orientation de cette évolution vers le "modèle de rôle" proposé. De fait on ne peut parler d'apprentissage de rôle que: 1) s'il y a évolution chez le néophyte, 2) si cette évolution est orientée vers un "modèle de rôle" spécifié. La littérature portant sur le rôle du maître offre un nombre considérable d'études de changements d'attitudes de perceptions ou de conceptions, évalués soient durant la phase académique et/ou la phase pratique d'apprentissage de rôle, mais très rares sont les études qui tiennent compte de l'orientation de l'évolution vers un modèle de rôle proposé; l'étude de Harrison (1968) mérite d'être signalée comme illustrant cette dimension du modèle de recherche.

En troisième lieu l'étude de l'apprentissage d'un rôle professionnel devrait tenir compte des opportunités offertes au néophyte de vivre son rôle. Encore là, on ne connaît pas d'études systématiques entreprises pour évaluer

empiriquement l'impact de ce facteur (dans sa dimension quantitative ou qualitative) sur l'apprentissage d'un rôle professionnel. Seule l'étude descriptive de Becker et Carper (1956) suggère que cette dimension du modèle peut entraîner des conséquences dans l'apprentissage d'un rôle professionnel. D'autres études effectuées dans le domaine de la formation des maîtres, concernant plus spécifiquement les stages d'enseignement pratique, auraient pu contribuer davantage au développement théorique d'un cadre d'apprentissage de rôle professionnel si les chercheurs s'étaient préoccupés de définir quel type d'opportunités il faut offrir au néophyte pour améliorer un apprentissage de rôle. Certaines de ces études, telle celle d'Horowitz (1965) suggèrent au lecteur sensibilisé que les opportunités offertes au néophyte ne sont pas toujours suffisamment adéquates pour qu'un apprentissage de rôle s'installe.

Enfin, quand l'apprentissage d'un rôle professionnel s'effectue en deux phases successives et que la première de ces phases se réalise dans une organisation formelle (phase d'apprentissage académique que l'on appelle aussi dans notre étude phase académique d'apprentissage) orientée elle-même vers un milieu d'action qui de fait constitue le milieu où se réalise la seconde phase d'apprentissage (phase d'apprentissage pratique qui débute avec le premier engagement officiel du néophyte dans sa

carrière, appelé aussi dans notre étude "phase pratique" d'apprentissage - à distinguer des stages de formation pratique), alors l'étude de l'apprentissage d'un rôle professionnel devrait tenir compte de la continuité que présentent ces deux phases en vérifiant: soit la convergence des "modèles de rôle" présentés intentionnellement ou accidentellement au néophyte durant ces deux phases, ou soit encore le réalisme des opportunités d'apprentissage de rôle offertes au néophyte comparativement aux situations réelles de l'action. Harrison (1968) et Corwin (1961) ont montré la possibilité que les "modèles de rôle" présentés au néophyte durant les deux phases d'apprentissage ne soient pas en coïncidence totale alors que Drabick (1967) suggère que l'inconsistance entre de tels modèles peut être due à des distances géographiques ou sociales entre les milieux où se situent les deux phases successives d'apprentissage. Il reste beaucoup à explorer dans cette dimension du modèle de recherche. Les études de Hoy (1968) et de Callis (1950) si elles avaient déterminé les "modèles de rôle" proposés au néophyte auraient pu suggérer des indices concernant la consistance respective des modèles et la conséquence pour l'apprentissage de rôle; le phénomène d'inversion qu'ils observent dans l'apprentissage aurait pu se prêter à une étude de la "résistance" devant un nouvel apprentissage, ou d'extinction d'un premier apprentissage.

Il faut signaler aussi que les schèmes de recherches utilisés dans la littérature recensée sont parfois ambigus et permettent difficilement d'en arriver à des conclusions précises.

L'étude de Drabick (1967) par exemple, ne permet pas de spécifier si l'inconsistance des "modèles de rôle" présentés par le milieu académique et le milieu pratique d'apprentissage de rôle est due à la position occupée par les définisseurs de rôle ou à des différences dans la composition de ces groupes de définisseurs de rôle.

Cette distinction dans l'étude de la continuité entre les modèles de rôle présentés au néophyte d'une profession nous semble importante à cause de ses implications pratiques pour ceux qui administrent un système de formation professionnel. Il n'est pas évident que la position de formateur soit un facteur qui engendre une conceptualisation de rôle essentiellement différente de celle des praticiens; d'autre part, si une discontinuité est observée entre les modèles de rôle et que cette discontinuité soit provoquée par la composition des groupes de définisseurs de rôle, on pourrait alors corriger cette discontinuité en corrigeant par exemple la composition du groupe de définisseurs académiciens du rôle si cette correction est jugée possible et souhaitable: tel serait le cas par exemple si une discontinuité était attribuable au manque d'expérience

pratique dans un rôle de la part des définisseurs académiciens par rapport aux définisseurs pratiquants.

Quoi qu'il en soit des schèmes de recherche ou de leurs implications pratiques, les études d'apprentissage de rôle professionnel devraient vérifier 1) s'il existe un modèle de rôle suffisamment consistant, 2) si des opportunités adéquates d'apprentissage de rôle ont été offertes au néophyte d'un rôle professionnel, 3) s'il y a évolution chez le néophyte, 4) si cette évolution est orientée vers le modèle proposé, 5) et advenant une situation où l'apprentissage s'effectue en deux phases successives, de vérifier s'il existe une continuité entre les modèles proposés successivement au néophyte.

C'est de ce modèle de recherche que s'inspirera l'étude de la formation des maîtres dans le système francophone québécois. N'ambitionnant pas cependant d'étudier systématiquement et de façon exhaustive les cinq antécédents d'apprentissage d'un rôle professionnel, l'étude se limitera 1) à vérifier s'il y a une évolution dans les perceptions de rôle chez le néophyte de la profession de maître; 2) si cette évolution est orientée vers le modèle de rôle proposé durant la phase académique d'apprentissage; 3) s'il y a évolution aussi chez le néophyte engagé officiellement dans la profession; 4) enfin quelle continuité est offerte entre le modèle proposé durant la phase

académique et celui que peut offrir le milieu réel d'action.

L'étude postulera donc au départ que des modèles de rôle suffisamment consistants sont offerts au néophyte de la profession de maître soit durant sa phase académique d'apprentissage ou durant ses premières années d'enseignement officiels. Elle postulera aussi que la dernière année de formation académique du futur-maître est une période de temps suffisamment grande pour qu'elle soit considérée comme adéquate en tant qu'opportunités d'apprentissage offertes au néophyte; on peut considérer de plus que logiquement c'est durant cette période surtout que les formateurs de maîtres doivent concentrer leurs efforts pour parfaire la formation engagée et la rapprocher le plus de la réalité de l'action. Dans la phase pratique d'apprentissage, des intervalles de deux ans sont aussi assumés comme suffisants pour qu'un apprentissage puisse se manifester. Enfin l'étude postulera qu'un continuum évaluant des perceptions de rôle est un critère valide pour évaluer l'apprentissage d'un rôle; ce postulat sera développé davantage dans le chapitre portant sur les instruments de mesure.

De façon spécifique l'étude tentera d'éprouver un ensemble d'hypothèses de recherche portant sur l'apprentissage du rôle du maître, soit durant la phase académique d'apprentissage ou durant la phase pratique, ou portant sur la continuité qu'offre ces deux phases d'apprentissage,

continuité qui sera vérifiée en comparant les "modèles de rôle", ou encore en comparant les résultats d'apprentissage des deux phases pour des périodes d'opportunités identiques, c'est-à-dire que la phase académique d'une durée de deux ans sera comparée à une durée identique d'apprentissage pratique. Les hypothèses de recherche sont les suivantes:

5. Les hypothèses de recherche.

1. a) Il n'y aura pas de différences significatives dans les perceptions du rôle du maître entre les étudiants-maîtres qui terminent leur première année et ceux qui terminent leur deuxième année du cours de formation des maîtres, ou entre chacun de ces groupes et les professeurs d'institutions de formation des maîtres.

Cette première hypothèse cherche à vérifier dans un schème ex-post-facto transversal s'il y a une évolution et si cette évolution est orientée vers un "modèle de rôle" offert de façon intentionnelle ou accidentelle.

- b) Il n'y aura pas de différences significatives dans les perceptions du rôle du maître entre les étudiants-maîtres finissants et les professeurs débutants du secteur public.

Cette hypothèse veut vérifier la continuité entre les résultats d'apprentissage produits par chacune des phases pour des périodes du temps identiques.

- c) Il n'y aura pas de différences significatives dans les perceptions du rôle du maître entre les professeurs du secteur public classifiés suivant leur nombre d'années d'expérience d'enseignement dans ce secteur.

Cette hypothèse cherche à découvrir le mode d'évolution propre à la phase pratique d'apprentissage. Le modèle de rôle présenté au néophyte par ce milieu d'apprentissage sera déduit de cette analyse en assumant que l'orientation des perceptions de rôle présentée par la masse des professeurs constitue par le fait même l'orientation que le professeur débutant a le plus de chance de rencontrer. Cette assomption se soutiendrait davantage, a priori, si l'orientation de masse coïncidait avec celle que pourraient présenter des collègues plus expérimentés mais dont l'âge n'est pas trop distant de celui du professeur débutant e.g. collègues de cinq ans d'expérience.

2. Il n'y aura pas de différences significatives dans les perceptions du rôle du maître entre les professeurs d'institutions de formation de maître et les professeurs du secteur public.

Cette dernière hypothèse de recherche veut vérifier la continuité entre les "modèles de rôle" proposés au néophyte durant chacune de ses phases d'apprentissage. C'est dans la vérification de cette hypothèse que l'étude portera une attention particulière à la composition des groupes de définisseurs de rôle.

Le prochain chapitre montre de quelle manière ces hypothèses seront vérifiées en milieu québécois francophone.

CHAPITRE II

LE SCHEME DE RECHERCHE

La présente recherche tente l'évaluation de l'apprentissage du rôle du maître en milieu francophone québécois en mettant à l'épreuve cette séquence d'hypothèses suggérées par le cadre théorique. Avant de présenter les divers éléments qui sont incorporés dans le schème de recherche, une brève esquisse du cadre empirique de l'apprentissage du rôle du maître en milieu québécois fait l'objet de la prochaine section.

1. Le cadre empirique d'apprentissage du rôle du maître en milieu québécois francophone.

Le système d'éducation de la Province de Québec, secteur francophone, relève d'un Ministère d'Education qui contrôle de façon générale les aspects financiers du système éducationnel, les programmes scolaires, les permis ou licences d'enseignement, la construction et l'exploitation des immeubles consacrés à l'enseignement, le matériel didactique et certains aspects des méthodologies d'enseignement. Ces contrôles s'effectuent sous forme de lois, de règlements, ou de directions émanant du Ministère ou de ses délégués, et sous forme de droit de vérification de documents-rapports qui doivent être remis par les unités

subalternes, périodiquement, au Ministère. Le Ministre délègue certains de ses pouvoirs et responsabilités à des Commissions scolaires régionales ou locales lesquelles unités administrent alors un niveau d'enseignement, soit le niveau élémentaire ou secondaire. L'enseignement est donné dans des écoles administrées par des principaux dont les normes d'engagement sont établies par les commissionnaires d'écoles. Il ne sera question ici que de cette partie décrite du système public éducationnel; les niveaux d'éducation pré-scolaire ou post-secondaire ne seront pas considérés, de même que le secteur de l'enfance inadaptée, ni les secteurs privés du système.

Le système de formation des maîtres parallèle à cette partie du système public d'éducation est aussi contrôlé de la même manière, par le Ministre de l'éducation qui délègue certains de ses pouvoirs à un directeur de la formation des maîtres au sein de son ministère. De la direction de la formation des maîtres émanent des règlements ou des directives sur les programmes, les budgets, les conditions de certification des maîtres pour la Province de Québec et les conditions d'engagement des professeurs d'institution de formation des maîtres. Au moment où fut effectuée la présente recherche, il existait trois types d'institution de formation des maîtres, soit: des écoles normales d'état, administrées exclusivement par le

Ministère de l'éducation représenté dans l'école par un principal; soit des institutions de formation des maîtres privées, dirigées et administrées par des institutions religieuses et soumises directement à certains contrôles du Ministère de l'éducation; soit enfin des facultés universitaires d'éducation; ce dernier type d'institution n'est pas considéré dans notre recherche car la majorité des professeurs du niveau élémentaire ou secondaire est formée par les deux premiers types d'institutions précitées.

Bien que théoriquement le système de la formation des maîtres décrit puisse être considéré comme un système formel dont la fin première serait de produire des professeurs pour le système éducationnel, on doit remarquer que les seuls liens formels entre les deux systèmes se situent au niveau du Ministère d'Education. Au niveau des acteurs définisseurs de rôle des néophytes, à savoir: les professeurs d'institution de formation des maîtres ou les professeurs du secteur public, il n'existe pratiquement pas de communications directes entre ces systèmes si ce n'est que de façon accidentelle et sporadique, lors de l'observation des étudiants-maîtres en stage d'enseignement pratique dans un milieu d'action. Cette observation, analogue à celle de

Drabick¹ dans un autre milieu, pourrait éventuellement suggérer une explication si des discontinuités étaient observées entre les définisseurs de rôle du néophyte.

Il faut signaler aussi que le milieu politique favorise des échanges culturels avec la France et que le contingentement des stagiaires français dans les rangs des formateurs de maîtres s'est accentué continuellement depuis les débuts de ces échanges; ce fait mis en conjoncture avec l'engagement de plusieurs professeurs d'écoles normales d'éthnie étrangère incitent à tenir compte du facteur éthnie, facteur qui pourrait s'avérer important lui aussi dans l'étude des discontinuités entre les définisseurs de rôle (plus de 22% des formateurs de maîtres considérés dans la recherche ont une éthnie autre que canadienne française comparativement à 5% chez les professeur du secteur public).

Dans la Province de Québec, la formation des maîtres, considérée sous l'aspect académique, ressemble de façon générale aux autres systèmes étrangers de formation des maîtres, en ce sens qu'elle est constituée d'une scolarité de deux ans pour ceux qui ne détiennent pas de qualifications universitaires et de un an pour les détenteurs de diplômes universitaires. Les sujets observés dans la recherche

¹ Lawrence W. Drabick, Perceivers of the Teacher Role: The Teacher Educator, dans The Journal of Teacher Education, vol. 18, no 1, printemps 1967, p. 51-57.

actuelle seront ceux du programme de deux ans, l'autre catégorie d'étudiants (Bacheliers ès arts) étant appelée à disparaître. Le programme porte sur les aspects méthodologiques de l'enseignement et sur l'approfondissement d'une ou de deux matières de spécialisation. La philosophie et l'histoire de l'éducation sont aussi considérées, ainsi que la psychologie du développement et de l'apprentissage. Le curriculum de l'étudiant-maître lui impose des stages d'observation et de pratique durant les deux années de sa formation académique.

Au moment où les sujets ont été observés pour cette recherche, les deux sessions de stages d'enseignement pratique avaient eu lieu dans la région considérée: la première session, d'une durée de quinze jours, portant davantage sur l'observation que sur la pratique fut réalisée au mois de novembre 1968 et la seconde session, d'une durée égale, et portant davantage sur la pratique que sur l'observation fut réalisée vers la fin du mois de février et au début du mois de mars 1969. Les étudiants-maîtres du niveau FM I (première année de scolarité) avaient tous été consignés dans le système public au niveau élémentaire tandis que les étudiants du niveau FM II étaient orientés dans un niveau d'enseignement correspondant à leur spécialisation (élémentaire-secondaire). Une telle organisation des stages rend alors impossible le contrôle de l'orientation

des étudiants -- maîtres dans certaines comparaisons de groupes de sujets.

2. Définition des sujets.

Les sujets observés proviennent tous d'une même région échantillonnale. Le choix de cette région et la description spécifique de l'échantillon étudié fait l'objet du quatrième chapitre du présent rapport.

Ces sujets forment deux ensembles macroscopiques représentant respectivement, d'une part, le milieu académique d'apprentissage de rôle, c'est-à-dire les écoles normales d'état ou privées et, d'autre part, le milieu pratique d'apprentissage de rôle, c'est-à-dire les écoles élémentaires et secondaires du secteur public d'éducation.

Le milieu académique, est constitué de deux sous-ensembles de sujets: soient les professeurs d'écoles normales, que l'on observe afin de découvrir quel modèle de rôle est proposé de façon intentionnelle ou accidentelle aux futurs maîtres durant la phase académique d'apprentissage de rôle, soient les futurs maîtres eux-mêmes inscrits en première ou en dernière année du cours de formation des maîtres et qui sont observés, dans un modèle transversal, en fin d'année académique, pour vérifier si une évolution se manifeste entre le début de la seconde année de formation et la fin de cette même année académique. Ces deux

sous-groupes d'étudiants-maîtres, représentant différents moments de la phase d'apprentissage académique, sont aussi observés en relation avec le modèle de rôle proposé afin de découvrir si un apprentissage de rôle est manifeste durant la phase académique d'apprentissage. Afin de protéger le plus possible la validité de l'étude transversale, le schème de recherche inclut certains contrôles "ex-post-facto" concernant la composition des groupes de comparaison. Le choix des variables contrôlées repose sur les données offertes par la littérature (voir section quatre du présent chapitre) et sur la vérification empirique du jeu de ces variables en milieu québécois francophone (voir section une du cinquième chapitre).

Le milieu pratique d'apprentissage de rôle est à son tour représenté par l'ensemble des professeurs du secteur public d'éducation à l'exclusion des sujets spécialistes dont la formation n'origine pas du cours régulier des écoles normales d'état ou privées. Sont donc exclus les professeurs d'art, d'arts musicaux ou plastiques, d'arts ménagers, d'éducation physique, d'enfance inadaptée ou exceptionnelle et les "animateurs de groupes". Une telle restriction vise à minimiser l'erreur qu'induirait la comparaison éventuelle d'un milieu d'apprentissage académique avec un milieu d'apprentissage pratique, s'il manquait de concordance entre les éléments de ces deux milieux.

L'observation de la masse des professeurs du secteur public permet d'inférer quel modèle pratique de rôle est proposé généralement au néophyte. Le fractionnement de cette masse en sous-groupes de sujets représentant, de façon transversale, différents moments dans la carrière du professeur permet l'étude de l'évolution des néophytes vers le modèle proposé dans ce milieu.

La comparaison du modèle académique de rôle au modèle pratique permet de vérifier la continuité offerte au néophyte sur l'objet d'apprentissage. La comparaison de l'apprentissage académique à l'apprentissage pratique du rôle permet l'évaluation de la continuité qui existe entre ces deux types d'apprentissage. Enfin le continuum temporel défini depuis la fin de la première année académique d'apprentissage jusque vers la fin de carrière du professeur du secteur public permet la description globale de l'apprentissage du rôle du maître, ainsi qu'une description spécifique du rythme d'évolution du jeune maître par rapport au rythme de son évolution académique. Les études inter-groupes sont effectuées en tenant compte aussi de la composition des groupes comparés.

3. Les procédures d'observation.

Tous les groupes de sujets furent observés simultanément en fin du mois d'avril 1970, du 20 avril au 9 mai.

Pour les étudiants-maîtres cette période se situe en fin d'année académique, un mois environ après la clôture des stages d'enseignement pratique. Le choix de cette période pour l'observation des sujets permet de postuler que l'effet immédiat des stages s'est résorbé et que l'apprentissage observé chez les étudiants-maîtres reflète à la fois l'assimilation du modèle de rôle présenté par les professeurs académiciens et celui présenté par les professeurs praticiens lors du stage.

Pour les professeurs du secteur public, cette période précède d'un peu plus d'un mois leur fin d'année académique. Pour tous les sujets observés, la recherche considère terminée l'année académique en cours.

L'observation des sujets a été effectuée à l'aide d'un questionnaire auquel chaque sujet répondait individuellement. Ce questionnaire (voir appendice l.d) comprend deux parties qui correspondent respectivement aux deux types de variables utilisées dans la recherche.

Le premier type de variables, appelées indépendantes quand elles sont utilisées pour constituer des groupes de comparaisons, ou appelées intervenantes quand leur contrôle vise à rendre homogènes ces groupes de comparaisons, est observé à l'aide de la partie du questionnaire nommée: Questionnaire Socio-biographique. Y sont consignées les informations concernant: l'âge des sujets, leur sexe, leur

ethnie, leur scolarité, leur expérience d'enseignement, leur résidence, leur position de professeur du secteur public, d'étudiants-maîtres, de professeur d'Ecole Normale...

Avant d'être présentées sous leur forme finale, ces questions avaient été soumises à un groupe pré-expérimental de trente professeurs du secteur public et étudiants à temps partiel à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ce groupe pré-expérimental a subi deux passations du questionnaire: d'abord de façon écrite individuelle, puis, à une semaine d'intervalle, de façon orale où les sujets pouvaient exprimer de plus leurs commentaires. Les questions ambiguës ou celles qui n'offraient pas un degré parfait de constance ont été reformulées pour l'édition finale.

Le second type de variable qu'utilise la recherche, appelées variables dépendantes, est observé à l'aide de la partie du questionnaire nommée: Inventaire Perceptuel du Rôle du Maître, ou plus simplement IPRM. La construction et la validité de l'IPRM fait l'objet spécifique du chapitre III du présent rapport: en conséquence, seule une brève esquisse est présentée dans cette section.

L'IPRM est un instrument d'évaluation qui permet d'observer de quelle manière un répondant perçoit le rôle du maître. L'évaluation porte sur deux dimensions perceptuelles dont l'objet commun est un échantillon d'activités

reliées au rôle du maître. La première dimension (Forme A du test) recueille la perception du degré de difficulté attribué au maître dans la réalisation de ces activités alors que la seconde dimension (Forme B du test) recueille la perception du degré d'importance attribué à la réalisation adéquate de ces activités pour réussir comme enseignant dans une école publique.

Les activités proposées se répartissent en cinq secteurs de rôle dont quatre sont des interactions entre le maître et 1) les administrateurs, 2) les parents, 3) les collègues, 4) les étudiants, tandis que le dernier secteur de rôle couvre des activités individuelles du maître telles: préparation de cours, élaboration de mode d'évaluation.

L'instrument utilise des scores d'échelle ordinale déduits par la technique de Guttman², puis normalisés pour la population des sujets observés.

Dans chacune des institutions (écoles publique ou écoles normales) invitées à participer à la recherche, ces questionnaires ont été distribués par le directeur de l'école (ou un de ses adjoints) qui devait prendre note du nombre de questionnaires distribués ainsi que du nom des destinataires. La collecte des questionnaires répondus a été

² Louis Guttman, The Cornell Technique for Scale and Intensity Analysis, dans Educational and Psychological Measurement, vol. 7, no 2, 1947, p. 247-279.

réalisée de la même façon, à une semaine du moment de la distribution. Cette procédure a été suivie dans les écoles publiques et pour les professeurs d'écoles normales; pour les étudiants-maîtres, le questionnaire était distribué en classe, et répondu durant une période d'une heure de cours en tenant compte des présences et des absences.

Une enveloppe cachetable et pré-adressée au nom du directeur de la recherche accompagnait le questionnaire qui pouvait être retourné par la poste quand les répondants le préféraient. Bien que l'identification des répondants était demandée, l'anonymat des réponses était préservé auprès des directeurs des institutions dès que le répondant remettait son enveloppe cachetée.

L'administration du questionnaire avait de plus été précédée d'une invitation écrite émise à l'endroit des sujets par leur association respective. De même, la collaboration des administrateurs avait aussi été demandée par leur association.

Les réponses recueillies ont été transposées sur cartes IBM par le personnel du Centre de Calcul de l'Université de Montréal (taux d'erreurs inférieur à 1%) et la compilation des données fut effectuée sur le système CDC 6400. La programmation pour la compilation des données a été réalisée avec la collaboration du personnel de ce Centre de Calcul.

4. Les variables intervenantes.

Les hypothèses de recherche soulèvent le problème de la comparaison de groupes indépendants de sujets sur un critère commun - la perception du rôle du maître. Pour que ces comparaisons reflètent véritablement le phénomène étudié, il faut les libérer le plus possible de l'influence de facteurs intervenant accidentellement dans telle étude. Ces variables intervenantes sont donc celles qui peuvent influencer la perception du rôle du maître.

Devant l'absence de données scientifiques concernant l'association de certains facteurs à la perception du rôle du maître en milieu francophone, il a été nécessaire d'incorporer dans la présente recherche une tentative d'exploration de quelques unes de ces variables en s'appuyant, pour leur choix, sur les données courantes de la littérature américaine et en tenant compte aussi du contexte québécois.

Une des premières études empiriques tirées de la littérature et dont les données peuvent avoir une signification pour notre recherche est celle de Jacobson³ et al. qui trouvent dans un secteur industriel des traces provenant

³ Eugene Jacobson, W. W. Charters, Jr., et Seymour Lieberman, The Use of the Role Concept in the Study of Complex Organizations, dans Journal of Social Issues, vol. 7, no 3, 1951, p. 18-27.

d'une position antécédente dans les perceptions et les attitudes de sujets qui occupent une autre position dans le même système. Cette conclusion transposée dans le domaine de la formation des maîtres permet d'anticiper que les formateurs de maîtres qui ont déjà expérimenté l'enseignement dans un secteur public devraient se différencier de ceux qui n'ont jamais enseigné dans un tel secteur à cause des réminiscences sur les perceptions et les attitudes de l'expérience passée.

Argyle⁴ dans une recension des écrits qui couvre soixante-cinq auteurs suggère que le concept "position" puisse référer à trois notions distinctes: 1) une catégorisation de variables biographiques telles que l'âge, le sexe ..., 2) une position dans un groupe fortement organisé, 3) une position dans un groupe peu organisé. Sa synthèse des recherches empiriques indique que l'on a observé des similitudes de comportements de façon évidente pour des sujets classifiés par âge, par sexe ou par occupation. Ces variables pourraient donc intervenir dans des comparaisons de sujets entre des positions différentes ou à l'intérieur d'une même position. L'auteur signale aussi les différents modes d'évaluation utilisés dans les recherches couvertes

⁴ Michael Argyle, The Concept of Role and Status, dans Sociological Review, vol. 44, no 1, 1952, p. 39-52.

et déduit que la perception de rôle est un des déterminants du comportement d'un acteur.

Valenti⁵ et Smith⁶ présentent des conclusions consistantes en ce qui concerne la description des attitudes du maître. Pour ces auteurs, il ne serait pas possible d'établir une description typique du maître. Les résultats de la recherche de Valenti montrent que la situation de l'école serait davantage responsable des patterns d'attitudes des maîtres que leurs caractéristiques personnelles; tandis que Smith trouve des relations entre les attitudes et: la position, la matière enseignée, l'expérience, la scolarité professionnelle, l'école.

Getzels et Guba⁷ ont étudié les conflits de rôles en fonction de l'efficacité chez des officiers militaires qui actualisent deux rôles que les auteurs appellent "fortement organisés" (highly organized roles): celui d'officier

5 Jasper J. Valenti, Development and Evaluation of a Leadership Attitude Scale Around the Social Role of the Teacher, thèse de Ph.D. (non publiée), Département d'Éducation, The University of Chicago, 1950, résumé dans Administrator's Notebook, vol. 3, no 1, livraison de septembre 1954.

6 Edison Smith, Leadership Attitudes of Teachers and Administrators in Minnesota Schools, dissertation doctorale en éducation (non publiée), University of North Dakota, 1953, résumé dans Administrator's Notebook, vol. 3, no 1, livraison de septembre 1954.

7 J. W. Getzels et E. Guba, Role, Role Conflict, and Effectiveness: An Empirical Study, dans American Sociological Review, vol. 19, no 2, livraison d'avril 1954, p. 164-175.

et de professeur. Les résultats de la recherche amènent les auteurs à conclure que les sujets qui expérimentent des conflits de rôle ont aussi des difficultés dans la réalisation de leur tâche; que la gravité des conflits dépend de la distance relative entre les attentes de rôles et de la force coercitive pour l'acteur de ces attentes; et que les conflits de rôle sont reliés à des variables situationnelles et à des variables personnelles c'est-à-dire relevant des acteurs eux-mêmes. Parmi les variables personnelles, les résultats permettent de distinguer les acteurs qui occupent leur position depuis plus de neuf ans, de ceux qui ont moins de neuf ans dans leur position. Ce facteur expérience, traduit de différentes façons dans les recherches est un des facteurs importants dans notre recherche parce qu'il reflète une évolution de l'acteur dans son rôle même après un apprentissage académique.

Ces mêmes co-auteurs ont présenté une seconde étude⁸ plus directement reliée au rôle du maître en milieu scolaire habituel et portant sur les conflits de rôles du professeur, sur les attentes générales de rôle présentées aux professeurs et l'impact sur l'acteur de ces conflits de rôle.

⁸ J. W. Getzels and E. G. Guba, The Structure of Roles and Role Conflict in the Teaching Situation, dans The Journal of Educational Sociology, vol. 29, no 1, livraison de septembre 1955, p. 30-40.

Leurs conclusions s'alignent sur leur recherche précédente en ce sens que certains conflits de rôle semblent être reliés aux situations tandis que d'autres sont généraux quelle que soit la situation considérée. De plus les auteurs observent qu'il y a une relation systématique entre le degré d'implication personnelle des individus dans les conflits de rôle et certaines caractéristiques personnelles telles le sexe, ou le fait d'enseigner dans un milieu identique à celui où le professeur a été lui-même éduqué.

Prince⁹, dans une étude portant sur les valeurs individuelles possiblement reliées à l'efficacité administrative, à la satisfaction et à la confiance accordée par les professeurs à leur dirigeant, explore à cette occasion la nature des valeurs présentées par les professeurs. Ses résultats montrent que les professeurs âgés de cinquante ans et plus présentent des valeurs plus traditionnelles que les professeurs de trente ans ou moins.

Dans la volumineuse étude de Ryans¹⁰ des informations pertinentes à la recherche actuelle sont consignées, plus particulièrement quand l'auteur explore les attitudes

⁹ Richard Prince, Individual Values and Administrative Effectiveness, dans Administrator's Notebook, vol. 6, no 4, livraison de décembre 1957.

¹⁰ David G. Ryans, Characteristics of Teachers: Their Description, Comparison and Appraisal, Washington, D.C., American Council on Education, 1960, xxiii-416 p.

sociales des professeurs envers les administrateurs, les étudiants, les parents, les collègues, les employés non enseignants, les procédures démocratiques pédagogiques et administratives¹¹. Les conclusions de l'auteur montrent la possibilité que les facteurs niveau d'enseignement et expérience soient associés au critère tandis que le degré d'enseignement ou l'âge des sujets observés ne montrent pas d'association avec le critère. Par ailleurs son instrument d'observation permet de discriminer les bons professeurs des moins bons tels que jugés par leur principal d'école.

L'étude de Fishburn¹² montre l'importance de tenir compte de certaines variables personnelles dans l'étude des conflits de rôle. Se basant sur les perceptions de rôles du maître présentées par des administrateurs et des professeurs il observe des discontinuités entre ces deux groupes de définisseurs de rôle. Poursuivant alors son étude par des comparaisons à l'intérieur du groupe de professeurs (intra-groupe), il observe que l'âge et l'expérience dans l'enseignement sont les deux facteurs les plus reliés aux perceptions de rôle.

11 Idem, ibid., p. 139-146.

12 C. E. Fishburn, Teacher Role Perception in the Secondary School, dans The Journal of Teacher Education, vol. 13, no 1, livraison de mars, 1962, p. 55-59.

Passant en revue la littérature qui porte sur la perception, Zalkind et Costello¹³ font ressortir les facteurs qui peuvent influencer la perception, dont certains relèvent de la personnalité de celui qui perçoit, d'autres sont inhérents à l'objet perçu, d'autres enfin sont imbriqués dans les situations où survient la perception. Les auteurs remarquent aussi que l'on a très peu exploré la relation que l'on suppose entre la perception et l'acte conséquent et ils concluent leur étude en signalant un cas où l'entraînement intentionnel d'un groupe de sujets a eu pour effet de les rendre inférieurs à un groupe non entraîné quant à la justesse dans la perception des autres.

L'étude de Soles¹⁴, évaluant les attentes de rôle du maître présentées par les professeurs eux-mêmes, montre elle aussi que les attentes de rôle sont reliées aux situations; les écoles classifiées d'après des horaires de cours différents permettent de distinguer les professeurs. L'auteur trouve aussi des différences significatives dans les attentes de rôle des professeurs suivant que ces derniers

¹³ Sheldon S. Zalkind et Timothy W. Costello, Perception: Some Recent Research and Implications for Administration, dans Administrative Science Quarterly, vol. 7, no 2, livraison de septembre 1962, p. 218-235.

¹⁴ Stanley Soles, Teacher Role Expectations and the Internal Organization of Secondary Schools, dans The Journal of Educational Research, vol. 57, no 5, livraison de janvier 1964, p. 227-238.

sont classifiés d'après leur tâche d'enseignement (matière enseignée). Etudiant les relations possibles entre les attentes de rôle et: l'âge, la grandeur des classes, le niveau d'enseignement ou une scolarité récente, l'auteur trouve des associations significatives pour l'âge, le sexe, la matière enseignée et la scolarité récente; la grandeur des classes ou le niveau d'enseignement ne semblent pas être reliés aux attentes de rôle.

Cette étude, en plus de présenter certaines conclusions intéressantes pour notre recherche, mérite d'être signalée dans la littérature des recherches empiriques par sa méthodologie dans les comparaisons: l'auteur s'est efforcé en effet de déterminer certaines interactions entre les variables indépendantes considérées en constituant des groupements identiques où plusieurs variables sont contrôlées simultanément telles: la tâche d'enseignement, l'âge et le sexe, la variable indépendante mise à l'étude étant le type d'organisation de l'école et la variable dépendante: des attentes de rôle. Des schèmes analogues permettent à l'auteur d'offrir des informations plus précises en ce qui concerne un ensemble de variables et les résultats ne sont pas toujours identiques à ceux que l'on trouve quand de tels contrôles sont négligés.

L'étude de Brumbaugh¹⁵, utilisant la technique du scalogramme pour construire une échelle d'attitudes des professeurs devant une loi éducationnelle, montre que les professeurs du niveau élémentaire, les professeurs de quarante et un ans et plus, et les professeurs qui comptent près de neuf ans de service, présentent les attitudes les moins favorables devant un changement. Encore une fois donc le niveau, l'âge et l'expérience dans l'enseignement s'avèrent des facteurs reliés aux comportements des maîtres.

Dans la littérature francophone, une étude conduite par Wener¹⁶ auprès de huit cents professeurs de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal s'est intéressée aux attitudes bureaucratiques et professionnelles des enseignants en tenant compte du sexe, du niveau d'enseignement, de l'expérience et de la scolarité (compétence) des sujets. L'instrument utilisé est un questionnaire de type Lykert mais on ne possède pas d'information sur sa validité ou sa fidélité. Dans ses conclusions concernant les attitudes qui réfèrent à des comportements concrets, l'auteur émet

¹⁵ Robert B. Brumbaugh, Local-Cosmopolitan Orientation and Teacher Attitudes Toward Reorganization, dans Administrator's Notebook, vol. 12, no 7, livraison de mars 1964.

¹⁶ Normand Wener, Attitudes professionnelles des enseignants de Montréal, dissertation de Maîtrise (non publiée), Faculté des Sciences Sociales, Université de Montréal, 1967, v-91 p.

l'hypothèse que: "les hommes, les enseignants du secondaire, les professeurs les plus compétents et les plus expérimentés manifesteraient davantage des attitudes professionnelles"¹⁷.

De cette littérature inventoriée, il ressort que l'âge, le sexe, l'expérience dans l'enseignement, le niveau, le degré et la matière enseignée sont les facteurs qui reviennent le plus souvent dans les recherches bien que les conclusions concernant leur association avec les perceptions, les attitudes sociales ou les attentes de rôle ne soient pas toujours consistantes. On y trouve aussi des indications sur l'association des facteurs "résidence" et "lieu de la première scolarité" avec les critères utilisés.

Ces facteurs sont inclus dans le schème de recherche à l'exception du "degré" et de la matière enseignée qui n'ont pu être contrôlés dans le milieu étudié, la plupart des professeurs enseignant à plusieurs degrés différentes disciplines.

Le facteur "ethnie" n'est pas mentionné chez les auteurs recensés. Parce qu'il joue un rôle important dans la composition des groupes étudiés en milieu québécois francophone, ce facteur a été, lui aussi, incorporé au schème de recherche.

17 Idem, ibid., p. 72.

CHAPITRE III

L'INVENTAIRE PERCEPTUEL DU ROLE DU MAITRE

1. Les objectifs du test IPRM.

La variable dépendante choisie pour explorer l'apprentissage du rôle du maître c'est l'observation des perceptions portant sur des situations que peut rencontrer le professeur d'école publique dans la réalisation de son rôle d'enseignant. Ce choix est inspiré par une méthodologie courante de recherches empiriques présentées dans la littérature reliée à la théorie du rôle ou à l'apprentissage d'un rôle. Fishburn¹ par exemple utilise la perception du degré d'importance attribuée à des comportements du maître pour déterminer des discontinuités entre deux groupes de sujets observés. Drabick², pour des fins analogues, utilise la perception de l'occurrence de comportements. Argyle³ signale aussi plusieurs études qui ont utilisé des perceptions de rôle comme variable dépendante. Enfin

1 C. E. Fishburn, Teacher Role Perception in the Secondary School, dans The Journal of Teacher Education, vol. 13, no 1, livraison de mars, 1962, p. 55-59.

2 Lawrence W. Drabick, Perceivers of the Teacher Role: The Teacher Educator, dans The Journal of Teacher Education, vol. 18, no 1, printemps 1967, p. 51-57.

3 Michael Argyle, The Concept of Role and Status, dans Sociological Review, vol. 44, no 1, 1952, p. 39-52.

Walberg⁴, passant en revue la littérature récente portant sur les discontinuités observées dans les carrières éducationnelles signale à son tour plusieurs études qui traitent des perceptions conflictuelles de rôle.

La recherche actuelle accepte le postulat affirmant que les perceptions de rôle peuvent avoir des implications réelles pour l'actualisation d'un rôle et fait alors porter l'observation sur un échantillon de perceptions visant lui-même un échantillon d'activités jugées directement reliées au rôle sociologique du maître.

L'instrument utilisé est l'Inventaire Perceptuel du Rôle du Maître (appelé dorénavant ici l'IPRM) qui permet d'observer deux types de perceptions représentant deux aspects importants dans l'apprentissage d'un rôle. Un aspect, dit pratique, relié directement aux actions réelles est observé en demandant aux professeurs du secteur public, par exemple, de déterminer le degré de difficulté qu'ils rencontrent dans la réalisation d'un échantillonnage d'actions reliés à leur rôle. Un second aspect plus théorique concerne la perception du degré d'importance, en fonction d'une actualisation convenable du rôle du maître, c'est-à-dire de la réalisation adéquate de cet échantillon d'actions.

⁴ Herbert J. Walberg, Professional Role Discontinuities in Educational Careers, dans Review of Educational Research, vol. 40, no 3, livraison de juin 1970, p. 409-420.

Il est possible que le milieu académique favorise davantage l'apprentissage d'un aspect théorique du rôle du maître et que le milieu d'action révèle un apprentissage différent. Ou, encore, qu'il y ait discontinuité dans cet apprentissage de rôle sur un seul des deux aspects étudiés. Ces deux aspects par leur généralité servent alors adéquatement les fins d'une première exploration du rôle du maître en milieu francophone.

L'objet sur lequel porte ces perceptions, le rôle du maître, est un objet que la littérature n'a pas encore défini de façon consistante. En plus des nombreuses recherches empiriques où le lecteur observe qu'il n'existe pas encore de consensus sur une définition du rôle de maître, on rencontre aussi un nombre beaucoup plus grand de suggestions faites par une multitude d'auteurs, à différentes époques, et dans différentes cultures. Le rôle du maître semble alors être non seulement une entité instable dans le temps, mais aussi une entité inconsistante selon les situations culturelles ou locales observées. Cet état de chose peut être dû au fait que les études effectuées ont porté sur des définitions ou trop inclusives, ou trop spécifiques, ou encore dû au fait que les instruments utilisés ne couvraient pas adéquatement, les situations appartenant au rôle du maître.

Pour pallier à une telle lacune, l'IPRM vise des activités du maître reliées directement au rôle d'enseignant du maître. Ce secteur primordial du rôle du maître a lui-même été subdivisé d'après les "autres" acteurs du milieu scolaire avec lesquels le maître est directement en interaction réelle, à savoir: les administrateurs de l'école où le maître réalise son rôle d'enseignant, les parents de ses étudiants, ses collègues et ses étudiants. Enfin un dernier aspect du rôle du maître a été inclus dans cette définition du rôle, aspect concernant des activités du maître quand celui-ci prépare professionnellement des interactions futures avec ses étudiants, activités ordinairement comprises sous le vocable de "préparation de cours".

Chacune de ces cinq subdivisions du rôle du maître en tant qu'enseignant dans une école publique ont été observées à l'aide de huit situations où le maître agit comme acteur principal en interaction directe, dans le cas des quatre premières subdivisions précitées, avec un "autre" acteur impliqué dans le système sociologique qu'est l'école publique, ou comme acteur principal d'une interaction future avec ses étudiants. En dernière analyse, toutes les situations présentées relient d'une façon ou d'une autre le comportement du maître à ses étudiants.

2. Les item du test.

L'IPRM comprend alors deux questions principales qui constituent les deux formes du test. La forme A pose la question pratique du degré de difficulté d'une activité tandis que la forme B pose la question plus théorique du degré d'importance de cette même activité. Le répondant indique sur un continuum de cinq positions sa perception du degré de difficulté ou de facilité (d'importance ou de non importance) que le maître attribue à cette activité. Le test IPRM présente alors une liste de quarante activités, choisies d'après la procédure suivante.

Une banque de cent vingt item a d'abord été constituée 1) à partir de l'inventaire des questions utilisées par vingt-cinq auteurs⁵ qui ont étudié, chez les professeurs débutants et les professeurs expérimentés américains, les difficultés rencontrées dans la réalisation de leur rôle d'enseignant, 2) à partir de l'observation du milieu francophone étudié.

Cette banque d'item a ensuite été soumise à trente professeurs, étudiants à temps partiel à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Montréal, pour y déceler les vices de formulation et recueillir les

⁵ Voir appendice 1.c.

commentaires sur le réalisme des situations.

C'est à la suite de cette procédure que les huit item jugés les plus adéquats pour représenter chacun des cinq secteurs de rôle furent retenus et soumis alors à sept officiers représentant des associations de professeurs sur l'Ile de Montréal, et délégués par ces associations, pour déterminer le réalisme de ces situations en fonction de leur milieu respectif. La question suivante leur était alors posée. "Peut-il arriver au professeur de votre région d'avoir à réaliser l'activité décrite dans la liste ci-jointe?" Des 280 réponses possibles, 2.5% seulement furent négatives soit deux item recueillant chacun deux réponses négatives et trois autres item en recevant une. Les quarante item furent considérés valides pour l'ensemble des professeurs du secteur public de l'Ile de Montréal.

3. Qualités métrologiques des échelles.

La validité des scores obtenus pour chacune des formes du IPRM repose principalement sur la technique de construction des échelles (technique du scalogramme) de Guttman⁶ et plus spécifiquement à l'aide de la technique

⁶ Samuel A. Stouffer, Louis Guttman, et al., Measurement and Prediction, Studies in Social Psychology in World War II, vol. 4, New Jersey, Princeton University Press, 1950, x-756 p.

Cornell⁷.

Dans l'impossibilité de construire d'une seule fois une échelle portant sur les quarante activités de la liste IPRM, la liste fut divisée en deux sections de vingt item chacune permettant d'obtenir alors deux échelles pour chaque forme du test.

Le score final pour la première question, forme A du test de perceptions, est obtenu par la sommation (score composite) des scores standardisés des deux échelles constituant et révèle les perceptions d'un sujet sur l'ensemble des item. Les mêmes remarques sont applicables à la deuxième question, forme B du test.

Une première codification des réponses obtenues par un groupe échantillonnal de répondants a permis d'éliminer, avant l'analyse finale, certains item qui offraient peu de variabilité. L'échantillon de sujets qui a servi à explorer l'uni-dimensionnalité de ces échelles provient d'un choix aléatoire de sujets effectués par programmation parmi quatre populations. La première est constituée des professeurs répondants du secteur public stratifiés par région géographique sur l'île de Montréal tenant compte du niveau d'enseignement, suivant une cote de vingt unités pour chacune

⁷ Louis Guttman, The Cornell Technique for Scale and Intensity Analysis, dans Educational and Psychological Measurement, vol. 7, no 2, 1947, p. 247-279.

des cases présentées dans cette stratification double. Un total de 120 professeurs d'écoles publiques fut ainsi obtenu. Le test ayant été construit pour d'autres recherches subséquentes, un groupe de cinquante administrateurs d'écoles (principaux et adjoints) répartis également entre chaque niveau a été choisi aléatoirement et formant l'échantillon d'une seconde population. Enfin quarante professeurs d'écoles normales représentant les trois grandes régions (est-centre-ouest) de l'Île de Montréal, en nombres approximativement égaux (12, 13, 15), ainsi que quatre-vingt-dix étudiants-maîtres stratifiés suivant ces régions et leur niveau de scolarité, quand c'était possible (une école ne recevait pas de bacheliers ès Arts), forment les échantillons des deux autres populations, l'échantillon sur lequel repose l'analyse des échelles soit un total de trois cent sujets. On trouvera à l'appendice 1.e la distribution de ces sujets.

Les résultats de l'analyse des échelles qui composent la forme A du test IPRM sont consignés dans les appendices 1.f et 1.g tandis que ceux de la forme B le sont dans les appendices 1.h et 1.i. Les quatre échelles ont des coefficients de reproductibilité de .909, .895, .898 et .895 respectivement et sont considérées comme uni-dimensionnelles. Aucune de ces échelles n'atteint un coefficient de reproductibilité inférieur à .871 quel que soit le groupe de

sujets échantillonnel considéré et tous les coefficients inférieurs à .89 sont obtenus par le groupe de professeurs d'écoles normales, où l'on ne compte que quarante sujets. Aucun item ne compte plus d'erreurs que de non-erreurs et les fréquences marginales calculées sur la population totale des répondants à chaque échelle ne sont jamais inférieure à 12.5% ni supérieur à 86.9% des sujets et sont distribuées progressivement sur les douze item qui composent chaque échelle en suivant d'assez près la distribution normale. Par ailleurs, on peut s'appuyer sur la technique même des scalogrammes pour inférer que les échelles ainsi construites sont généralement constantes tel que l'a déjà conclu Guttman:

For the case of the scale scores, then, as well as for the qualitative responses to the separate items, we have assurance that if the items are approximately scalable, then they necessarily have a substantial test-retest reliability. Scalogram analysis provides as an automatic by-product the assurance that responses to individual items and total scores both have relatively little error of measurement if the reproductibility is high⁸.

Afin d'obtenir un score global pour chaque type de perceptions, les scores bruts des échelles obtenus ont été transformés en stanines à l'aide de la procédure graphique

⁸ Samuel A. Stouffer, Louis Guttman et al., op. cit., p. 311.

basée sur la courbe normale⁹ avant d'être additionnés pour former les échelles finales. Les scores dérivés pour chacune des échelles sont présentés dans l'appendice l.j, et la distribution des sujets qui ont servi à explorer chacune des formes du test de perceptions, (forme A: aspect pratique du rôle du maître = score de l'échelle I en stanine + score de l'échelle II en stanine, et forme B: aspect théorique du rôle du maître, **dérivé** de la même manière) apparaissent à l'appendice l.k. La moyenne de 4,353 sujets sur la Forme A du Test IPRM est de 10.50 et la déviation standard de 3.47 tandis que la moyenne de 4,479 sujets sur la forme B du test est de 10.63 et la déviation standard de 3.56.

4. Sensibilité du test IPRM.

Pour s'assurer du réalisme du critère en fonction des réalités de l'action et démontrer alors que les perceptions observées trouvent leur écho dans des situations éducationnelles concrètes, deux explorations ont été entreprises à l'aide du test IPRM.

Une première exploration a cherché à déterminer si le test IPRM est sensible à l'insatisfaction des professeurs dans la réalisation de leur rôle. Une question (no 25)

⁹ J. P. Guilford, Fundamental Statistics in Psychology and Education, New York, McGraw-Hill, 1956, p. 495-503.

incorporée au Questionnaire Socio-biographique (appendice 1.d) a permis d'isoler un groupe de professeurs du secteur public qui manifestaient une insatisfaction telle qu'ils désiraient entreprendre des démarches afin de changer leur situation pour l'année suivante. Les sujets observés dans cette première exploration sont tous d'ethnie canadienne française de naissance.

La comparaison entre les moyennes de ce groupe, sur les deux formes du test IPRM, et les moyennes du groupe des autres professeurs observés dans la recherche a été effectuée à l'aide du test t après avoir éprouvé l'homogénéité des variances entre les groupes (test F)¹⁰. La distribution de ces sujets sur chaque forme du test IPRM est présentée dans l'appendice 1.1. Les résultats des comparaisons apparaissent dans le tableau I et montrent que le test IPRM permet la discrimination entre ces deux groupes de sujets; il est donc sensible au facteur satisfaction dans la tâche. (La variation entre les nombres de répondants à la forme A et B du test est due à certains sujets qui n'ont pas complètement adéquatement l'une ou l'autre forme du test.)

La seconde exploration conduite pour s'assurer du réalisme du critère a utilisé comme variable indépendante

¹⁰ Lawrence T. Dayhaw, Manuel de statistique, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1966, p. 359-370.

Tableau I.- Comparaison des moyennes sur chaque forme du test IPRM entre les professeurs insatisfaits et ceux qui ne manifestent pas d'insatisfaction à réaliser leur tâche.

	N	M	t	P(bi-lateral)
FORME A				
Professeurs insatisfaits	276	11.18		
Autres	2909	10.00	5.46	.001
FORME B				
Professeurs insatisfaits	312	10.85		
Autres	2962	10.41	2.04	.05

"la qualité de l'enseignant "telle que jugée en consensus par au moins deux administrateurs (principal ou adjoint(s)) d'une même école à qui l'on avait demandé de suggérer les noms des cinq meilleurs enseignants de leur école et des cinq professeurs ayant le plus de difficultés comme enseignant¹². Dans un tel contexte les petites écoles de vingt professeurs ou moins sont exclues. L'appendice l.m présente la distribution de ces sujets sur le test IPRM. Les comparaisons de moyennes sur les deux formes du test IPRM sont consignées dans le tableau II et les résultats démontrent le pouvoir de discrimination du test IPRM quant à la variable étudiée (sujets canadiens français uniquement).

Le test IPRM s'avère donc un instrument qui porte sur des perceptions importantes pour la réalisation du rôle du maître.

¹² Voir appendice l.b.

Tableau II.- Comparaison des moyennes sur chaque forme du test IPRM entre les meilleurs professeurs et ceux qui ont le plus de difficulté à réaliser leur tâche.

	N	M	t	P(bi-lateral)
FORME A				
Meilleurs professeurs	140	9.92		
Ceux qui ont le plus de difficulté	81	11.07	2.41	.02
FORME B				
Meilleurs professeurs	147	10.02		
Ceux qui ont le plus de difficulté	90	11.41	2.80	.01

CHAPITRE IV

LES SUJETS OBSERVES

1. Choix de la région.

Afin de permettre une certaine inférence, la région échantillonnale définie par les limites de l'Ile de Montréal a été choisie intentionnellement pour des raisons à la fois pratiques et théoriques. Les raisons pratiques semblent évidentes en soi, et pour n'en signaler qu'un aspect, cette région représente près de vingt pour cent des professeurs du secteur public du système, conséquemment de la population globale d'étudiants et d'administrateurs d'écoles, et vingt pour cent des effectifs de la formation des maîtres. Sur le plan théorique, cette région offre l'opportunité d'observer à la fois plusieurs sous-unités échantillonnales représentant les deux systèmes impliqués dans l'apprentissage du rôle du maître: on peut y choisir par exemple les dix plus grandes commissions scolaires de l'Ile, s'alignant alors sur la tendance en milieu éducationnel à regrouper les unités administratives. On y trouve de plus deux des plus grandes institutions d'Etat pour la formation des maîtres et deux des plus grandes institutions privées du même système. De plus cette région peut être considérée comme étant plus homogène que les autres régions de la

Province en ce sens qu'on n'y trouve pas les disparités socio-culturelles rencontrées entre un milieu rural et un milieu industriel ou commercial. Enfin une grande proportion des professeurs de cette région est formée par les institutions de formation des maîtres de cette même région.

2. Les sujets du secteur pratique.

Les dix plus grandes commissions scolaires de cette région sont visées par la recherche. Dans chacune des commissions scolaires, toutes les écoles catholiques, uniquement françaises, et présentant les cours réguliers de l'élémentaire et/ou du secondaire sont incluses dans le plan de recherche. Les dernières unités échantillonnales choisies dans ces écoles publiques sont définies de la manière suivante: les professeurs à plein temps dans l'école, n'occupant pas de position administrative, et dont la tâche principale est l'enseignement des matières académiques à l'exclusion de certaines spécialités culturelles telles: les arts, la musique, ateliers techniques, culture physique, ou enseignement aux classes exceptionnelles, aux handicapés ou aux retardés pédagogiques. Ces professeurs ont donc une tâche dont la formation académique reçue coïncide avec celle donnée dans les cours dits réguliers de formation des maîtres. Certaines questions présentées dans les instruments d'observation ont servi à contrôler l'inclusion des sujets

qui pouvaient faire partie de la recherche.

Ces sujets, professeurs d'écoles publiques, représentent le secteur public du système éducationnel dans la recherche et constituent le groupe de référence pour le professeur débutant.

Pour que la recherche soit possible il a fallu obtenir la collaboration des administrateurs et autres personnes influentes du secteur public. Une seule direction des études s'est récusée à l'invitation du chercheur réduisant les effectifs de la recherche d'environ cinquante écoles dont huit au niveau exclusivement secondaire, soit 1,412 professeurs de la CECM. Cette réduction des effectifs, bien que considérable, n'affectait pas sérieusement le plan de recherche puisqu'elle ne touchait qu'une seule des cinq grandes régions administratives de la CECM et couvrait par ailleurs un milieu exceptionnellement défavorisé. En définitive cet état de chose involontaire de la part du chercheur sert la recherche dans ses fins en éliminant l'observation de sujets qui, par leurs réponses, auraient reflété un milieu exceptionnel même au niveau provincial.

D'après les informations données par les directeurs des études des commissions scolaires qui ont collaboré, le nombre total d'écoles éligibles à la recherche est de 337. De ce nombre 322 ont été atteintes au moment de la distribution des questionnaires, une école venait de brûler et

quatorze autres n'ont pu être atteintes à cause de défauts de procédures (adresse fautive, livreur ne pouvant localiser l'adresse d'écoles récemment construites etc.), défauts qui n'ont été révélés qu'au moment de la récupération du matériel alors qu'il était trop tard pour y remédier. Ces écoles ont été retranchées du nombre total des écoles éligibles parce que le facteur impliqué a été considéré comme extérieur à la recherche et n'affecte pas l'aspect représentatif de la population de la recherche.

Le résultat de ces procédures dans le secteur public du système éducationnel de la région observée apparaît dans le tableau III où est définie numériquement la population d'écoles éligibles à la recherche, par type d'enseignement, (c'est-à-dire 75% des classes ou plus sont consacrées à un niveau donné, sinon les écoles sont considérées mixtes), en tenant compte des écoles qui relèvent de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (à l'exclusion d'une des cinq régions administratives) et des écoles qui relèvent des commissions scolaires périphériques (= autres) à la CECM. Dans ce tableau la distribution des écoles répondantes est comparée à la distribution des écoles éligibles.

On notera que 75% environ des unités échantillonnelles éligibles ont répondu à l'invitation de participer à la recherche. Ce taux à lui seul justifiait la poursuite de la recherche. Il faut signaler: cependant que parmi les

Tableau III.- Distribution des écoles répondantes, suivant qu'elles relèvent de la CECM ou non, et d'après le niveau, comparativement aux écoles publiques éligibles à la recherche.

UNITES ADMINISTRATIVES	Niveau	No d'écoles éligibles	No d'écoles répondantes	Taux de réponses %
CECM				
	Elémentaire	169	129	76.3
	Secondaire	40	21	52.5
	Mixte	19	14	73.7
	Sous-Total	228	164	71.9
AUTRES				
	Elémentaire	70	61	87.1
	Secondaire	24	15	62.5
	Sous-Total	94	76	80.9
TOTAL				
	Elémentaire	239	190	79.5
	Secondaire	64	36	56.25
	Mixte	19	14	73.7
	Grand-Total	322	240	74.5

82 écoles qui n'apparaissent pas comme répondantes, 37 ont été éliminés après que des vérifications eurent montré des vices de procédures, soit au niveau de la distribution du matériel de recherche: les questionnaires avaient été déposés sans contrôle dans un local souvent même peu fréquenté par les professeurs de l'école ..., soit au niveau de la collection du matériel qui n'a pas été effectuée, laissant alors les professeurs retourner eux-mêmes leur questionnaire par la poste, enfin dans quelques écoles, la collection des questionnaires avait été retardée indûment, dépassant de quinze jours les délais proposés. Ces 37 écoles se répartiraient comme suit dans le tableau III: pour la CECM, 12 écoles élémentaires vs 13 écoles secondaires; pour les autres commissions scolaires, 12 écoles réparties également entre l'élémentaire et le secondaire.

Enfin 14% environ des écoles éligibles, soit 45 écoles n'ont pas acquiescé à la demande de coopération invoquant comme raison principale le surcroît de travail des professeurs dû à des causes particulières.

Il n'était pas possible d'entreprendre une relance auprès de ces écoles, relance qui de toute façon aurait été menée à une époque différente de celle où la recherche avait été effectuée. En conséquence, les unités dernières observées dans la recherche, les professeurs d'écoles publiques, sous-représentent la population naturelle visée

du niveau secondaire et conséquemment les professeurs qui sont le plus scolarisés; sur le plan institution ce sont surtout les grandes unités administratives qui proportionnellement sont sous-représentées. Malgré ces défauts d'échantillonnage, les écoles observées représentent près de 80% des écoles élémentaires éligibles et près de 74% des écoles dites mixtes.

En ce qui a trait aux dernières unités échantillonnales, le tableau IV montre les résultats des procédures dans les écoles qui ont participé à la recherche. Ces résultats ne montrent pas de déficiences marquées sur le plan représentativité des sujets par rapport aux populations des écoles répondantes. On remarquera cependant que les sujets du niveau secondaire présentent un taux de répondants inférieur à celui des sujets de l'élémentaire dû au fait que ces sujets relèvent surtout de grandes écoles où la distribution elle-même des questionnaires a rarement été complète: les principaux ou leurs assistants ne pouvaient atteindre tout leur personnel dans une même journée à cause des horaires des professeurs et des difficultés à localiser certains professeurs dans les grandes écoles. Considérant aussi que le taux d'absence, déclaré par les principaux, de 3.6% en moyenne pour le niveau secondaire (environ 2% à l'élémentaire), on peut conclure que ces unités échantillonnales n'offrent pas de biais majeurs pour la recherche.

Tableau IV.- Distribution des professeurs répondants, suivant qu'ils relèvent de la CECM ou non, et d'après leur niveau d'enseignement, comparativement aux professeurs d'écoles publiques.

UNITES ADMINISTRATIVES	Niveau d'enseignement	No total de professeurs	No de professeurs répondants	taux des professeurs répondants %
CECM	Elémentaire	2268	1872	82.5
	Secondaire	1178	881	74.8
	Sous-Total	3446	2753	79.9
AUTRES	Elémentaire	960	831	86.6
	Secondaire	644	476	73.9
	Sous-Total	1604	1307	81.5
TOTAL	Elémentaire	3228	2703	83.7
	Secondaire	1822	1357	74.5
	Grand-Total	5050	4060	80.4

Les distributions de ces sujets répondants sur différentes variables telles: l'ethnie, le sexe, l'expérience ... sont présentées à l'occasion de l'étude de ces variables¹ et n'apparaissent pas ici.

3. Les sujets du secteur académique.

Les unités dernières dans les institutions de formation des maîtres constituent deux groupes distincts de sujets, à savoir: les professeurs et les étudiants-maîtres du cours régulier appelé FM-I et FM-II, cours de deux ans. Tous ces sujets occupent une position à plein temps dans le système et relèvent de la section régulière du cours de formation des maîtres, orientation élémentaire et/ou secondaire (exclusion des orientations maternelles, enfance exceptionnelle, éducation physique ou animateurs de groupes... cours créés trop récemment dans le système).

Pour ce secteur, trois institutions sur quatre ont acquiescé à l'invitation de collaboration à la recherche, une des deux institutions d'Etat s'étant refusée pour des raisons particulières, laissant une possibilité numérique de professeurs de ces institutions suffisamment grande pour que la recherche soit réalisable dans ses principales études, soit un total de professeurs d'écoles normales de 110,

1 Voir chapitre V.

définis par les listes du personnel de chacune des écoles après avoir contrôlé la matière enseignée c'est-à-dire l'inclusion des professeurs de philosophie d'éducation, de psychologie, de pédagogie, de méthodologie des matières régulières, à l'exclusion des arts rythmiques, de la musique, arts ménagers ou autres spécialités récentes.

La distribution des questionnaires aux professeurs et aux étudiants-maîtres des deux écoles normales privées a été faite par la directrice des études tandis que la distribution dans l'école normale d'Etat a été faite par deux assistants de recherche. Des questionnaires ont été distribués à 101 professeurs de ces institutions, huit professeurs étant absents durant la semaine où la recherche a été effectuée (même moment que dans le secteur public) soient à cause de leur fonction syndicale, de leur fonction conjointe au Conseil supérieur de l'Education ou autres comités du ministère d'Education, ainsi que deux absences dues à la maladie.

La distribution des questionnaires aux étudiants-maîtres a été faite durant des périodes de cours sacrifiés à la collaboration de la recherche, dans les classes permettant d'atteindre les étudiants suivant leur niveau de scolarité: à cause des horaires particuliers de chaque étudiant suivant ses options il n'était pas possible d'atteindre rapidement 100% des étudiants de ces écoles.

D'après les listes officielles d'inscriptions de ces écoles et les listes de présences remises au moment de la distribution des questionnaires, 70% environ de ces sujets furent atteints durant la semaine où la recherche a été effectuée. Un tel échantillon a été jugé adéquat pour la recherche. Le tableau V permet de comparer les distributions des professeurs et étudiants-maîtres répondants à celle des sujets à qui un questionnaire a été distribué au nombre de sujets éligibles à la recherche dans les trois institutions de formation des maîtres qui ont accepté de collaborer à la recherche. Le taux des professeurs répondants est de 74.3% sur la base des sujets qui ont reçu un questionnaire alors que celui des étudiants-maîtres est de 86.1%. Ces échantillons ont été considérés comme représentatifs du secteur de la formation des maîtres pour les fins de la recherche.

Il faut enfin ajouter que seulement 49 des 922 questionnaires reçus des étudiants-maîtres indiquaient une ethnie étrangère soit 5.31%. Afin d'obtenir alors des conclusions plus spécifiques au niveau de l'apprentissage académique en milieu québécois francophone composé en majorité d'ethnie canadienne française, les étudiants-maîtres d'ethnie étrangère furent écartés de ces études.

Tableau V.- Distribution des professeurs et étudiants des écoles normales participantes à la recherche suivant le nombre de sujets éligible, le nombre de sujets atteints et le nombre de sujets répondants.

Groupe de sujets	No de sujets éligibles	No de sujets atteints	No de sujets répondants
Professeurs	110	101	75
Etudiants	1559	1071	922

CHAPITRE V

ANALYSE DES RESULTATS

L'observation a donc porté sur trois principaux groupes de sujets en vue de recueillir des données permettant l'exploration de l'apprentissage du rôle de maître en milieu québécois-francophone et plus précisément dans la région métropolitaine montréalaise.

L'apprentissage de rôle est exploré à l'aide de quatre hypothèses mises à l'épreuve dans le présent chapitre et précédées d'une étude préliminaire de certaines variables qui pourraient intervenir indûment lors de comparaisons inter ou intra-groupes.

1. Les variables intervenantes.

Les variables intervenantes ont été définies dans cette recherche comme étant des variables qui ne font pas l'objet particulier d'une étude mais qui peuvent intervenir en biaisant les résultats de certaines comparaisons. Ainsi, par exemple, des différences significatives pourraient apparaître lors de la comparaison des moyennes des professeurs du secteur public et des professeurs d'écoles normales. Advenant le cas où le facteur ethnie serait représenté différemment dans les deux groupes de sujets, et advenant aussi le cas où l'ethnie, à elle seule, permettrait de différencier

les sujets, la comparaison des groupes ne permettrait plus de conclure que les différences significatives sont dues à la position occupée par les sujets dans le système éducationnel puisque l'ethnie elle-même pourrait contribuer à différencier ces groupes de sujets.

Ne connaissant pas quelles variables peuvent être associées au test IPRM (le test critère pour de telles comparaisons), une première étude a été entreprise pour découvrir lesquelles de ces variables pourraient être associées au critère de mesure. Il s'agit donc de variables personnelles exclusivement, dans cette étude préliminaire, puisqu'aucune variable institutionnelle n'intervient, sauf la variable "position" qui indique à quel système formel un groupe de sujets appartient; cette dernière variable permet aussi de distinguer entre les deux secteurs d'apprentissage du rôle du maître (les trois "positions" considérées dans l'étude sont: professeurs praticiens, professeurs académiciens ou d'écoles normales, et étudiants-maîtres).

Les dix variables jugées les plus importantes pour une première exploration dans l'apprentissage du rôle du maître en milieu québécois sont: l'ethnie (être canadien-français de naissance ou non); le sexe, la résidence (être résident actuellement sur l'île de Montréal - ou non), les premières études (avoir fait ses études élémentaires ou secondaires sur l'île de Montréal - ou non), l'âge, la

scolarité, reconnue officiellement, l'expérience d'enseignement, reconnue officiellement, avoir enseigné dans le secteur public - ou non (pour le groupe de professeurs académiciens), temps d'inactivité depuis la dernière année d'enseignement dans le secteur public (pour le groupe de professeurs académiciens dichotomisés à la médiane de la distribution soit: depuis trois ans ou moins vs quatre ans ou plus), le niveau d'enseignement actuel, ou l'orientation visée par les professeurs académiciens et les étudiants-maîtres (élémentaire-secondaire, ou les deux à la fois dans certains cas qui seront alors spécifiés).

L'étude de ces variables vise uniquement à déceler leur association avec le critère. Leur importance relative importe peu à la bonne marche de la recherche et l'exploration se limite à éprouver l'hypothèse générale suivante:

Il n'y a pas d'association significative entre telle variable et l'une ou l'autre forme du test IPRM.

Ces variables constituent deux types distincts de données. Cinq de ces variables sont des dichotomies naturelles (l'ethnie, sexe, résidence, premières études, niveau d'enseignement); la variable temps d'inactivité, est dichotomisée à la médiane des fréquences de ce groupe (3 ans - vs 4 ans +) sans que soit acceptée l'hypothèse de normalité des distributions. Un autre type de variables, dites continues, est représenté par les variables: l'âge, la scolarité

et l'expérience.

Dans le cas des variables dichotomiques, le test t servira à éprouver la signification du coefficient de corrélation point-biserial¹ après que l'homogénéité des variances aura été acceptée (le test F): si les variances ne sont pas homogènes nous utiliserons alors le test t' proposé dans Winer².

Dans le cas des variables continues, la technique F appliquée au coefficient eta sera utilisée³.

La plupart de ces tests de signification sont appliqués aux données provenant du groupe de professeurs du secteur public qui par leur nombre offrent des statistiques plus stables ainsi que des possibilités d'exploration plus vaste (e.g. les catégories d'âge...) et plus complète.

Avant de présenter les résultats d'analyse, il faut signaler que le seuil de signification de $P = .02$ est choisi quand il s'agit d'éprouver l'homogénéité des variances comme condition prérequise par certaines formules statistiques, en exposant davantage les résultats à l'erreur de

1 J. P. Guilford, Fundamental Statistics in Psychology and Education, New York, McGraw-Hill, 1956, p. 302-303.

2 B. J. Winer, Statistical Principles in Experimental Design, New York, McGraw-Hill, 1962, p. 36-37.

3 Lawrence-T. Dayhaw, Manuel de statistique, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1966, p. 421-426.

type II, alors que le seuil de $P = .05$ est préféré pour éprouver les grandes hypothèses de la recherche afin d'éviter le rejet d'une continuité ou d'une association qui existerait réellement. Ces décisions sont aussi celles qui prévalent tout au cours de la recherche. Le seul cas qui fait exception à cette règle est le cas où le test de normalité de distribution des professeurs d'écoles normales sur le critère est utilisé afin de légitimer l'emploi de la technique t . Dans ce cas, considérant le nombre restreint des sujets et surtout le taux de 75% de répondants, le seuil de signification est porté à $P = .05$.

La première analyse porte d'ailleurs sur cette condition préliminaire à l'utilisation de la technique t , à savoir la normalité de la distribution des professeurs d'école normales sur le critère, que l'on vérifie à l'aide du Rapport Critique appliqué à la dissymétrie (g_1) et à la kurtose⁴(g_2) de cette courbe. Les données primaires se trouvent à l'appendice 2a. Les résultats de l'analyse, consignés dans le tableau VI montrent qu'une seule des valeurs RC est tout juste significative à $P = .05$. L'hypothèse de normalité n'a pas été rejetée devant ces résultats.

L'étude des variables dichotomiques est effectuée en deux étapes. D'abord on vérifie l'homogénéité des

⁴ Lawrence-T. Dayhaw, op. cit., p. 335-336.

Tableau VI.- Valeurs RC obtenues pour vérifier la normalité de distribution du groupe de définisseurs de rôle académiciens sur chaque forme du test IPRM.

Indice de normalité	Valeurs RC	
	Forme A	Forme B
ξ_1	1.98 ^a	0.59
ξ_2	0.08	1.17

a La valeur du RC au niveau de probabilité = .05 est 1.96; la distribution est à peine dissymétrique.

variances puis l'hypothèse d'association est éprouvée. Deux groupes de sujets servent dans ces études suivant que la variable étudiée est présente chez les praticiens (professeurs du secteur public) ou présente uniquement chez les professeurs académiciens (professeurs d'écoles normales). Les résultats de ces analyses apparaissent dans le tableau VII où l'on note deux valeurs F significatives à $P = .02$ dans la comparaison des variances entre les dichotomies de la variable niveau d'enseignement et leur distribution respective sur les formes A et B du critère de mesure. (Le tableau des moyennes et des variances pour ces études est à l'appendice 2.)

Les analyses d'association de ces variables avec le critère, effectuées à l'aide de la technique t, sauf pour la variable (niveau d'enseignement) où l'on a utilisé t', donnent les résultats consignés au tableau VIII où les degrés de libertés, pour ces valeurs, peuvent être comptés directement du tableau VII par voie de sommation.

Du tableau VII, il ressort que les variables ethnie, sexe et niveau sont associées au critère de mesure quelle qu'en soit la forme. Les variables résidence et études premières n'ont pas manifesté d'association quelque soient les sous-populations observées.

En conséquence, les variables ethnie, sexe, et niveau, seront considérées dorénavant comme variables

Tableau VII.- Valeurs F obtenues pour l'homogénéité des variances sur chaque forme du test IPRM par certains groupes de sujets dichotomisés respectivement par des variables personnelles.

GROUPES DE SUJETS	Variables	FORME A		FORME B	
		Valeurs F	(no dl.)	Valeurs F	(no dl.)
PROFESSEURS PRATICIENS					
	(1) Ethnie	1.13	(162,3203)	1.05	(160,3296)
	(2) Sexe	1.05	(2594, 750)	1.07	(804,2628)
	(3) Résidence	1.09	(3047, 117)	1.01	(3142, 121)
	(4) Etudes premières	1.01	(1712,1474)	1.05	(1501,1778)
	(10) Niveau	1.11 ^a	(2277,1041)	1.07 ^a	(1120,2286)
PROFESSEURS ACADEMICIENS					
	(8) Avoir enseigné	1.03	(28, 40)	1.01	(28, 41)
	(9) Temps d'inacti- vité	1.44	(19, 20)	1.19	(19, 21)

a Valeur significative à P = .02 (bilatéral).

Tableau VIII.- Valeurs t obtenues entre les moyennes sur chaque forme du test IPRM par certains groupes de sujets dichotomisés respectivement par des variables personnelles.

GROUPES DE SUJETS	Variables	VALEURS t	
		Forme A	Forme B
PROFESSEURS PRATICIENS	(1) Ethnie	3.17 ^a	2.10 ^b
	(2) Sexe	4.07 ^a	3.53 ^b
	(3) Résidence	1.29	1.90
	(4) Etudes premières	0.41	0.78
	(10) Niveau ^c	8.46 ^a	2.26 ^b
PROFESSEURS ACADEMICIENS	(8) Avoir enseigné	0.13	0.89
	(9) Temps d'inactivité	0.33	0.02

a Valeurs significatives à P = .01 (bilatéral)

b Valeurs significatives à P = .05 (bilatéral)

c Valeur t' pour les formes A et B.

intervenantes que l'on tentera de contrôler, quand il sera possible, dans les études comparatives où ces variables peuvent intervenir.

En ce qui concerne les variables personnelles continues, leur association avec chaque forme du test IPRM est étudiée sur le groupe de professeurs praticiens à l'aide du rapport de corrélation⁵ eta (les perceptions prédites par les variables) et du test de signification F sur les valeurs eta. Le postulat d'homogénéité de la variance est vérifié par le test de Bartlett⁶, sans correction dans la plupart des cas et aucune des valeurs B n'a atteint le seuil de signification au niveau $P = .02$. Par ailleurs, tous les rapports F se révèlent significatifs en ce qui concerne l'association des variables étudiées avec la forme A du critère, tandis que pour la forme E du critère, une seule variable ne révèle pas d'association significative bien que la valeur F (eta) soit très près du seuil de signification au niveau $P = .05$. Les tableaux IX et X résument ces études; dans ces tableaux tous les tests de signification sont unilatéraux et les degrés de liberté des valeurs B sont les mêmes que les numérateurs des rapports F (les données primaires sont consignées dans l'appendice 2).

⁵ J. P. Guilford, op. cit., p. 288-292.

⁶ Idem, ibid., p. 242-244.

Tableau IX.- Valeurs B (Bartlett), eta et F (eta) obtenues dans l'étude d'association entre certaines variables continues et la forme A du test IPRM par les professeurs praticiens.

Variables	VALEURS OBTENUES			
	B	eta	F (eta)	(no dl.)
(5) Age	11.41	.101	5.67 ^a	(6,3317)
(6) Scolarité	3.74	.142	9.67 ^a	(7,3346)
(7) Expérience	11.14	.110	4.33 ^a	(9,3338)

a Valeurs significatives à P = .01 (unilatéral).

Tableau X.- Valeurs B (Bartlett), eta et F (eta) obtenues dans l'étude d'association entre certaines variables continues et la forme B du test IPRM par les professeurs praticiens.

Variables	VALEURS OBTENUES			
	B	eta	F (eta)	(no dl.)
(5) Age	13.99	.077	3.35 ^a	(6,3412)
(6) Scolarité	7.47	.062	2.00	(7,3438)
(7) Expérience	18.88	.099	3.67 ^a	(9,3430)

a Valeurs significatives à P = .01 (unilatéral).

Ces résultats ne permettent pas de nier avec certitude l'association de ces trois variables personnelles continues à savoir: l'âge, la scolarité, l'expérience, avec le critère de mesure des perceptions. Elles formeront avec l'ethnie, le sexe, et le niveau, les variables intervenantes dans les études comparatives qui servent à éprouver les quatre hypothèses majeures de la recherche.

2. Epreuve des hypothèses d'apprentissage.

Les hypothèses 1 a) et 1 b).- La première hypothèse de recherche formulée comme suit au chapitre premier:

- 1 a) il n'y aura pas de différences significatives dans les perceptions du rôle du maître entre les étudiants-maîtres qui terminent leur première année et ceux qui terminent leur deuxième année du cours de formation des maîtres, ou entre chacun de ces groupes et les professeurs d'institutions de formation des maîtres,

visé l'exploration de l'apprentissage de rôle en milieu académique tandis que la seconde hypothèse:

- 1 b) il n'y aura pas de différences significatives dans les perceptions du rôle du maître entre les étudiants-maîtres finissants et les professeurs néophytes du secteur public,

visé l'exploration de la continuité entre l'apprentissage académique et l'apprentissage pratique du début de carrière.

Ces deux hypothèses étant reliées entre elles au moment de la comparaison des finissants aux néophytes, comparaison qui implique le contrôle de variables intervenantes,

les procédures d'analyse sont d'abord présentées pour les deux hypothèses, suivies de la présentation de l'analyse elle-même des résultats.

La première de ces hypothèses permet de vérifier si les étudiants-maîtres évoluent dans leurs perceptions du rôle du maître entre la fin de leur première année de formation académique et la fin de leur seconde année. Cette évolution pourrait manifester l'apprentissage académique du rôle si l'évolution progressait vers les objectifs présentés par les définisseurs de rôle. Cette première hypothèse soulève alors deux types de comparaison: 1) la comparaison d'étudiants-maîtres classifiés d'après une position de scolarité à l'intérieur du système académique, et 2) la comparaison de leurs perceptions à celle de leurs définisseurs de rôle à l'intérieur du même système.

Pour la première comparaison, l'âge des sujets étudiants-maîtres est contrôlé en éliminant les sujets exceptionnels qui ont plus de vingt-quatre ans; les autres catégories d'âge utilisées par les répondants (19 ans à 24) sont regroupées en une seule catégorie: l'intervalle a été jugé suffisamment restreint pour que les grandes variations soient absentes et aussi pour permettre la comparaison de ces sujets avec les néophytes. Le sexe est contrôlé en effectuant les comparaisons par sexe. La scolarité est considérée comme variable indépendante représentant à la fois la position de

ces sujets dans le système académique.

Par ailleurs le niveau d'orientation se prête peu à un contrôle à cause des stages d'enseignement pratique imposés à tous les étudiants d'une des catégories de la variable indépendante (FM-I), stages qui ont été effectués au niveau élémentaire quelque soit l'orientation naturelle de ces sujets. L'abandon de ce contrôle pourrait cependant être sans conséquences majeures si l'on tient compte que plusieurs étudiants-maîtres de première année sont encore indécis sur leur orientation et que de toute façon un bon nombre des finissants orientés vers le secondaire préfèrent débiter leur carrière au niveau élémentaire où leurs perceptions de rôle deviendraient alors coïncidente avec celles de leurs pairs, si un apprentissage pratique du rôle est réaliste.

Les comparaisons inter-groupes, entre les étudiants-maîtres et leurs professeurs du secteur académique, ne font pas l'objet du contrôle de variables intervenantes parce que ces variables intervenantes associées à la position des professeurs académiciens forment, de fait, le modèle académique d'apprentissage de rôle, que ce modèle soit réaliste ou non, qu'il soit présenté consciemment ou non: c'est l'ensemble naturel des perceptions des formateurs de maîtres qui sert de critère pour déterminer l'orientation de l'évolution des étudiants-maîtres dans leurs perceptions.

Pour l'étude de l'hypothèse 1 b), les caractéristiques des néophytes sont rendues identiques à celles des finissants sauf pour la variable niveau qui ne peut être contrôlée adéquatement chez les étudiants-maîtres⁷.

Tous les sujets d'ethnie étrangère sont discartés; l'âge exclus les sujets de vingt-cinq ans ou plus; la scolarité des professeurs praticiens est la même, en nombre d'années, que celles des finissants considérés. L'étude est aussi effectuée par sexe. La variable indépendante est "avoir enseigné durant un ou deux ans dans le secteur public (professeurs néophytes) vs ne pas avoir enseigné professionnellement dans ce secteur (les étudiants-maîtres finissants)".

Pour les deux premières hypothèses, après avoir vérifié l'homogénéité de la variance pour chaque comparaison de moyennes, les valeurs t ou t' furent calculées; ces valeurs t sont consignées dans le tableau XI. (Les données primaires sont consignées dans les appendices 2.a, 2.b, 2.i.) Une exception dans les tests bilatéraux pour ces types de comparaisons apparaît quand on compare l'évolution des étudiants-maîtres d'après leur scolarité. S'il y a évolution, les moyennes des finissants devraient être plus fortes que celles des étudiants FM-I, s'orientant alors dans le sens

7 Cf. chapitre II, p. 35.

Tableau XI.- Valeurs t obtenues entre les moyennes sur chaque forme du test IPRM, par les différents sous-groupes, masculins ou féminins, impliqués dans les comparaisons servant d'épreuve aux hypothèses 1 a) et 1 b).

Sous-groupes comparés	FORME A		FORME B		FORME A		FORME B	
	Hommes t	Femmes t	Hommes t	Femmes t	Hommes t	Femmes t	Hommes t	Femmes t
	(no dl.)	(no dl.)	(no dl.)	(no dl.)	(no dl.)	(no dl.)	(no dl.)	(no dl.)
FM-I vs FM-II	0.03	(152) ^a	1.65 ^b	(868) ^a	1.03	(165) ^a	1.34	(386) ^a
FM-I vs Prof. acad.	1.42	(174)	1.39	(297)	1.89	(180)	0.87	(305)
FM-II vs Prof. acad.	1.12	(118)	0.17	(211)	0.91	(127)	0.44	(223)
FM-II vs Néophytes	2.47 ^c	(104)	6.77 ^d	(269)	0.06	(115)	2.18 ^c	(310) ^e

a Test unilatéral pour cette série de valeurs seulement.

b Valeurs significatives à P = .05.

c Valeurs significatives à P = .02.

d Valeurs significatives à P = .01.

e Valeur t' pour cette case du tableau (Cochran and Cox).

d'un apprentissage, d'où pour cette série de comparaison c'est le test unilatéral qui fut choisi: statistiquement alors on observe dans le tableau XI qu'une seule valeur t est significative, pour les sous-groupes féminins d'étudiants-maîtres (FM-I vs FM-II) sur la forme A du critère.

La connaissance du milieu a incité l'auteur à vérifier si cette différence significative ne pouvait pas être due au fait que les écoles normales privées sont des écoles de filles où une sélection des sujets est plus poussée que dans les écoles normales d'état, et que ces écoles privées, pour des politiques locales ou autres, ont un contingentement de plus en plus réduit d'étudiantes FM-II alors que les étudiantes FM-I sont sous-représentées dans les écoles mixtes que sont les écoles d'état. (Le modèle de rôle pour chaque type d'institution ne peut être contrôlé dû au fait que plusieurs professeurs d'école normale donne un enseignement à des étudiants-maîtres de plusieurs écoles normales à la fois; on peut cependant postuler un seul modèle de rôle pour toutes les institutions observées.)

Devant ces circonstances on a poussé l'étude de ce groupe féminin en contrôlant aussi cette variable institutionnelle qu'est le type administratif de l'institution de formation des maîtres. Une seule comparaison, sur la forme A du critère (la seule présentant une valeur t significative) a été effectuée pour ce groupe d'étudiants-maîtres. L'évolution

de ces étudiantes dans les écoles privées donne des valeurs: $F = 1.14 (147,122)$ et $t = 1.41$ tandis que dans les écoles d'état on obtient: $F = 1.17 (79,19)$ et $t = 1.16$. Aucune de ces valeurs n'étant significative, on peut conclure que l'évolution déjà constatée pour ce groupe n'était qu'apparente et d'ê à des variables intervenantes de composition de groupe reliées à un type d'institution plutôt qu'à l'apprentissage.

Discussion pour l'hypothèse 1 a).- A l'aide de ces résultats, il est possible maintenant d'apporter des conclusions sur les deux questions posées par l'hypothèse d'apprentissage de rôle en milieu académique.

En ce qui concerne la question d'évolution, l'argumentation statistique ne permet pas de conclure à une évolution dans l'apprentissage du rôle du maître en milieu académique durant la dernière année de formation des maîtres; si donc une évolution a lieu durant la formation académique, elle s'effectuera du début à la fin de la première année de formation. Cette conclusion est aussi appuyée par le fait que dès la fin de leur première année de formation, les étudiants-maîtres montrent déjà des perceptions de rôle coïncidentes avec le modèle de rôle proposé par leurs professeurs, tant sur l'aspect pratique que théorique du rôle du maître. En conséquence l'hypothèse 1 a) est acceptée intégralement et l'étude conclut à une stabilité des perceptions

des étudiants-maîtres durant leur seconde année de formation académique. Une telle stabilité, déjà rencontrée dans la littérature (e.g. par exemple Callis⁸), s'explique dans la présente étude par le fait que les apprentis ont rapidement atteint leur plafond d'apprentissage: les étudiants de fin de première année ont des perceptions qui coïncident déjà avec le modèle.

Discussion pour l'hypothèse 1 b).- En ce qui a trait à l'hypothèse de continuité entre l'apprentissage académique et l'apprentissage pratique, il en va tout autrement. Toutes les comparaisons de moyennes sur l'aspect pratique du rôle (forme A) offrent des valeurs t significatives (tableau XI). En conséquence on rejette l'hypothèse nulle pour cet aspect du rôle se rendant alors à l'évidence d'une évolution marquée dans les perceptions de rôle durant les premières années de carrière.

De plus, à l'aide du tableau XII qui présente l'orientation des moyennes en fonction des modèles de rôle durant chacune des deux phases d'apprentissage, on peut observer que l'évolution des néophytes, sur cet aspect pratique du rôle (forme A), se dirige vers la moyenne de la masse des praticiens, manifestant alors un apprentissage de rôle dès les

⁸ Robert Callis, Change in Teacher-Pupil Attitudes Related to Training and Experience, dans Educational and Psychological Measurement, vol. 10, no 4, hiver 1950, p. 718-727.

Tableau XII.- Evolution des moyennes durant les deux phases d'apprentissage de rôle et en fonction des modèles de rôle, par sexe, sur les deux formes du critère.

FORMES DU CRITERE	Sexe	PHASE ACADEMIQUE			PHASE PRATIQUE		
		FMI	FMII	Modèle	FMII	Néo- phyte	Modèle
FORME A							
	Hommes	12.09	12.10	12.79	12.10	10.59	10.06
	Femmes	12.22	12.72		12.72	10.81	
FORME E							
	Hommes	11.04	11.37	11.94	11.37	11.63	10.43
	Femmes	11.60	11.76		11.76	10.98	

débuts de la phase pratique d'apprentissage.

Une telle conclusion est aussi maintenue quand on observe les résultats d'analyse (tableau XI) pour les néophytes féminins dans leurs perceptions théoriques (forme B) du rôle du maître.

Quant aux néophytes masculins, les résultats ne montrent pas d'évolution significative sur l'aspect théorique du rôle et on ne peut conclure dans un tel cas à un apprentissage de rôle pour ces sujets durant les deux premières années de carrière. Cette exception à la tendance générale des néophytes soulève certaines questions importantes quand on étudie un apprentissage de rôle.

En premier lieu elle suggère que l'apprentissage de rôle est intimement relié à l'objet spécifique d'apprentissage puisque les comportements des néophytes varient suivant que l'on observe l'aspect pratique du rôle (Forme A) ou son aspect théorique (Forme B) et qu'en conséquence l'objet d'apprentissage devient une variable importante en soi dans de telles études. Cette proposition est confirmée, quelque soit le sexe des néophytes quand on observe le rythme d'apprentissage des néophytes pour chaque forme du critère. Du tableau XII on peut remarquer par exemple que les distances d'évolution pour chaque sexe sont toujours plus grandes pour la forme A du critère que pour la forme B, si on rend les deux échelles de mesures identiques quant à leurs unités

de mesure, les distances de la forme A doivent alors être multipliées par le coefficient 1.0886 (valeur du rapport entre les sigmas de chaque échelle) et conséquemment ces distances deviennent encore plus grandes pour la forme A comparativement à celles de la forme B, manifestant alors un rythme d'apprentissage plus rapide sur l'aspect pratique du rôle que sur son aspect théorique.

En second lieu, le sexe des néophytes semble jouer lui aussi un rôle important quand on considère le milieu où s'effectue l'apprentissage de rôle.

Du tableau XII on peut constater que les femmes manifestent une évolution plus grande que celle des hommes, quelque soit l'objet d'apprentissage considéré.

Une première hypothèse semble plausible pour justifier de telles différences de comportement entre les sexes. Pour les néophytes observés dans la recherche on remarque que les hommes offrent une concentration (60% des sujets) dans le niveau secondaire du système, tandis que les femmes se retrouvent surtout au niveau élémentaire (75%). Or ces deux niveaux constituent deux milieux différents d'apprentissage de rôle ne serait-ce que par la grandeur des écoles (rares sont les écoles élémentaires qui comptent plus de trente professeurs dans la région observée, et rares sont les écoles secondaires qui comptent moins de trente professeurs).

On pourrait donc émettre l'hypothèse que les différences de comportements observés sont davantage reliées au niveau d'enseignement des institutions qu'au sexe des néophytes. Les données de la recherche permettent d'éprouver cette hypothèse pour l'aspect théorique du rôle où la distance entre les sexes est la plus marquée.

L'argument de l'épreuve d'hypothèse est le suivant: si les sexes ne différencient pas les néophytes au moment d'entrer dans la carrière quant à leurs perceptions théoriques du rôle, une analyse de la variance de ces perceptions, tenant compte du sexe et du niveau d'enseignement des néophytes devrait établir si le sexe ou le niveau, ou les deux à la fois, produisent des différences entre les néophytes après un ou deux ans d'apprentissage pratique.

De fait, il n'y a pas de différences significatives entre les sexes des finissants d'écoles normales sur la forme B du critère.

Pour l'analyse de la variance, la méthode des moindres carrés⁹ (least-squares solution) est appliquée au modèle I avec deux facteurs fixes comportant chacun deux catégories, le facteur A: le sexe (hommes-femmes) et le facteur B: le niveau (élémentaire-secondaire). Dans cette analyse, l'ethnie des sujets est contrôlée: seuls les sujets d'ethnie

9 B. J. Winer, op. cit., p. 291-293.

canadienne française sont étudiés; l'âge des sujets exclut tous ceux qui ont vingt-cinq ans ou plus; la scolarité est de quinze ans pour tous les sujets et leur expérience dans l'enseignement est de un ou deux ans; enfin les sujets qui enseignent dans des institutions mixtes c'est-à-dire élémentaire et secondaire à la fois, ont aussi été écartés (données primaires e.g. appendice 2.j.).

Le test de Bartlett sans correction donne la valeur 9.00 non significative à $P = .02$ (forme B du critère). Les résultats de l'analyse de la variance, consignés dans le tableau XIII, ne montrent aucune valeur F significative à $P = .05$ et conséquemment, ni le sexe seul, ni le niveau d'enseignement seul, ni l'interaction de ces deux facteurs ne permettent de différencier les néophytes après un an ou deux ans d'apprentissage pratique du rôle considéré sous son aspect théorique.

Une dernière explication semble plausible pour justifier le comportement exceptionnel des néophytes masculins sur la forme B du critère durant la phase pratique d'apprentissage. Observant que tous les sujets masculins sont formés dans des institutions d'état, il est alors possible que le type d'institution où est effectué l'apprentissage académique soit en interaction avec le critère: les réminiscences d'apprentissage effectué dans les institutions d'état serait plus résistant à l'extinction sur l'aspect théorique

Tableau XIII.- Sommaire de l'analyse de la variance sur l'aspect théorique du rôle pour les néophytes classifiés suivant le sexe et le niveau d'enseignement.

Source de variation	SS	d.l.	MS	F
Sexe	10.087	1	10.087	
Niveau	13.070	1	13.070	1.0678
Sexe x niveau	5.795	1	5.795	
Erreur	2594.967	212	12.240	

du rôle que les réminiscences d'apprentissage effectué dans les institutions privées sur le même aspect du rôle, comparativement à l'aspect pratique du rôle. Cette argumentation pourrait signifier que les formateurs de maîtres des institutions d'état insistent davantage sur l'aspect théorique du rôle, dans leur enseignement, que sur l'aspect pratique, comparativement aux formateurs de maîtres des institutions privées qui en fait ont aussi plus d'expérience d'enseignement dans le secteur public.

La recherche actuelle ne peut vérifier le réalisme de cette argumentation et doit restreindre la généralité de l'apprentissage du début de carrière à l'aspect pratique du rôle et aux néophytes féminins quand il s'agit de l'aspect théorique du rôle.

Hypothèse 1 c.-

- 1 c) Il n'y aura pas de différences significatives dans les perceptions du rôle du maître entre les professeurs du secteur public classifiés d'après leur nombre d'années d'expérience d'enseignement dans ce secteur.

Cette hypothèse permet d'explorer davantage l'apprentissage de rôle durant la phase pratique en situant cet apprentissage sur un continuum temporel plus long que l'intervalle de temps utilisé pour définir les néophytes. Cette hypothèse offre donc la possibilité de déterminer des rythmes d'évolution.

L'étude préliminaire des variables intervenantes a déjà montré l'homogénéité des variances intra groupe de la variable "enseignement" et que cette variable est associée de façon significative aux deux formes du test IPRM. En conséquence l'étude de l'hypothèse 1 c) est abordée en conservant ce groupe et en utilisant le test "q" (Tukey-a)¹⁰.

La méthode d'exploration s'appuie alors sur l'évolution qui pourrait être manifestée par les professeurs au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur carrière, après leur début de carrière. Acceptant comme postulat, que les variables intervenantes sont également représentées dans chaque sous-groupe, les néophytes servent alors d'ancre pour comparer les autres sous-groupes classifiés dans le temps. On obtient ainsi un indice sur le temps requis pour que l'évolution des perceptions soit significative après les débuts de carrière de l'enseignant. Le même système de comparaison, avec les professeurs les plus expérimentés comme groupe d'ancre pour les comparaisons donne un indice sur l'évolution des perceptions, à la fin d'une carrière d'enseignant.

Le test "q" utilisé avec n harmonique substitué à n dans la formule donne comme valeurs critiques pour tous ces tests, au niveau $P = .05$ (unilatéral): la valeur 1.0084

10 B. J. Winer, op. cit., p. 77-103.

pour la forme A du test IPRM, et la valeur 1.0527 pour la forme B avec no dl. (10,3348) et (10,3430) respectivement. Les résultats de ces comparaisons apparaissent dans le tableau XIV où seules sont consignées les comparaisons de moyennes allant dans le sens voulu par le modèle. Dans ce tableau les symboles Mj représentent le sous-groupe considéré dans une comparaison et chaque sous-groupe représente lui-même un intervalle de deux ans d'expérience dans l'enseignement sauf le dernier (no 10) qui représente les professeurs qui ont plus de dix-neuf ans d'expérience.

Ces résultats montrent, sur les deux formes du test IPRM, qu'au début de la carrière il y aurait une évolution significative entre deux et quatre ans d'enseignement. La fin de carrière offre des résultats plus ambigus suivant l'aspect de rôle considéré. Pour la forme A l'évolution requiert un intervalle minimum de six ans pour devenir significative alors que pour la forme B cette évolution devient significative dans un intervalle de deux ans mais présente une faille pour le sous-groupe de sujets qui ont neuf et dix ans d'expérience. Cette faille peut être due à des erreurs d'échantillonnage puisqu'elle constitue la seule faille dans toute cette étude.

Discussion pour l'hypothèse 1 c).- Les conclusions d'une telle étude peuvent offrir des hypothèses pour des recherches subséquentes mais ne peuvent être offertes avec un

Tableau XIV.- Valeurs q obtenues dans les comparaisons de moyennes sur chaque forme du test IPRM entre les néophytes ou les professeurs les plus expérimentés, et leurs pairs, classifiés d'après la variable "expérience".

Sous-groupes comparés	Valeurs "q"	
	Forme A	Forme B
M ₁ - M ₂	1.10 ^a	1.40 ^b
M ₁ - M ₃	2.90 ^b	1.77 ^b
M ₁ - M ₄	1.94 ^b	1.20 ^a
M ₁ - M ₅	2.25 ^b	3.90 ^b
M ₁ - M ₆	1.29 ^b	2.69 ^b
M ₁ - M ₇	3.16 ^b	2.90 ^b
M ₁ - M ₈	5.89 ^b	3.56 ^b
M ₉ - M ₁₀	0.45	0.51
M ₈ - M ₁₀	nil	1.19 ^a
M ₇ - M ₁₀	1.94 ^b	1.86 ^b
M ₆ - M ₁₀	3.80 ^b	2.07 ^b
M ₅ - M ₁₀	2.85 ^b	0.85
M ₄ - M ₁₀	3.16 ^b	3.55 ^b
M ₃ - M ₁₀	2.20 ^b	2.98 ^b

a Valeurs significatives à P = .05 (unilatéral)

b Valeurs significatives à P = .01 (unilatéral)

degré de certitude équivalent à celui que l'on obtiendrait s'il était possible, par exemple, de contrôler la scolarité qui évolue avec le temps (études à temps partiel), ou l'âge, ou le niveau d'enseignement (début de carrière à l'élémentaire pour plusieurs sujets).

Les résultats de cette exploration suggèrent cependant qu'au début de la carrière d'enseignant, les perceptions du rôle du maître quel que soit l'aspect considéré, évoluent plus rapidement qu'en fin de carrière. Le graphique d'apprentissage de rôle décrit bien cette situation.

Dans le graphique I, l'échelle des moyennes sur le critère est en ordonnée et l'abscisse montre les différents moments dans l'apprentissage du rôle du maître pour la phase académique et pour la phase pratique. Les modèles de rôle durant chacune de ces phases sont représentés par des lignes horizontales. Les perceptions sur l'aspect pratique du rôle sont identifiées par des tracés continus tandis que les tracés discontinus représentent les perceptions sur l'aspect théorique. Dans ce graphique l'échelle de la forme A du critère a été rendue identique à l'échelle de la forme B quant à la moyenne et à l'unité standard. Les deux aspects de rôle sont alors directement comparables.

Le graphique fait ressortir d'abord un certain parallélisme dans l'évolution des sujets entre les deux aspects de rôle. De façon générale, à une évolution des perceptions

sur un aspect du rôle du maître correspond aussi une évolution de même orientation sur l'autre aspect du rôle.

Durant la phase pratique apparaît alors la période accélérée d'apprentissage commençant dès les débuts de carrière et se poursuivant jusque vers la cinquième année d'expérience, période d'évolution orientée vers les modèles de rôle respectifs à chacun des aspects du rôle. Cette période est suivie d'un plateau pouvant s'étendre jusque vers la quatorzième année d'expérience et la fin de carrière est marquée par une évolution continuelle qui s'éloigne de la norme du groupe des praticiens.

Ce phénomène des évolutions en fin de carrière soulève des interrogations qui ne peuvent être expliquées adéquatement par la recherche actuelle.

En premier lieu il remet en question la fixation du modèle de rôle. La norme du groupe est-elle le bon choix pour l'étude de l'apprentissage du rôle? Elle conduit à nier l'apprentissage durant les dernières années de carrière puisque l'évolution n'est pas orientée vers le modèle de rôle. Un tel modèle de rôle conduit nécessairement à des moments où les évolutions s'éloigneront de la norme sauf pour le cas où aucune évolution n'est manifestée à travers les moments.

Quels facteurs provoqueraient cette chute qui suit le plateau, est une autre question que l'on doit se poser

pour expliquer ce phénomène de fin de carrière. S'agit-il du facteur expérience dans l'enseignement ou est-ce plutôt l'expérience d'un nombre plus considérable de milieux institutionnels et de leurs composants? Serait-ce aussi un changement dans la composition du groupe de professeurs nécessairement plus âgés que la norme, ou différent quand à la représentation des sexes, des années de scolarité ou même des niveaux d'enseignement?

Ce graphique soulève d'autres questions quant au plateau qui occupe presque dix années de carrière ou quant à la période initiale d'apprentissage qui précède ce plateau. Quels facteurs en déterminent la durée? Les perceptions sur l'aspect pratique du rôle fluctuent-elles davantage avec les situations par rapport aux perceptions de l'aspect théorique du rôle?

L'exploration ne peut répondre aux questions soulevées ici mais ouvre la voie à la formulation d'hypothèses nouvelles qui devraient conduire à une meilleure compréhension de ces phénomènes.

3. Epreuve de l'hypothèse de continuité entre les modèles de rôle.

Les études précédentes suggèrent que l'apprentissage académique, s'il a lieu, s'effectuerait durant la première année de formation puisque dès la fin de la première année

les étudiants-maîtres présentent des perceptions sur le rôle du maître analogues à celles de leurs définisseurs de rôle. D'autre part, de façon générale, il y a un décalage évident entre le produit de cet "apprentissage académique" et le produit d'un apprentissage pratique couvrant une période analogue de temps. Il est alors possible que l'apprentissage académique vise des fins différentes de celles de l'apprentissage pratique, ou encore, que l'apprentissage pratique puisse consister en une extinction de l'apprentissage académique pour être remplacé ou suivi par l'apprentissage d'objectifs nouveaux. Les processus eux-mêmes d'apprentissage ne font pas l'objet de la recherche.

La seconde hypothèse formulée ainsi au chapitre du cadre théorique:

Il n'y aura pas de différences significatives dans les perceptions du rôle du maître entre les professeurs d'institutions de formation des maîtres et les professeurs du secteur public,

prend donc ici une certaine importance à la lumière des conclusions précédentes. Elle pose en d'autres mots la question suivante: les objectifs de l'apprentissage académique du rôle du maître sont-ils les mêmes que ceux de l'apprentissage pratique?

Les sujets qui sont observés dans cette étude sont les professeurs académiciens et les praticiens. Le nombre limité de professeurs académiciens, tant au niveau de la

population provinciale, régionale, qu'au niveau échantillon-
nal rend prohibé le contrôle simultané des six variables in-
tervenantes déterminées dans notre étude précédente. Le con-
trôle de ces variables est alors effectué en ne tenant compte
que d'une seule variable à la fois pour les études inter-
groupe, qui s'y prêtent. Au préalable, l'étude actuelle
présente la répartition comparative des sujets sur les va-
riables, quand il est possible de le faire; on signale en-
suite l'homogénéité des académiciens sur certaines variables
intervenantes, l'étude des variables intervenantes elle-
mêmes a déjà présenté ces informations pour les professeurs
praticiens; on procède enfin aux études comparatives inter-
groupes en vérifiant d'abord l'homogénéité des variances.

Le tableau XV présente la distribution de chaque
groupe de sujets sur chacune des variables intervenantes.
Dans ce tableau il a été nécessaire de redéfinir les caté-
gories de certaines de ces variables. Les distributions
proportionnelles montrent des différences notables et il
n'a pas été jugé nécessaire de présenter les valeurs RC qui,
si elles étaient calculées¹¹, seraient toutes significatives
à $P = .01$.

Ces résultats peuvent avoir un intérêt quelconque
pour ceux qui ont la responsabilité d'orienter le système

11 L.-T. Dayhaw, op. cit., p. 340.

Tableau XV.- Distribution proportionnelle, en %, des professeurs praticiens et académiciens sur chacune des variables intervenantes.

VARIABLES INTERVENANTES	Définitions	PRATICIENS		ACADEMICIENS	
		(N. total de la variable)	%	(N. total de la variable)	%
(1) Ethnie:		(3458)		(72)	
	can. française		95.3		77.8
	autres		4.7		22.2
(2) Sexe:		(3434)		(72)	
	hommes		23.4		51.4
	femmes		76.6		48.6
(5) Age:		(3419)		(71)	
	34 et moins		77.0		46.5
	35 et plus		23.0		53.5
(10) Niveau:		(3408)		(71)	
	élémentaire		67.1		9.9
	secondaire		32.9		21.1
	les deux		0.0		69.0
(6) Scolarité:		(3446)		(71)	
	17 et moins		93.5		0.0
	18 et plus		6.5		100.0
(7) Expérience:		(3440)		(71)	
	aucune		0.0		40.8
	1 à 4 ans		35.9		26.8
	5 et plus		64.1		32.4

de la formation des maîtres pourvu qu'ils acceptent les conclusions de l'étude concernant l'importance des perceptions du rôle du maître comme objectifs d'apprentissage et qu'ils acceptent les associations déterminées par l'étude entre ces variables et les perceptions.

En ce qui concerne la recherche actuelle, le tableau XV montre que la variable niveau ne se prête pas à un contrôle: les catégories de la variable ne contiennent pas les nombres acceptables de sujets académiciens pour entreprendre un tel contrôle. L'abandon de cette variable dans l'étude pourrait avoir pour conséquences de confondre ses effets principaux et ses interactions avec la variable position (en ne contrôlant qu'une seule variable à la fois, l'étude acceptait déjà que les interactions possibles entre les variables ne soient pas contrôlées). Les différences intergroupes, s'il elles existent pourraient donc provenir à la fois de la position et de la variable niveau.

Une étude intra-groupe de la variable "niveau d'orientation de leur enseignement", conduite chez les professeurs académiciens, donne les résultats consignés dans le tableau XVI pour l'analyse de la variance à une dimension (classification) précédée de l'étude de normalité déjà citée pour l'ensemble des scores et précédée du test F, avec correction.

Tableau XVI.- Tableaux d'analyses de la variance pour les sujets académiciens classifiés suivant l'orientation de leur enseignement donné aux étudiants-maîtres, sur chaque forme^a du test IPRM.

FORME DU TEST IPRM	Source de variations	SS	dl.	s ²
FORME A				
	Inter-groupe	18.7245	2	9.362
	Intra-groupe	789.0612	67	11.777
		<hr/>	<hr/>	
	Total	807.7857	69	
	Valeur F = 0.795			
FORME B				
	Inter-groupe	44.7270	2	22.3635
	Intra-groupe	745.0476	68	10.9566
		<hr/>	<hr/>	
	Total	789.7746	70	
	Valeur F = 2.041			

a Aucune valeur F n'est significative à P = .05.

Aucune valeur F n'étant significative, il devient possible de supposer que l'abandon de la variable niveau ... n'entraînera pas de défauts majeurs dans les études comparatives de "continuité".

Les résultats des analyses de continuité entre les définisseurs de rôle du maître pour le néophyte proviennent donc d'études individuelles pour cinq des six variables intervenantes. On note aussi que la variable expérience ne permet pas la comparaison des sujets pour toutes ses catégories puisque les praticiens par définition ont au moins un an d'expérience.

Les résultats de ces études apparaissent au tableau XVII où l'on remarque qu'aucune valeur F n'est significative et que toutes les valeurs t sur la forme A du test IPRM sont significatives à $P = .01$ (bilatéral).

En conséquence, en ce qui concerne les perceptions de l'aspect pratique du rôle du maître, aucune des variables intervenantes, considérée isolément des autres, ne peut expliquer les discontinuités entre les définisseurs de rôle du maître pour le néophyte. Ces variables donc, telles que contrôlées dans cette étude, ne font pas disparaître les discontinuités et la cause probable de ces discontinuités peut alors être imputée soit à l'interaction mutuelle des variables intervenantes, soit à des variables que la recherche n'a pas contrôlées.

Tableau XVII.- Valeurs F et t obtenues dans la comparaison des praticiens aux académiciens, par catégorie des variables intervenantes et pour chaque forme du test IPRM.

VARIABLES Catégories	FORME A		FORME B	
	Valeurs F	(no dl.) t	Valeurs F	(no dl.) t
ETHNIE:				
Can. franc.	1.02	(3203,54)	5.72 ^a	1.25 (3296,55) 3.65 ^a
autres	1.05	(162,15)	3.84 ^a	1.13 (160,15) 1.13
SEXE:				
hommes	1.08	(750,35)	4.41 ^a	1.39 (804,36) 2.47 ^b
femmes	1.09	(34,2594)	4.45 ^a	1.03 (2628,34) 1.97 ^b
AGE:				
34 et moins	1.03	(2563,32)	3.82 ^a	1.88 (2630,32) 4.47 ^a
35 et plus	1.05	(759,36)	4.81 ^a	1.08 (787,37) 1.49
SCOLARITE:				
18 et plus	1.08	(70,204)	5.17 ^a	1.23 (224,71) 3.13 ^c
EXPERIENCE:				
1 à 4 ans	1.11	(18,1210)	3.83 ^a	1.57 (1236,18) 3.08 ^c
5 et plus	1.06	(2136,21)	3.35 ^a	1.07 (2202,22) 1.50

a Valeurs significatives à P = .01 (bilatéral).

b Valeurs significatives à P = .05 (bilatéral).

c Valeurs significatives à P = .02 (bilatéral).

Par ailleurs ces résultats montrent que les objectifs présentés par les définisseurs académiciens diffèrent de façon manifeste des objectifs des définisseurs praticiens. Cette constatation permet alors de prédire des conflits de rôle pour le néophyte au moment où il débutera sa carrière, conflits qui pourraient se manifester, en termes d'apprentissage pratique du rôle du maître soit par des phénomènes d'extinction ou de résistance, et qui, de toutes façons, auraient pour conséquence de nuire à l'efficacité des néophytes.

Avant de s'appuyer cependant sur de telles conclusions, il faudrait vérifier, au préalable, ces prédictions fondées sur la théorie du rôle, et déterminer aussi l'impact exact de ces conflits, s'ils existent réellement, sur les comportements des néophytes.

En ce qui concerne les perceptions sur l'aspect théorique du rôle du maître, les résultats sont moins consistants, invitant alors à la prudence dans l'établissement des conclusions. On remarque, en premier lieu, qu'aucune variable n'élimine complètement les discontinuités entre les définisseurs de rôle: dans l'une ou l'autre des catégories de ces variables, les discontinuités persistent. On remarque aussi que les discontinuités ont tendance à se révéler avec moins de certitude que pour la forme A du test IPRM: deux variables seulement offrent un seuil de

signification égal ou supérieur à $P = .01$ à savoir l'ethnie et l'âge.

En conclusion l'étude de ces résultats suggère 1) que les définisseurs de rôle offrent une discontinuité moins sévère quand on observe leurs perceptions sur des aspects théoriques du rôle du maître, 2) que la position des définisseurs de rôle, à elle seule, n'explique pas les discontinuités, 3) que les discontinuités peuvent être annihilées quand on contrôle certaines variables intervenantes telles que l'âge et l'expérience: les sujets académiciens de trente-cinq ans et plus, ainsi que ceux qui ont au moins cinq ans d'expérience d'enseignement dans le secteur public offrent sur l'aspect théorique du rôle des perceptions identiques à leurs collègues praticiens d'un même âge ou de même expérience dans le secteur public.

L'étude fait aussi ressortir l'importance de l'objet d'apprentissage lui-même, puisque les conclusions sont différentes suivant qu'il s'agisse de l'aspect pratique du rôle ou de l'aspect théorique. Il est plus facile d'obtenir une continuité dans les perceptions de rôle entre différents groupes de sujets sur un aspect théorique du rôle que sur un aspect pratique, ce dernier étant probablement perçu avec plus d'indices situationnels que ne l'est l'aspect théorique du rôle.

Enfin cette comparaison des modèles montre une discontinuité moins forte sur l'aspect théorique que sur l'aspect pratique du rôle; conséquemment on devrait anticiper chez les néophytes moins de discontinuité dans leur apprentissage de début de carrière sur cet aspect comparativement à l'aspect pratique du rôle. De fait la comparaison des rythmes d'évolution des néophytes effectuée dans l'étude de l'hypothèse 1 b) a montré une évolution plus lente sur l'aspect théorique comparativement à l'aspect pratique pour le groupe féminin, et pour le groupe masculin une évolution nulle comparativement à une évolution significative, respectivement.

Il semble donc exister une relation entre les rythmes d'évolution et le degré de discontinuité entre les modèles. Des recherches subséquentes pourraient se pencher sur ce problème et définir de façon plus rigoureuse ce type de relation.

RESUME ET CONCLUSION

L'objectif de la recherche était d'explorer l'apprentissage du rôle du maître en milieu québécois francophone à l'aide d'un cadre théorique reposant sur la théorie du rôle. Du cadre théorique, un modèle de recherche a été construit en tenant compte d'une définition opérationnelle de l'apprentissage d'un rôle, définition qui stipule qu'un tel apprentissage a lieu seulement si une évolution observée s'oriente vers un "modèle de rôle" présenté de façon intentionnelle ou accidentelle par des définisseurs de rôle.

Quatre hypothèses ont été mises à l'étude pour explorer l'apprentissage du rôle du maître. La première hypothèse voulait d'abord vérifier si un apprentissage a lieu durant la dernière année de formation, durant la phase académique d'apprentissage du rôle du maître. Les résultats montrent que les perceptions de rôle présentées par les futurs maîtres sont stables du début à la fin de cette dernière année de formation. Observant que les étudiants-maîtres qui terminent leur première année de formation (cours de deux ans) ont déjà des perceptions de rôle coïncidente avec leur modèle de rôle (professeurs d'institutions de formation des maîtres) la recherche conclut que la stabilité observée est due au fait que ces étudiants ont déjà atteint leur plafond d'apprentissage.

Une seconde hypothèse compare les perceptions de rôle des finissants à celles des néophytes pour déterminer quelle continuité se manifeste entre les deux phases d'apprentissage de rôle. Les résultats de la recherche montrent que la stabilité observée durant la phase académique est rompue dès les débuts de carrière dans la phase pratique d'apprentissage. Seul le groupe de néophytes masculins fait exception quand il s'agit de perceptions portant sur l'aspect théorique du rôle où l'évolution n'est pas significative. Une exploration plus poussée montre que ni le sexe seul, ni le niveau d'enseignement dans les institutions du secteur public, ni l'interaction de ces deux facteurs n'expliquent cette exception. Il s'agirait plutôt d'une interaction entre le sexe et l'aspect de rôle étudié. Ce dernier facteur, indépendamment du sexe, semble produire des types d'évolutions différentes suivant que l'on étudie l'aspect pratique du rôle ou son aspect théorique, le premier aspect provoquant constamment des distances d'évolution plus grandes que le second.

Une troisième hypothèse a étendu l'exploration de l'apprentissage du rôle du maître durant la phase pratique d'apprentissage à la carrière entière de l'enseignant. Les résultats de la recherche montrent de façon générale une évolution plus rapide au début de la carrière qu'en fin de carrière. Entre ces deux périodes on observe un plateau de

stabilité relative d'une durée approximative de dix ans. L'exploration ne peut expliquer quels facteurs déterminent la durée de l'une ou l'autre de ces trois grandes périodes mais ouvre la voie à la formulation de nouvelles hypothèses de recherche. Elle pose entre autre le problème de la fixation d'un "modèle de rôle" normatif qui conduit nécessairement à des évolutions qui s'éloigneront du modèle de rôle dès qu'on ne pourra observer une stabilité constante à travers tous les moments d'une même phase d'apprentissage. En fin de carrière par exemple, on observe une chute dans l'évolution des perceptions de rôle qui s'éloignent du modèle normatif; que signifie alors ce dépassement du plafond?

La dernière hypothèse mise à l'étude permettait de vérifier quelle continuité était offerte au néophyte par les modèles de rôle. Les résultats de cette étude mettent en évidence une discontinuité entre les modèles, discontinuité anticipée devant l'indépendance du système de formation des maîtres par rapport au secteur public. L'exploration des causes de cette discontinuité montre qu'elle ne peut être attribuée à la seule position des sujets dans le système puisqu'en contrôlant l'âge des sujets ou leur expérience d'enseignement dans le secteur public elle disparaît quand il s'agit de l'aspect théorique du rôle: les académiciens qui ont enseigné durant au moins cinq ans dans le secteur public, ou ceux qui ont plus de trente-cinq ans, manifestent

des perceptions de rôle identiques à celles de leur collègues du secteur public qui possèdent les mêmes caractéristiques. Cette observation montre l'importance de tenir compte de la composition des groupes pour l'étude des discontinuités (près de 41% des académiciens, par exemple, n'ont aucune expérience de l'enseignement dans le secteur public).

Cette étude des discontinuités entre les modèles de rôle, mise en parallèle avec les discontinuités observées entre les phases d'apprentissage montre la possibilité d'une relation qui pourrait être exploitée dans des recherche subséquentes pour expliquer des rythmes d'apprentissage de rôle ou la durée de la période initiale d'apprentissage de rôle durant la phase pratique.

En conclusion, on doit affirmer que le cadre théorique s'est avéré utile dans la présente recherche bien qu'il laisse inexplicés certains phénomènes rencontrés dans l'étude de l'apprentissage du rôle du maître et la recherche croit avoir atteint son but en ouvrant la voie pour d'autres recherches plus poussées dans ce domaine.

BIBLIOGRAPHIE

Argyle, Michael, The Concept of Role and Status, dans Sociological Review, vol. 44, no 1, 1952, p. 39-52.

Une des premières recensions des écrits dans la littérature sur la théorie du rôle.

Becker, Howard S., et James W. Carper, The Development of Identification with an Occupation, dans The American Journal of Sociology, vol. 61, no 4, livraison de janvier 1956, p. 289-298.

Ces auteurs étudient les transformations qui occurred chez des physiologistes, des philosophes et des ingénieurs en devenir.

Brumbaugh, Robert B., Local-Cosmopolitan Orientation and Teacher Attitudes Toward Reorganisation, dans Administrator's Notebook, vol. 12, no 7, livraison de mars 1964.

Cette étude montre l'importance d'une variable institutionnelle pour notre étude.

Callis, Robert, Change in Teacher-Pupil Attitudes Related to Training and Experience, dans Educational and Psychological Measurement, vol. 10, no 4, hiver 1950, p. 718-727.

L'auteur y décrit le phénomène d'inversion dans les attitudes des professeurs néophytes à la suite de leur début dans la carrière.

Corwin, Ronald G., The Professional Employee: A Study of Conflict in Nursing Roles, dans The American Journal of Sociology, vol. 66, livraison de mai 1961, p. 604-615.

L'auteur compare les conceptions de rôle des infirmières en relation avec les institutions qui ont formé ces infirmières.

Dayhaw, Lawrence T., Manuel de statistique, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1958, xiii-548 p.

Manuel de références dans les calculs statistiques.

Drabick, Lawrence W., Perceivers of the Teacher Role: The Teacher Educator, dans The Journal of Teacher Education, vol. 18, no 1, printemps 1967, p. 51-57.

L'auteur trouve des discontinuités entre le milieu académique de formation des maîtres et le milieu pratique d'enseignement.

Fishburn, C. E., Teacher Role Perception in the Secondary School, dans The Journal of Teacher Education, vol. 13, no 1, livraison de mars 1962, p. 55-59.

L'étude suggère que les variables "âge" et "expérience" sont reliées aux perceptions de rôle.

Getzels, J. W., et E. G. Guba, Role, Role Conflict, and Effectiveness: An Empirical Study, dans American Sociological Review, vol. 19, no 2, livraison d'avril 1954, p.

C'est une des premières recherches qui relia la théorie du rôle aux réalités de la vie.

-----, The Structure of Roles and Role Conflict in the Teaching Situation, dans Journal of Educational Sociology, vol. 29, no 1, livraison de septembre 1955, p. 30-40.

Les auteurs étudient les conflits de rôle pour le professeur quand ce dernier perçoit des discontinuités dans les attentes de rôle qui lui sont présentées.

-----, Social Behavior and the Administrative Process, dans The School Review, vol. 65, no 4, 1957, p. 423-441.

Les auteurs reprennent dans cet article le thème des conflits de rôle.

Gross, N., et R. Herriot, Staff Leadership in Public Schools: A Sociological Inquiry, New York, John Wiley & Sons, 1965, xi-247 p.

Les conclusions de cette étude et les suggestions des auteurs invitent sérieusement à poser le problème du réalisme de l'apprentissage d'un rôle professionnel, problème central dans notre recherche.

Guilford, J. P., Fundamental Statistics in Psychology and Education, New York, McGraw-Hill, 1956, xi-565 p.

Manuel consulté pour certaines formules statistiques.

Guttman, Louis, The Cornell Technique for Scale and Intensity Analysis, dans Educational and Psychological Measurement, vol. 7, no 2, 1947, p. 247-279.

Technique qui fut utilisée dans notre recherche pour établir la validité des échelles du test IPRM.

Harrison, Alton, Jr., Teacher Education Objectives, A Lack of Congruence, dans The Journal of Teacher Education, vol. 19, no 3, automne 1968, p. 357-364.

L'étude montre l'évolution des attitudes des néophytes de la profession enseignante suivant les différentes phases de leur apprentissage de rôle.

Horowitz, Myer, Role Relationships in Student Teaching Settings, unpublished Doctor's Thesis, Stanford University, 1965, viii-296 p.

Dans cette thèse, l'auteur montre que durant un stage d'enseignement pratique, le professeur coopérant n'influence pas les attitudes des stagiaires envers l'enseignement.

Hoy, Wayne K., The Influence of Experience on the Beginning Teacher, dans The School Review, vol. 76, no 3, livraison de septembre 1968, p. 312-323.

Autre étude de l'évolution des néophytes durant différentes phases d'apprentissage de rôle.

Jacobson, Eugene, W. W. Charters, Jr. et Seymour Lieberman, The Use of the Role Concept in the Study of Complex Organisations, dans Journal of Social Issues, vol. 7, no 3, 1951, p. 18-27.

L'importance de la variable "expérience antécédante" est confirmée par cette recherche.

Linton, Ralph, The Study of Man, New York, Appleton-Century-Croft, 1936, ix-503 p.

Pour la première fois dans la théorie du rôle, le concept du rôle est explicité en fonction du statut.

-----, The Cultural Background of Personality, New York, Appleton-Century-Croft, 1945, xix-157 p.

L'auteur y explicite le concept d'attentes de rôle.

Merton, Robert K., Social Theory and Social Structure, New York, The Free Press, 1957, xviii-645 p.

Le chapitre 9, où il est question des continuités dans les structures sociales, pourrait servir de fond au problème exploré par la présente recherche.

Merton, R. K., George G. Reader et Patricia L. Kendall, The Student-Physician, Cambridge, Harvard University Press, 1957, xii-360 p.

Ces auteurs ont étudié les processus d'apprentissage de rôle chez le médecin en devenir.

Neiman, L. J., et J. W. Hughes, The Problem of the Concept of Role: A Re-Survey of the Literature, dans Social Forces, vol. 30, no 2, livraison de décembre 1951, p. 141-149.

Importante recension des écrits qui permet de clarifier le sens du concept: "rôle".

Parsons, Talcott, The Social System, New York, The Free Press, 1951, xviii-575 p.

Ouvrage fondamental qui a lancé la théorie du rôle dans sa formulation actuelle.

-----, Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organization - I, dans Sciences Quarterly, vol. 1, livraison de juin 1956, p. 63-85.

Au sens de cet article, les institutions de formation des maîtres sont des organisations formelles.

Prince, Richard, Individual Values and Administrative Effectiveness, dans Administrator's Notebook, vol. 6, no 4, livraison de décembre 1957.

La continuité entre les valeurs présentées par des acteurs et des définisseurs de rôle serait, d'après cette étude, en relation avec un climat de confiance et d'efficacité.

Ratsoy, E. W., Professional Attitudes of Prospective Teachers, dans The Canadian Administrator, vol. 5, no 8, livraison de mai 1966, p. 31-34.

Etude qui cherche à déterminer l'évolution des attitudes devant des politiques professionnelles reliées au rôle du maître, durant la phase d'apprentissage académique.

Ryans, David G., Characteristics of Teachers: Their Description, Comparison and Appraisal, Washington, D.C., American Council on Education, 1960, xxiii-416 p.

Ouvrage classique sur les caractéristiques des professeurs.

Sargent, S. Stanfeld, Conceptions of Role and Ego in Contemporary Psychology, dans John Rohrer et Muzafer Sherif, eds., Social Psychology at the Crossroads, New York, Harper & Bros., 1951, p. 355-370.

Présentation de différents conflits de rôle(s) auxquels peuvent être exposés les acteurs dans un système social.

Smith, Edison, Leadership Attitudes of Teachers and Administrators in Minnesota Schools, Thèse de Ph.D. (non publiée), University of North Dakota, 1953, résumé dans Administrator's Notebook, vol. 3, no 1, livraison de septembre 1954.

Pour cet auteur, les attitudes des enseignants seraient reliées à la position, la matière enseignée, l'expérience, la scolarité professionnelle et l'école.

Soles, Stanley, Teacher Role Expectations and the Internal Organization of Secondary Schools, dans The Journal of Educational Research, vol. 57, no 5, livraison de janvier 1964, p. 227-238.

Etude importante qui fait ressortir la nécessité de contrôler certaines variables personnelles ou institutionnelles quand les attentes de rôle sont considérées.

Stouffer, Samuel A., Louis Guttman et al., Measurement and Prediction, Studies in Social Psychology in World War II, vol. 4, New Jersey, Princeton University Press, 1950, x-756 p.

Référence fondamentale pour la construction du test dans notre recherche.

Toby, Jackson, Some Variables in Role Conflict Analysis, dans Social Forces, vol. 30, no 3, livraison de mars 1952, p. 323-327.

L'auteur y suggère des mécanismes possibles dans la solution des conflits de rôle.

Valenti, Jasper J., Development and Evaluation of a Leadership Attitude Scale Around the Social Role of the Teacher, Thèse de Ph.D. (non publiée), Chicago, The University of Chicago, 1950, résumé dans Administrator's Notebook, vol. 3, no 1, livraison de septembre, 1954.

L'auteur conclut dans son étude que les situations ont plus d'importance que les caractéristiques personnelles des répondants dans l'analyse des attitudes.

Walberg, Herbert J., Professional Role Discontinuities in Educational Careers, dans Review of Educational Research, vol. 40, no 3, livraison de juin 1970, p. 409-420.

Revue récente de la littérature sur les discontinuités observées par les chercheurs dans les carrières d'éducation.

Waller, William, The Sociology of Teaching, New York, Russel and Russel, 1932, xiv-467 p.

Ouvrage classique dans la sociologie de l'enseignement.

Wener, Normand, Attitudes professionnelles des enseignants de Montréal, dissertation de maîtrise (non publiée), Montréal, Université de Montréal, 1967, v-91 p.

Pour cet auteur, le sexe, le niveau, l'expérience et la scolarité seraient des facteurs reliés aux attitudes des enseignants.

Winer, B. J., Statistical Principles in Experimental Design, New York, McGraw-Hill, 1962, x-672.

Auteur consulté pour certaines techniques spéciales.

Zalkind, Sheldon S., et Timothy W. Costello, Perception: Some Recent Research and Implications for Administration, dans Administrative Science Quarterly, vol. 7, no 2, livraison de septembre 1962, p. 218-235.

Etude qui montre l'importance de contrôler certains facteurs dans l'analyse des perceptions.

APPENDICE 1

LES INSTRUMENTS D'OBSERVATION

APPENDICE 1

LES INSTRUMENTS D'OBSERVATION

L'appendice 1 est constitué, d'une part, de documents qui ont été utilisés pour recueillir des informations auprès de répondants dans le but d'effectuer les contrôles nécessaires à la recherche. Deux de ces documents ont été répondus par les administrateurs (principaux ou assistants) de chaque école participante à la recherche - appendices 1.a et 1.b. L'appendice 1.c liste vingt-cinq auteurs qui ont servi dans la construction de certains items du test IPRM. L'appendice 1.d, est un exemplaire du test IPRM tel qu'adressé aux sujets observés.

Les autres parties de l'appendice 1 sont des tableaux représentant des données utilisées dans la construction du test IPRM. L'appendice 1.e montre l'étalage des sujets échantillonnaux utilisés pour la construction des échelles de Guttman. Les appendices 1.f, 1.g, 1.h et 1.i représentent les échelles construites à l'aide de cet échantillon, et indiquent le numéro des items qui forment l'échelle ainsi que le numéro de la catégorie qui dichotomise les répondants à cet item; la dernière colonne de ces tableaux montre la distribution de tous les sujets qui ont répondu dans la recherche à tous les items de cette échelle, suivant leur rang dans l'échelle; les trois dernières rangées du tableau informent

1) sur le nombre d'erreurs présentés à chaque item par les trois cents sujets échantillonnaires, 2) les fréquences marginales de chaque item, c'est-à-dire le nombre de sujets échantillonnaires ayant choisi la partie positive de la dichotomie, enfin 3) la fréquence marginale de tous les sujets de la recherche (population de recherche) qui ont répondu à tous les items de l'échelle.

Les appendices 1.j et 1.k donnent des informations sur les transformations d'échelles et la distribution définitive de tous les sujets observés ayant répondu aux exigences du test, c'est-à-dire ceux qui ont répondu à tous les items des échelles I et II pour la forme A, et à tous les items des échelles III et IV pour la forme B.

Les appendices 1.l et 1.m concernent des études de sensibilité du test en fonction de deux critères externes.

FORMULE D'IDENTIFICATION DE L'INSTITUTION

(Annexe incluse si même principal)

2. NOM DE LA COMMISSION SCOLAIRE: _____

3. NOM DE L'ECOLE: _____

3ab POUR CHACUN DES NIVEAUX SUIVANTS, S'IL Y A LIEU, indiquez le nombre de classes, de professeurs à plein temps, de professeurs à temps partiel: (classez au meilleur de votre connaissance les cas douteux):

	Nombre de classes	Professeurs plein temps	Professeurs temps part.
MATERNELLE			
ELEMENTAIRE			
SECONDAIRE			
SPECIALE			

3c NATURE DE LA POPULATION ETUDIANTE: Encerclez le nombre qui convient:

GARCONS SEULEMENT: 1
 FILLES SEULEMENT: 2
 MIXTE: 3

3d NOMBRE TOTAL D'ETUDIANTS DANS L'ECOLE: (tous les niveaux) _____

3e NOMBRE DE QUESTIONNAIRES DISTRIBUES:

AUX PROFESSEURS: _____

A L'(AUX) ASSISTANT(S): _____

SIGNATURE: _____

AUX PRINCIPAUX ET ASSISTANTS

Il serait intéressant de comparer sur l'Inventaire Perceptuel du Rôle du Maître un groupe de professeurs jugés compétents à un groupe de professeurs qui ont des difficultés majeures dans l'enseignement.

Au Québec, un des seuls moyens mis à notre disposition pour constituer ces deux groupes serait de recueillir des noms de professeurs d'école publique jugés par les principaux et leurs assistants comme étant les meilleurs ou les plus en difficulté dans l'école.

Aussi apprécierions-nous (si vous n'y voyez pas d'inconvénients) vos suggestions concernant les cinq meilleurs professeurs de votre école (ceux qui semblent réussir le mieux comme professeur-enseignant) et les cinq professeurs qui auraient le plus de difficultés.

Il n'est pas nécessaire d'ordonner les noms, et les suggestions du principal ou des assistants peuvent être différentes les unes des autres.

Nom des cinq meilleurs
professeurs.

Nom des cinq professeurs
ayant le plus de difficultés.

IL N'EST PAS NECESSAIRE DE SIGNER VOTRE NOM.

BIBLIOGRAPHIE D'AUTEURS UTILISES POUR LA CONSTRUCTION
D'ITEM DANS LE TEST IPRM

Aikenhead, J. D., Problems in Student Teaching, Ottawa, Canadian Council for Research in Education, juin 1966, 15 p.

Anderson, R. W., Relationships Between the Problems of Student Teachers and Beginning Teachers, Doctoral Thesis, State University of Iowa, Iowa, 1962, 200 p.

Betts, G. H., Diagnosis of Classroom Difficulties, dans The Elementary School Journal, vol. 27, no 8, livraison d'avril 1927, p. 600-608.

Cable, Paul E., Problems of New Teachers, dans Educational Administration and Supervision, vol. 42, no 1, livraison de mars 1956, p. 170-177.

Cheal, John E., Helping Our Beginning Teachers, Ottawa, Canadian Council for Research in Education, juin 1966, 8 p.

Davis, Robert A., A. M. Vance et H. Taylor, The Teaching Problems of 1075 Public School Teachers, dans The Journal of Experimental Education, vol. 9, no 1, livraison de septembre, 1940, p. 41-45.

Dropkin, Stanley et Marvin Taylor, Perceived Problems of Beginning Teachers and Related Factors, dans The Journal of Teacher Education, vol. 14, no 4, livraison de décembre 1963, p. 384-390.

Fowler, Gerald Lemuel, Beginning Teacher's Needs and Sources of Gratification, M. Ed. thesis, University of Alberta, Alberta, 1966, 102 p.

Grim, Paul R., Cyril J. Hoyt et Dana N. Peitersen, An Appraisal of Student Teachers' Competencies, dans The Journal of Teacher Education, vol. 5, no 2, livraison de juin 1954, p. 129-133.

Hill, George E., Teachers' Instructional Difficulties, dans The Journal of Educational Research, vol. 37, no 8, livraison d'avril 1944, p. 602-615.

Hoover, Kenneth H., L. H. Kaiser, et W. F. Podlich, Jr., A Comparison of Expressed Teaching Strengths Before and after Student Teaching, dans The Journal of Teacher Education, vol. 16, no 3, livraison de septembre 1965, p. 324-328.

Miller, W. S., Problems of Teachers that can Point Up Needed Revision in Training Programs, dans Educational Administration and Supervision, vol. 41, no 1, 1955, p. 47-50.

N. E. A., First-Year Teachers in 1954-55, dans Research Bulletin, vol. 34, no 1, livraison de février 1956, p. 1-47.

Osborne, Robert Travis, The Preferential Training Needs Record: A Study of In-Service Educational Needs of the Atlanta Area Teacher Education Service, dans The Journal of Experimental Education, vol. 19, no 4, livraison de juin 1951, p. 271-303.

Schellers, John D., A Study of the Teaching Difficulties of a Selected Group of Beginning Secondary School Teachers With Implication for a Program of In Service Aid, Doctoral Thesis, University of Buffalo, Buffalo, 1958, 218 p.

Simun, P. B. et J. W. Asher, The Relationships of Variables in Undergraduate School and School Administrators' Ratings of First-Year Teachers, dans The Journal of Teacher Education, vol. 15, no 3, livraison de mars, 1964, p. 293-302.

Smiley, Marjorie B. et Arthur R. Sprague, Professional Difficulties of Beginning Elementary School Teachers as Seen by Elementary School Principals, Office of Institutional Research, Study no 4, 1957, 33 p.

Smith, Henry P., A Study of Problems of Beginning Teachers, dans Educational Administration and Supervision, vol. 36, no 5, livraison de mai 1950, p. 257-264.

Stout, John B., Deficiencies of Peginning Teachers, dans The Journal of Teacher Education, vol. 3, no 1, livraison de mars 1952, p. 43-46.

Symonds, Percival M., Problems Faced by Teachers, dans The Journal of Educational Research, vol. 35, no 1, livraison de septembre 1941, p. 1-15.

Tower, Melvin M., A Study of Problems of Peginning Teachers in the Indianapolis Schools, dans Educational Administration and Supervision, vol. 42, no 5, livraison de mai 1956, p. 261-273.

Trow, W. C., Role Functions of the Teacher in the Instructional Group, dans N. B. Henry, ed., The Fifty Ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education, part II, Chicago, The University of Chicago Press, 1960, p. 30-50.

Uggen, Julia, Problems of Beginning Teachers, dans Educational Administration and Supervision, vol. 24, no 3, livraison de mars 1938, p. 195-204.

Wellbank, Harry L., Problems of High School Teachers, dans The Journal of Teacher Education, vol. 4, no 3, livraison de septembre 1953, p. 211-212.

Wey, Herbert W., Difficulties of Beginning Teachers, dans School Review, vol. 59, no 1, livraison de janvier 1951, p. 32-37.

-----, A Study of the Difficulties of Student-Teachers and Beginning Teachers in the Secondary School as a Basis for Improvement of Teacher Education, dans Educational Administration and Supervision, vol. 37, no 2, livraison de février 1951, p. 98-107.

AUX EDUCATEURS DE LA REGION METROPOLITAINE

Les transformations que subit notre système d'éducation sont devenues des lieux communs pour les éducateurs de notre province. On reconnaîtra cependant que ces transformations n'ont pas toujours été précédées ou suivies par des recherches scientifiques et il demeure possible que certaines dimensions fondamentales du domaine de l'éducation aient été ignorées.

LA PERCEPTION DU ROLE DU MAITRE est une de ces dimensions dont l'étude a conduit récemment quelques chercheurs américains à des conclusions qui se sont avérées importantes pour comprendre l'évolution des systèmes éducationnels.

L'an dernier, nous terminions une étude préliminaire dans cette dimension. Les résultats de cette première étude nous incitent à poursuivre la recherche cette année avec une population de sujets plus considérable afin d'obtenir des données dont la qualité scientifique pourrait être comparable à celle des études américaines.

Aussi, espérant obtenir votre entière collaboration professionnelle, nous vous demandons de consacrer quelques instants de votre carrière pour répondre attentivement aux questionnaires ci-joints qui fourniront les données de base à notre étude. Il faut signaler toutefois que la présente recherche n'atteindrait pas ses fins si on ne pouvait compter sur l'honnêteté des réponses, et si le taux des répondants (pourcentage de ceux qui répondent par rapport au nombre total d'éducateurs invités) n'atteignait pas un maximum.

Pour effectuer certains contrôles scientifiques, nous désirons l'identification des répondants. Le directeur de la recherche offre des garanties de discrétion professionnelle et s'est engagé auprès de vos associations professionnelles à préserver l'anonymat des répondants dans toutes communications qui pourraient être produites à la suite de cette recherche.

Nous devons ajouter qu'aucun organisme national, provincial ou régional n'a suggéré ou financé ce projet de recherche et les préoccupations du directeur sont d'un ordre purement scientifique.

DIRECTIVES DU QUESTIONNAIRE SOCIO-BIOGRAPHIQUE

La documentation que vous venez de recevoir devrait être remise dans les cinq jours qui suivent la réception.

En répondant au questionnaire socio-biographique, il faut compter l'année en cours comme une année académique complétée. Il est suggéré de lire rapidement ce questionnaire avant de commencer à y répondre. Vous remarquerez que vos réponses sont soit inscrire un nombre entier, ou encercler un nombre. On vous demande de répondre au meilleur de votre connaissance à toutes les questions, en respectant les directives particulières qui y sont indiquées.

Avant de commencer à répondre au second questionnaire intitulé "INVENTAIRE PERCEPTUEL DU ROLE DU MAITRE", assurez-vous de disposer d'une période de temps ininterrompue d'environ 40 minutes; le fait de dévier à cette dernière directive pourrait introduire dans la recherche des variables non désirées.

Persuadé que vous comprenez l'importance de la recherche dans notre milieu, nous vous remercions de votre collaboration qui, nous le souhaitons, sera entière et sincère.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

QUESTIONNAIRE SOCIO-BIOGRAPHIQUE

PRENOM NOM
(lettres moulées)

SECTION I- ENCERCLER le nombre qui correspond à votre réponse.

centre
de
calcul

1. POSITION dans l'école _____ (N.B.- Le terme étudiant est mis ici pour ETUDIANT MAITRE.)	Principal	1	11 col.
	Assistant	2	
	Professeur	3	
	Etudiant	4	
2. Est-ce une occupation à PLEIN TEMPS dans l'école? _____ (les professeurs qui enseignent dans plusieurs écoles répondent " non ")	oui	1	12
	non	2	
3. CITOYENNETE _____ (Il s'agit ici d'une citoyenneté de naissance.)	Canadienne française	1	13
	Autres	2	
4. SEXE _____	Masculin	1	14
	Féminin	2	
5. Avez-vous fait vos études élémentaires, ou secondaires SUR L'ILE DE MONTREAL? _____	oui	1	15
	non	2	

SECTION II- Plusieurs des questions de cette section se répondent comme précédemment. Quelques questions cependant exigent que vous inscriviez un nombre d'années dans les cases réservées pour les réponses. N'inscrivez jamais plus d'un chiffre par carreau et si votre réponse est un nombre inférieur à 10, le nombre devra être inscrit dans le carreau d'extrême droite. Si votre réponse est zéro (0), inscrivez un 0 dans chacun des carreaux.

6. AGE: (Inscrire le nombre arrondi au plus proche anniversaire)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	16-17																
7. Inscrire combien d'années au total vous avez eu une adresse permanente sur l'ILE DE MONTREAL. Ce nombre peut être 00 si vous n'avez jamais résidé sur l'île.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	18-19																
8. Combien d'années de SCOLARITE vous reconnaît-on dans votre dossier officiel. Encercler le nombre correspondant à votre réponse. (Considérez l'année en cours comme une année terminée). Arrondir les nombres à l'entier le plus près.	<table border="1"> <tr> <td>11 ans</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td> </tr> <tr> <td>ou moins</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>ou plus</td> </tr> </table>		11 ans	12	13	14	15	16	17	18	ou moins							ou plus	20
11 ans	12	13	14	15	16	17	18												
ou moins							ou plus												
9. De ce nombre, combien d'années avez-vous passées dans une école normale NON UNIVERSITAIRE.																			
a) à PLEIN TEMPS (les étudiants maîtres FM I = 1, FM II = 2) Encercler	<table border="1"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td> </tr> </table>		0	1	2	3	4	21											
0	1	2	3	4															
b) à TEMPS PARTIEL (30 crédits = 1 an approximativement)	<table border="1"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td> </tr> </table>		0	1	2	3	4	22											
0	1	2	3	4															
c) au TOTAL	<table border="1"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td> </tr> </table>		0	1	2	3	4	23											
0	1	2	3	4															

SECTION II- suite

10. Combien d'années d'études UNIVERSITAIRES prises dans une Faculté de Sciences de l'Education ou autres institutions Universitaires vg. Ecole Normale Secondaire ou Supérieure, etc., comptez-vous dans votre dossier? Encercler en a), b) et c).							
a)	études à PLEIN TEMPS	0	1	2	3	4+	24
b)	études à TEMPS PARTIEL	0	1	2	3	4	25
c)	au TOTAL	0	1	2	3	4+	26
11. A combien de temps remonte les dernières études que vous avez faites dans une institution de formation des maîtres quelle qu'elle soit. Si vous avez étudié cette année, ne fut-ce que pour 2 crédits, inscrivez 0 0, les autres, inscrire le nombre dans le carreau de droite s'il est inférieur à 10, (un seul chiffre par carreau).							27
12. Combien d'années d'enseignement vous reconnaît-on dans votre dossier officiel? Inscrivez. Les ETUDIANTS MAITRES qui n'ont jamais enseigné, sauf à l'occasion des stages, inscrivent 00; ceux qui ont fait de la suppléance ou de l'enseignement à temps partiel pour une période de temps équivalente à 20 jours ou plus inscrivent 01 ou le nombre approximatif d'années.							28-29
13. Combien d'années d'enseignement comptez-vous à chacun des niveaux suivants: inscrire le nombre, ou 0 0 si la catégorie ne s'applique pas à votre cas.							
	a) ELEMENTAIRE						30-31
	b) SECONDAIRE						32-33
	c) Ec. NORMALE						34-35
14. Combien d'années d'enseignement comptez-vous dans le secteur PUBLIC exclusivement? Inscrivez. Ce nombre peut être identique au nombre déclaré à la question 12, si vous avez toujours enseigné dans des écoles publiques, ou différent, si vous avez aussi enseigné dans des écoles privées ou d'Etat etc...							36-37
15. A combien de temps remonte votre dernière tâche d'enseignement dans le secteur PUBLIC exclusivement, vg. maternelle, élémentaire ou secondaire? Inscrivez. -Si vous n'avez jamais enseigné dans ce secteur N'INSCRIVEZ RIEN. -Si vous y enseignez présentement à plein temps ou à temps partiel, inscrivez 0 0.							38-39
PROFESSEUR ET ETUDIANT	16. L'enseignement que vous donnez s'adresse à quel(s) niveau(x)? ou prépare les futurs maîtres à quel niveau? ETUDIANTS MAITRES, désignez votre orientation						
	a) ELEMENTAIRE SEULEMENT					1	
	b) SECONDAIRE SEULEMENT					2	
	c) ELEMENTAIRE ET SECONDAIRE					3	40
	d) AUTRES catégories non mentionnées					4	
ADMINIS- TRATEUR	17. Si vous êtes administrateur, combien d'années compte votre expérience en administration scolaire, plein temps ou temps partiel. Inscrivez un nombre entier.						41-42
TOUS	18. Depuis combien de temps êtes-vous en service dans l'école actuelle. Inscrivez le nombre. Les ETUDIANTS MAITRES inscrivent 0 1, ou 0 2.						43-44

SECTION III- Les question de cette section s'adressent uniquement au personnel du secteur public. Si vous êtes dans une Ecole Normale, sautez cette section et reportez-vous à la page suivante.

	19. Depuis combien de temps êtes-vous au service de la commission scolaire actuelle. Administrateurs et professeurs, inscrire.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	45-46											
	20. Depuis combien de temps êtes-vous au service de l'une et l'autre des commissions scolaires de l'ILE DE MONTREAL. Inscrivez.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	47-48											
PROFESSEUR	21. Depuis combien de temps êtes-vous sous les ordres du principal actuel. Inscrivez.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	49											
PROFESSEUR	22. A quel degré enseignez-vous principalement? Encercler.	<table border="1"> <tr> <td>1°</td> <td>2°</td> <td>3°</td> <td>4°</td> <td>5°</td> <td>6°</td> <td>7°</td> <td>8°</td> <td>9°</td> <td>10°</td> <td>11°</td> </tr> </table>		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	50
1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°					
PROFESSEUR	23. A quelle catégorie de personnel appartenez-vous? Encercler le nombre.	<table border="1"> <tr> <td>TITULAIRE</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>SPECIALISTE EN SCIENCES</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>AUTRES</td> <td>3</td> </tr> </table>		TITULAIRE	1	SPECIALISTE EN SCIENCES	2	AUTRES	3	51					
TITULAIRE	1														
SPECIALISTE EN SCIENCES	2														
AUTRES	3														
PROFESSEUR	24. Le milieu socio-économique où est située l'école est-il très différent du milieu où vous avez reçu votre éducation familiale? Encercler.	<table border="1"> <tr> <td>OUI</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>NON</td> <td>2</td> </tr> </table>		OUI	1	NON	2	52							
OUI	1														
NON	2														
PROFESSEUR	25. Vous proposez-vous sérieusement de demander des modifications à votre statut actuel, ou de présenter votre candidature à d'autres commissions scolaires, à cause d'insatisfaction grave? Encercler.	<table border="1"> <tr> <td>OUI</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>NON</td> <td>2</td> </tr> </table>		OUI	1	NON	2	53							
OUI	1														
NON	2														
	Si votre dernière réponse est "OUI" encercler le nombre correspondant à la zone qui expliquerait le mieux la cause d'insatisfaction.														
	a) Enseignement ne correspondant pas à votre spécialisation;	<input type="text"/>													
	b) Milieu étudiant difficile;	<input type="text"/>													
	c) Manque de coopération de la part des parents;	<input type="text"/>													
	d) Manque de coopération ou de compréhension de la part des collègues;	<input type="text"/>													
	e) Manque de coopération ou de compréhension de la part des administrateurs de votre école;	<input type="text"/>		54											
	f) Manque de coopération ou de compréhension au niveau des administrateurs de la Commission scolaire;	<input type="text"/>													
	g) Milieu urbain ne correspondant pas aux aspirations personnelles;	<input type="text"/>													
	h) Problème de résidence, vg. difficulté à trouver un logement convenable près de l'école, etc...;	<input type="text"/>													
	i) Raison personnelle;	<input type="text"/>													

SECTION IV- INVENTAIRE PERCEPTUEL DU ROLE DU MAITRE

DIRECTIVES A LIRE ATTENTIVEMENT AVANT DE COMMENCER A REpondRE

- Avant de commencer à répondre à ce questionnaire, assurez-vous de disposer d'une période de temps ininterrompue d'environ 40 minutes; le fait de dévier de cette directive pourrait introduire dans la recherche des variables non désirées.
- On compte sur votre discrétion pour ne pas discuter avec vos collègues du contenu ou de vos réponses à ce questionnaire avant que le matériel de recherche ait été remis par TOUS.
- L'INVENTAIRE PERCEPTUEL DU ROLE DU MAITRE est constitué d'une liste de situations numérotées de 1 à 40, (voir pages suivantes), et de deux questions distinctes auxquelles on vous demande de répondre pour chacune des situations de la liste:
 - 1) la première question est inscrite sur la feuille de réponses - FORME " A " - et a pour but de déterminer quel degré de difficulté est impliqué dans chacune des situations de la liste;
 - 2) la seconde question est inscrite sur la feuille de réponses - FORME " B " (endos de la FORME " A ") et a pour but de déterminer l'importance de chacune de ces situations (même liste) dans la vie du maître.
- Répondez d'abord à la FORME " A " pour toutes les situations de la liste avant de commencer à répondre à la FORME " B ". Il y a là une question d'économie de temps pour vous, ainsi qu'une question théorique d'interférence à éviter dans les réponses.
- Avant de commencer à répondre à la FORME " A " du questionnaire, il est suggéré d'effectuer une première tentative en répondant mentalement à quelques situations de la liste.

La même suggestion s'applique à vos réponses de la FORME " B ".

INVENTAIRE PERCEPTUEL DU ROLE DU MAITRE (LISTE DE SITUATIONS)

- 1- Obtenir de la direction de l'école l'autorisation de donner, à l'occasion, un cours hors de l'école.
- 2- Obtenir de la direction de l'école des explications concernant les changements introduits dans le système scolaire.
- 3- Discuter avec la direction du choix des manuels scolaires.
- 4- Discuter avec la direction de l'école du classement des étudiants.
- 5- Discuter avec la direction des changements à apporter dans les règlements disciplinaires de l'école.
- 6- Consulter la direction au sujet de certains étudiants problèmes.
- 7- Consulter la direction au sujet de certaines activités spéciales à proposer aux étudiants en fonction de son enseignement.
- 8- Participer aux décisions de la direction concernant l'établissement des horaires de cours.
- 9- Répondre aux questions des parents portant sur sa façon d'enseigner.
- 10- Répondre aux questions des parents portant sur les nouveaux programmes.
- 11- Répondre aux questions des parents portant sur le mode de classement des étudiants.
- 12- Répondre aux questions des parents portant sur les résultats scolaires de leurs enfants.
- 13- Intéresser les parents aux activités scolaires de leurs enfants.
- 14- Rencontrer les parents de certains étudiants problèmes.
- 15- Communiquer avec les parents à l'occasion de difficultés scolaires de leurs enfants.
- 16- Tenir compte des remarques des parents pour son enseignement.
- 17- Discuter de sa façon d'enseigner, avec ses collègues.
- 18- Discuter avec ses collègues des problèmes de certains étudiants.
- 19- Discuter avec ses collègues de l'interprétation à donner à certaines parties d'un programme scolaire.
- 20- Consulter des collègues sur leur façon de présenter certains cours.

INVENTAIRE PERCEPTUEL DU ROLE DU MAITRE (LISTE DE SITUATIONS)

- 21- Consulter des collègues sur leur façon de résoudre certains problèmes de discipline.
- 22- Déterminer en commun avec ses collègues certaines activités pour un même groupe d'étudiants.
- 23- Composer en commun avec ses collègues des examens ou récitations.
- 24- Collaborer aux projets pédagogiques de ses collègues.
- 25- Permettre aux étudiants de choisir eux-mêmes certaines activités pédagogiques.
- 26- Corriger une réponse erronée sans blesser l'étudiant.
- 27- Stimuler l'intérêt des étudiants par des questions pertinentes.
- 28- Demeurer maître de la situation quand on permet le travail d'équipe en classe.
- 29- Choisir un moment opportun, durant un cours, pour des activités d'enseignement individualisé.
- 30- Questionner les étudiants sur leurs expériences personnelles en rapport avec le cours.
- 31- Faire respecter les bonnes manières en classe.
- 32- Faire comprendre aux étudiants l'importance d'un cours.
- 33- Trouver des activités pédagogiques reliées au milieu socio-économique des étudiants.
- 34- Trouver un certain équilibre entre l'enseignement individualisé et l'enseignement collectif.
- 35- Trouver des questions qui permettraient d'évaluer la compréhension plutôt que la mémorisation.
- 36- Construire à l'occasion, du matériel visuel (cartonnages, maquettes, etc...) pour illustrer un aspect d'un cours.
- 37- Construire un examen objectif.
- 38- Découvrir des centres d'intérêts communs à un groupe d'étudiants.
- 39- Etablir des liens entre son enseignement et celui de ses collègues.
- 40- Etablir les objectifs d'un cours en fonction des besoins d'un groupe d'étudiants.

FORME " A " - REPONSES A LA PREMIERE QUESTION

QUESTION à répondre pour chacune des situations de la liste "I.P.R.M."

EST-IL FACILE OU DIFFICILE AU PROFESSEUR D'ECOLE PUBLIQUE DE REALISER LES ACTIVITES DECRITES DANS LA LISTE?

Au numéro correspondant à la situation, ENCERCLER un des chiffres suivants, si vous considérez que l'activité décrite est:

- 1 - TOUJOURS FACILE à réaliser
- 2 - PLUS SOUVENT FACILE que difficile
- 3 - AUSSI SOUVENT FACILE que difficile
- 4 - RAREMENT FACILE
- 5 - JAMAIS FACILE

Il est nécessaire de répondre à chacune des 40 situations de la liste.

No de liste	TOUJOURS	PLUS SOUVENT	AUSSI SOUVENT	RAREMENT	JAMAIS	No de liste	TOUJOURS	PLUS SOUVENT	AUSSI SOUVENT	RAREMENT	JAMAIS
1-	1	2	3	4	5	21-	1	2	3	4	5
2-	1	2	3	4	5	22-	1	2	3	4	5
3-	1	2	3	4	5	23-	1	2	3	4	5
4-	1	2	3	4	5	24-	1	2	3	4	5
5-	1	2	3	4	5	25-	1	2	3	4	5
6-	1	2	3	4	5	26-	1	2	3	4	5
7-	1	2	3	4	5	27-	1	2	3	4	5
8-	1	2	3	4	5	28-	1	2	3	4	5
9-	1	2	3	4	5	29-	1	2	3	4	5
10-	1	2	3	4	5	30-	1	2	3	4	5
11-	1	2	3	4	5	31-	1	2	3	4	5
12-	1	2	3	4	5	32-	1	2	3	4	5
13-	1	2	3	4	5	33-	1	2	3	4	5
14-	1	2	3	4	5	34-	1	2	3	4	5
15-	1	2	3	4	5	35-	1	2	3	4	5
16-	1	2	3	4	5	36-	1	2	3	4	5
17-	1	2	3	4	5	37-	1	2	3	4	5
18-	1	2	3	4	5	38-	1	2	3	4	5
19-	1	2	3	4	5	39-	1	2	3	4	5

FORME " B " - REPONSES A LA SECONDE QUESTION

QUESTION à répondre pour chacune des situations de la liste "I.P.R.M."

EST-IL IMPORTANT OU NON QUE LES ACTIVITES DECRITES DANS LA LISTE SOIENT REALISEES ADEQUATEMENT POUR REUSSIR COMME ENSEIGNANT DANS UNE ECOLE PUBLIQUE?

Au numéro correspondant à la situation, ENCERCLER un des chiffres suivants, si vous considérez que la réalisation de l'activité est:

- 1 - TOUJOURS IMPORTANTE pour réussir comme...
- 2 - PLUS SOUVENT IMPORTANTE que non importante
- 3 - AUSSI SOUVENT IMPORTANTE QUE NON IMPORTANTE
- 4 - RAREMENT IMPORTANTE
- 5 - JAMAIS IMPORTANTE

Il est nécessaire de répondre à chacune des 40 situations de la liste.

No de liste	TOUJOURS	PLUS SOUVENT	AUSSI SOUVENT	RAREMENT	JAMAIS	No de liste	TOUJOURS	PLUS SOUVENT	AUSSI SOUVENT	RAREMENT	JAMAIS
1-	1	2	3	4	5	21-	1	2	3	4	5
2-	1	2	3	4	5	22-	1	2	3	4	5
3-	1	2	3	4	5	23-	1	2	3	4	5
4-	1	2	3	4	5	24-	1	2	3	4	5
5-	1	2	3	4	5	25-	1	2	3	4	5
6-	1	2	3	4	5	26-	1	2	3	4	5
7-	1	2	3	4	5	27-	1	2	3	4	5
8-	1	2	3	4	5	28-	1	2	3	4	5
9-	1	2	3	4	5	29-	1	2	3	4	5
10-	1	2	3	4	5	30-	1	2	3	4	5
11-	1	2	3	4	5	31-	1	2	3	4	5
12-	1	2	3	4	5	32-	1	2	3	4	5
13-	1	2	3	4	5	33-	1	2	3	4	5
14-	1	2	3	4	5	34-	1	2	3	4	5
15-	1	2	3	4	5	35-	1	2	3	4	5
16-	1	2	3	4	5	36-	1	2	3	4	5
17-	1	2	3	4	5	37-	1	2	3	4	5
18-	1	2	3	4	5	38-	1	2	3	4	5
19-	1	2	3	4	5	39-	1	2	3	4	5

Tableau.- Distribution des sujets échantillonnaires qui ont servi à la construction des échelles du Test IPRM, par région, par position, et par niveau s'il y a lieu.

POSITION	Niveau	Région Géographique de l'Ile de Montréal			Total
		Est	Centre	Ouest	
PROFESSEURS DU SECTEUR PUBLIC					
	ELEMENTAIRE	20	20	20	60
	SECONDAIRE	20	20	20	60
	TOTAL	40	40	40	120
PRINCIPAUX					
	ELEMENTAIRE	8	5	12	25
	SECONDAIRE	1	17	7	25
PROFESSEURS D'ÉCOLES NORMALES					
		12	13	15	40
ÉTUDIANTS MAÎTRES					
	FM I	15	7	8	30
	FM II	15	7	8	30
	BACHELIERS	-	16	14	30
	TOTAL	30	30	30	90

APPENDICE 1.f.

Tableau.- Echelle I - Forme A

Scores d'échelle	no. d'item	6	2	7	4	12	5	3	16	9	1	11	10	f. des scores
	catégorie	3+	3+	3+	3+	3+	3+	2+	3+	2+	2+	2+	2+	Population
Jamais	13	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25
facile	12		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	83
	11			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	218
	10				x	x	x	x	x	x	x	x	x	321
	9					x	x	x	x	x	x	x	x	515
	8						x	x	x	x	x	x	x	570
	7							x	x	x	x	x	x	669
	6								x	x	x	x	x	652
	5									x	x	x	x	531
	4										x	x	x	372
	3											x	x	247
Toujours	2												x	198
facile	1													122

no. d'erreurs	16	30	34	24	45	36	27	32	21	23	20	21	=	329	erreurs
f. marg. ech.	61	82	82	100	125	166	206	230	243	255	251	253	=	300	sujets
f. marg. pop.	944	1137	1215	1606	1718	1949	3292	3380	3625	3762	3804	3932	=	4523	sujets

Coefficient de Reproductibilité = .909

APPENDICE 1.g

Tableau.- Echelle II - Forme A

Scores d'échelle	no d'item	25	18	32	28	30	31	36	24	39	38	40	34	f. des scores
	catégorie	4+	3+	4+	3+	3+	3+	3+	3+	3+	3+	3+	3+	Population
Jamais	13	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
facile	12		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	63
	11			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	178
	10				x	x	x	x	x	x	x	x	x	330
	9					x	x	x	x	x	x	x	x	448
	8						x	x	x	x	x	x	x	553
	7							x	x	x	x	x	x	648
	6								x	x	x	x	x	582
	5									x	x	x	x	492
	4										x	x	x	406
	3											x	x	373
Toujours	2												x	283
facile	1													210

no d'erreurs 8 18 33 38 46 26 46 49 29 34 23 28 = 378 erreurs
 f. marg. éch. 29 69 116 167 157 187 188 198 221 227 237 242 = 300 sujets
 f. marg. pop. 575 1105 1417 2054 2217 2490 2493 2720 2861 3008 3113 3550 = 4616 sujets

Coefficient de Reproductibilité = .895

APPENDICE 1.h

Tableau.- Echelle III - Forme B

no d'item catégorie		12	15	2	13	3	10	11	19	9	7	18	20	f. des scores	
		2+	2+	2+	2+	2+	2+	2+	2+	2+	2+	2+	2+	Population	
Scores d'échelle	jamais	13	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	198	
	important	12		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	263	
		11			x	x	x	x	x	x	x	x	x	379	
		10				x	x	x	x	x	x	x	x	504	
		9					x	x	x	x	x	x	x	565	
		8						x	x	x	x	x	x	566	
		7							x	x	x	x	x	497	
		6								x	x	x	x	445	
		5									x	x	x	388	
		4										x	x	282	
		3											x	216	
	toujours	2												x	144
	important	1													131

no d'erreurs 16 42 39 33 53 25 29 25 39 38 18 13 = 370 erreurs
 f. marg. éch. 106 99 155 141 155 183 196 218 221 215 246 257 = 300 sujets
 f. marg. pop. 1360 1671 1961 2038 2100 2693 2915 2970 3177 3325 3541 3580 = 4578 sujets

Coefficient de Reproductibilité = .898

APPENDICE 1.i

Tableau.- Echelle IV - Forme B

		38	26	35	27	40	34	37	33	36	39	17	24	f. des scores
no d'item		3+	2+	2+	2+	2+	2+	3+	2+	2+	2+	2+	2+	Population
catégorie														
Scores d'échelles														
jamais	13	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	77
important	12		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	145
	11			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	258
	10				x	x	x	x	x	x	x	x	x	341
	9					x	x	x	x	x	x	x	x	480
	8						x	x	x	x	x	x	x	564
	7							x	x	x	x	x	x	644
	6								x	x	x	x	x	621
	5									x	x	x	x	511
	4										x	x	x	397
	3											x	x	253
toujours	2												x	192
important	1													126
no d'erreurs	18	23	37	48	30	29	53	39	30	27	23	26	=	381 erreurs
f. marg. éch.	49	80	85	102	123	131	169	183	208	225	240	240	=	300 sujets
f. marg. pop.	690	1353	1390	1776	1895	2092	2273	2661	3002	3347	3500	3503	=	4609 sujets

Coefficient de Reproductibilité = .895

Tableau.- Table de dérivation des scores bruts d'échelles en stanines.

ECHELLE I	SCORES BRUTS		SCORES DERIVES	
	ECHELLE II	ECHELLE III	ECHELLE IV	STANINES
11 - 13	11 - 13	13	12 - 13	9
10	10	11 - 12	10 - 11	8
9	9	10	9	7
7 - 8	7 - 8	9	8	6
6	6	7 - 8	6 - 7	5
5	4 - 5	5 - 6	5	4
3 - 4	3	3 - 4	3 - 4	3
2	2	2	2	2
1	1	1	1	1

Tableau.- Distribution des sujets observés dans la construction de chacune des formes du Test IPRM.

SCORES	FREQUENCES FORME A	FREQUENCES FORME B
18	52	61
17	94	145
16	127	224
15	260	242
14	310	301
13	452	422
12	553	443
11	446	474
10	491	573
9	379	446
8	317	332
7	251	218
6	218	183
5	157	146
4	107	124
3	82	92
2	57	53
TOTAL	4353	4479

Tableau.- Distribution des professeurs du secteur public classifiés sur la variable "satisfaction" pour chaque forme du Test IPRM.

Scores	FORME A		FORME B	
	Professeurs Non satisfaits	Professeurs Satisfaits	Professeurs Non Satisfaits	Professeurs Satisfaits
18	3	21	3	34
17	9	44	5	101
16	11	62	15	139
15	22	137	19	147
14	22	173	30	188
13	31	267	34	265
12	44	339	33	269
11	26	312	34	292
10	29	343	40	391
9	25	280	28	295
8	12	243	19	245
7	15	187	19	138
6	12	180	12	137
5	8	130	7	115
4	3	84	6	99
3	1	64	6	64
2	3	43	2	43
TOTAL	276	2909	312	2962

Tableau.- Distribution sur les deux formes du Test IPRM des professeurs classifiés suivant leur qualité d'enseignant.

Scores	FORME A		FORME B	
	Professeurs meilleurs	Professeurs qui ont le plus de difficultés	Professeurs qui ont le plus de difficultés	Professeurs meilleurs
18	1	2		5
17	1	1	5	5
16	6	1	5	4
15	9	5	7	4
14	7	11	9	7
13	11	8	13	10
12	15	11	14	11
11	8	12	14	7
10	13	5	18	13
9	21	10	13	8
8	14	3	15	3
7	13	3	8	2
6	6	3	7	4
5	3	5	5	2
4	8		9	2
3	2	1	1	3
2	2		4	
TOTAL	140	81	147	90

APPENDICE 2

DONNEES PRIMAIRES

DONNEES PRIMAIRES

Tableau.- Distribution des sujets par groupes sur la forme A du Test IPRM.

Scores	Professeurs praticiens	Professeurs académiciens	Etudiants- maîtres
18	26	7	19
17	53	3	37
16	75	2	44
15	164	11	77
14	203	9	84
13	312	10	107
12	406	10	106
11	356	5	68
10	394	1	65
9	321	3	36
8	268	4	28
7	217	2	17
6	205	1	5
5	148	2	4
4	93	1	6
3	73		4
2	53		
N=	3367	71	708
M=	10.06	12.79	12.46
s ² =	11.80	11.54	8.50

DONNEES PRIMAIRES

Tableau.- Distribution des sujets par groupes sur la forme P du test IPRM.

Scores	Professeurs praticiens	Professeurs académiciens	Etudiants- maîtres
18	38	2	18
17	109	5	25
16	171	6	50
15	179	4	49
14	229	7	59
13	309	8	85
12	322	8	95
11	342	8	95
10	460	8	87
9	340	5	81
8	277	3	35
7	168	2	37
6	156	4	12
5	127	2	11
4	114		6
3	80		5
2	47		4
N=	3458	72	754
M=	10.43	11.94	11.55
s ² =	13.06	11.12	9.96

Tableau.- Nombre de professeurs praticiens, moyenne et variance pour chaque catégorie des variables dichotomiques et pour chaque forme du test IPRM.

VARIABLES Catégories	FORME A			FORME B		
	N	M	s ²	N	M	s ²
(1) ETHNIE:						
Can. française	3204	10.10	11.70	3297	10.46	13.02
Autres	163	9.23	13.18	161	9.85	13.62
(2) SEXE:						
Homme	751	10.51	11.29	805	10.82	13.73
Femme	2595	9.93	11.90	2629	10.31	12.84
(3) RESIDENCE SUR L'ILE:						
Oui	3048	10.11	11.76	3143	10.46	13.03
Non	118	9.98	10.83	122	10.71	12.93
(4) ETUDES PREMIERES SUR L'ILE:						
Oui	1713	10.03	11.73	1779	10.56	12.75
Non	1475	10.19	11.67	1502	10.32	13.33
(10) NIVEAU:						
Elémentaire	2278	9.73	11.93	1042	10.79	10.71
Secondaire	2287	10.32	12.73	1121	10.62	13.62

Tableau.- Nombre de professeurs praticiens, moyenne et variance pour chaque catégorie de la variable "âge" et pour chaque forme du test IPRM.

Catégories de la variable âge	FORME A			FORME B		
	N	M	s ²	N	M	s ²
24 ans et moins	1040	10.19	11.23	1058	10.71	11.80
25 - 29	1103	10.34	10.85	1126	10.66	12.66
30 - 34	421	9.95	12.72	447	10.13	14.08
35 - 39	241	9.84	12.64	246	10.01	12.43
40 - 44	173	9.97	14.52	183	10.07	14.50
45 - 49	122	9.16	12.89	125	10.21	14.23
50 ans et plus	224	9.18	12.19	234	9.44	16.01

Tableau.- Nombre de professeurs praticiens, moyenne et variance pour chaque catégorie de la variable "scolarité" et pour chaque forme du test IPRM.

Catégories de la variable scolarité	FORME A			FORME B		
	N	M	s ²	N	M	s ²
11 ans et moins	121	9.30	11.44	119	10.18	13.60
12	114	9.26	12.07	114	9.71	16.68
13	1209	9.63	11.82	1195	10.33	13.05
14	415	9.96	11.04	425	10.25	11.64
15	693	10.66	11.16	724	10.59	12.64
16	457	10.46	11.58	495	10.77	13.13
17	1140	10.74	10.40	1149	10.65	13.40
18 ans et plus	205	10.44	10.68	225	10.42	13.63

Tableau.- Nombre de professeurs praticiens, moyenne et variance pour chaque catégories de la variable "expérience" et pour chaque forme du test IPRM.

Catégories de la variable expérience	FORME A			FORME B		
	N	M	s ²	N	M	s ²
1 - 2 ans	613	10.56	11.26	643	10.91	12.40
3 - 4	598	10.31	10.62	594	10.58	12.57
5 - 6	541	9.91	11.77	561	10.50	12.92
7 - 8	390	10.13	11.68	396	10.63	11.14
9 - 10	311	10.05	10.57	322	9.99	12.80
11 - 12	192	10.27	12.20	200	10.28	14.53
13 - 14	140	9.85	13.27	143	10.23	15.24
15 - 16	133	9.23	13.42	135	10.07	14.40
17 - 18	103	9.51	13.35	103	9.91	10.47
19 ans et plus	327	9.41	13.27	343	9.80	15.67

Tableau.- Nombre de professeurs académiciens, moyenne et variance pour chaque catégorie des variables intervenantes étudiées dans ce groupe, et pour chaque forme du test IPRM.

Catégories des variables	FORME A			FORME B		
	N	M	s ²	N	M	s ²
(1) ETHNIE:						
Can. fran.	55	11.48	12.76	56	12.23	10.55
Autres	16	12.52	12.87	16	10.94	12.60
(2) SEXE:						
Hommes	36	13.03	10.43	37	12.35	9.85
Femmes	35	12.54	12.90	35	11.51	12.43
(4) ETUDES PREMIERES SUR L'ILE:						
Oui	32	12.00	14.32	32	12.49	9.22
Non	38	13.45	8.62	39	11.51	12.84
(5) AGE:						
34 ans ou moins	33	13.12	10.98	33	13.24	6.13
35 ans ou plus	37	12.49	12.84	38	10.82	13.24
(7) EXPERIENCE:						
1 - 4 ans	19	13.37	11.13	19	13.26	7.98
5 ans ou plus	22	12.36	11.48	23	11.39	12.43
(8) AVOIR ENSEIGNE						
Oui	41	12.83	11.30	42	12.24	11.26
Non	29	12.72	12.71	29	11.52	11.40
(9) TEMPS D'INACTIVITE						
3 ans ou moins	20	12.65	13.71	20	12.25	12.62
4 ans ou plus	21	13.00	9.50	22	12.23	10.56
(10) NIVEAU						
Elémentaire	7	14.00	10.00	7	12.57	13.62
Secondaire	14	13.29	12.07	15	13.33	6.52
Les deux	49	12.47	11.92	49	11.43	11.92

Tableau.- Nombre d'étudiants-maîtres, moyenne et variance pour deux des variables intervenantes étudiées dans ce groupe et pour chaque forme du test IPRM.

Catégories des variables	FORME A			FORME B		
	N	M	s ²	N	M	s ²
(3) RESIDENCE SUR L'ILE:						
Oui	590	12.37	8.60	622	11.62	9.96
Non	117	12.91	7.84	131	11.23	9.98
(4) ETUDES PREMIERES SUR L'ILE:						
Oui	438	12.29	8.24	269	12.73	8.87
Non	459	11.49	10.22	294	11.65	9.58

APPENDICE 2.i

Tableau.- Données primaires (N, M, s^2) de six sous groupes de sujets classifiés en vue d'éprouver les hypothèses 1 a) et 1 b) sur chaque forme du test IPRM.

FORME DU CRITERE	Valeurs	FM-I		FM-II		NEOPHYTES	
		Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
FORME A							
	N	105	228	49	142	59	156
	M	12.09	12.22	12.10	12.72	10.59	10.81
	s^2	9.71	8.18	10.22	7.14	9.83	9.52
FORME B							
	N	110	235	57	153	60	159
	M	11.04	11.37	11.60	11.76	11.63	10.98
	s^2	9.25	8.19	14.89	7.42	10.17	12.74

Tableau.- Données primaires pour l'analyse de la variance chez les néophytes classifiés suivant le sexe et le niveau pour la forme B du critère.

SEXE	Données	NIVEAU	
		Elémentaire	Secondaire
HOMMES			
	N	26	34
	ΣX	287	411
	ΣX^2	3447	5273
	M	11.0385	12.0882
FEMMES			
	N	116	43
	ΣX	1264	481
	ΣX^2	15046	6119
	M	10.8966	11.1860

APPENDICE 3

SOMMAIRE DE

L'apprentissage du rôle du maître:
exploration d'un modèle théorique

APPENDICE 3

SOMMAIRE DE

L'apprentissage du rôle du maître: exploration d'un modèle théorique¹

L'exploration entreprise dans cette recherche visait à déterminer le réalisme d'un modèle théorique d'apprentissage de rôle professionnel tel celui du maître, modèle qui spécifie qu'un apprentissage de rôle ne peut être considéré que si une évolution est manifeste et que si cette évolution est orientée vers un modèle de rôle présenté accidentellement ou intentionnellement aux néophytes d'une profession.

Un test de perceptions portant sur les aspects pratique et théorique du rôle du maître a été construit et validé pour les fins de la recherche. La technique du scalogramme a établi la validité des échelles dont les scores ont été transformés en stanines. La sensibilité du test aux réalités d'action a été éprouvée sur des critères d'efficacité et d'efficacité du maître.

Le test, accompagné d'un questionnaire sociobiographique, a été distribué et récupéré en avril 1970 dans la région de l'Ile de Montréal. Environ 6,200 sujets ont été

¹ C. Jean Léveillé, Thèse présentée à la Faculté d'Education de l'Université d'Ottawa, 1971, x-174 p.

atteints et un peu plus de cinq mille ont répondu à la recherche. Les sujets observés pour les fins de la présente recherche (N = 4766) représentent les professeurs d'écoles publiques de dix commissions scolaires, y inclus la CECM, ainsi que les professeurs et les étudiants-maîtres de trois écoles normales.

La recherche tente d'obtenir une réponse aux questions suivantes: 1) Y a-t-il apprentissage de rôle durant la phase académique de formation du maître? 2) Quelles sont les caractéristiques de l'apprentissage de rôle durant la phase pratique d'enseignement? 3) Y a-t-il continuité entre ces deux types d'apprentissage? 4) Y a-t-il continuité entre les modèles de rôle présentés durant ces deux phases d'apprentissage?

Après avoir déterminé quelles caractéristiques des répondants étaient associés au critère (ethnie, sexe, âge, scolarité, expérience et niveau), une réponse a été cherchée aux différentes questions de la recherche en comparant les perceptions de rôle de certains groupes de sujets rendus homogènes entre eux par le contrôle simultané des six variables intervenantes, quand il était possible de le faire, si non, un contrôle individuel de ces variables était effectué.

La comparaison des étudiants-maîtres de différents niveaux de scolarité professionnelle ainsi que la comparaison

de chacun de ces groupes aux formateurs de maîtres, ont servi à répondre à la première question. La seconde question obtient sa réponse dans la comparaison des différentes classes de professeurs expérimentés. La comparaison des étudiants-maîtres finissants aux néophytes a servi pour répondre à la troisième question. La quatrième question impliquait la comparaison des professeurs du secteur public aux formateurs de maîtres.

Les résultats de la recherche montrent l'absence d'évolution dans les perceptions des étudiants maîtres durant leur dernière année de formation académique dû au fait qu'ils ont atteint un plafond dans leur apprentissage dès la fin de leur première année de formation.

Durant la phase pratique d'enseignement, l'évolution est plus rapide au début de la carrière qu'en fin de carrière avec un plateau situé entre la cinquième et la dixième année dans l'expérience d'enseignement.

Il y a une évolution rapide dès les deux premières années de carrière, évolution qui s'éloigne du modèle de rôle académique et se dirige vers le modèle de rôle pratique.

Enfin il y a discontinuité entre les modèles de rôle présentés durant chacune des phases d'apprentissage, discontinuité qui serait attribuable à des différences dans la composition des groupes de définisseurs de rôle quant à l'âge ou au nombre d'années d'expérience d'enseignement dans

le secteur public.

En conclusion la recherche croit avoir montré l'utilité du modèle théorique pour l'étude de l'apprentissage d'un rôle professionnel tel celui du maître. Elle soulève le problème de la fixation d'un modèle de rôle durant la phase pratique d'apprentissage et ouvre la voie en ce sens à des recherches subséquentes.