

NOTE TO USERS

Page(s) not included in the original manuscript and are unavailable from the author or university. The manuscript was scanned as received.

175

This reproduction is the best copy available.

UMI[®]



Université d'Ottawa • University of Ottawa



Université d'Ottawa • University of Ottawa

FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES

FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES

DAVIDSON, Ann-Louise

AUTEUR DE LA THÈSE - AUTHOR OF THESIS

M.Ed. (éducation – conc.: administration éducationnelle et fondements)

GRADE - DEGREE

Faculté d'éducation

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT - FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

TITRE DE LA THÈSE - TITLE OF THE THESIS

Les représentations des enseignements de leurs compétences professionnelles
en comparaison avec les typologies de Perrenoud et Gauthier

L. Bélair

DIRECTEUR DE LA THÈSE - THESIS SUPERVISOR

EXAMINATEURS DE LA THÈSE - THESIS EXAMINERS

M. Bourassa

M. St-Germain

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

LE DOYEN DE LA FACULTÉ DES ÉTUDES
SUPÉRIEURES ET POSTDOCTORALES

SIGNATURE

DEAN OF THE FACULTY OF GRADUATE
AND POSTDOCTORAL STUDIES

ANN-LOUISE DAVIDSON

Les représentations des enseignants de leurs compétences professionnelles
en comparaison avec les typologies de Perrenoud et Gauthier.

Thèse présentée à la
Faculté des Études Supérieures et de la recherche
Université d'Ottawa
pour l'obtention du grade de Maîtrise ès Arts (M.A.)

Faculté d'éducation

Août 2003

© Ann-Louise Davidson, Ottawa, Canada, 2003.



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

Acquisitions et
services bibliographiques

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 0-612-90055-X
Our file *Notre référence*
ISBN: 0-612-90055-X

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

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

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

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

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this dissertation.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de ce manuscrit.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the dissertation.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

Canada

*à ma grand-mère Yvonne,
pour m'avoir passivement
fait comprendre
que derrière chaque petite
action
se dissimule l'œuvre
de toute une vie*

Résumé

Nombreux écrits traitant des changements en cours dans le monde éducatif de part et d'autre de l'occident, ont permis de repérer les diktats de mode qui permettent l'amélioration de l'enseignement. Le contexte ontarien, influencé par ces tendances mondiales aussi américaines qu'européennes, possède une histoire riche de restructurations qui ont influencé la réforme qui est en œuvre présentement. Par une analyse des représentations des enseignantes et des enseignants de leurs compétences professionnelles en comparaison avec les typologies de Perrenoud et de Gauthier, le présent projet s'attache à comprendre d'une part pourquoi ces derniers vivent l'exigence de perfectionnement professionnel imposé par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario avec tant de frustration et d'insatisfaction. D'autre part, ce projet vise à découvrir dans quelle mesure, il y a des écarts entre les représentations des enseignants, les définitions de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et les avancées des chercheurs face aux compétences professionnelles.

Avant-Propos

« Ce dont l'être humain a besoin , ce n'est pas de vivre sans tension, mais bien de tendre vers un but valable, de réaliser une tâche librement choisie » écrivait Frankl (1988). Sans cette tension, l'itinéraire de cette thèse n'aurait pas pu être suivi et la destination n'aurait sûrement pas été la même. Il convient donc de souligner l'apport des différentes personnes ayant jalonné ce parcours et de les remercier par la même occasion.

Je remercie au premier chef ma directrice Louise Bélair, qui après le départ de Roger Bernard, s'est portée volontaire dans la poursuite de cette direction et qui grâce à sa présence, à ses judicieux conseils et ses incessantes relectures, a su remettre ce projet sur le chemin de la découverte. Elle m'a aussi brillamment fait comprendre, grâce à l'accompagnement dont j'ai été privilégiée, les réponses à des questions sous-jacentes à cette recherche.

Merci également aux membres de mon comité de thèse en l'occurrence Michelle Bourassa et Michel Saint-Germain pour les relectures, le dialogue, le questionnement et leurs commentaires aussi variés que pertinents.

Merci à François Desjardins, pour m'avoir fait découvrir le mysticisme derrière les outils d'analyse qualitative, ainsi que pour ses conseils tant épistémologiques que pragmatiques.

Merci à Christine Lebel pour ses relectures et pour avoir contribué à trouver le sens derrière cette recherche, qui au départ, était purement intuitif.

Merci finalement aux enseignantes et aux enseignants qui se sont portés volontaires pour cette étude, et m'ont partagé leurs expériences dans l'enseignement, dans un moment où ils se sentaient eux-mêmes particulièrement vulnérables.

Table des matières

Dédicace.....	i
Résumé.....	ii
Avant-propos.....	iii
Liste des tableaux.....	ix
Liste des figures.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I -Cadre théorique	12
Contexte historico-politique.....	14
Les précurseurs de la réforme éducationnelle actuelle et leur influence.....	14
Quarante ans de réformes.....	17
Plan Robarts.....	17
Hall-Denis.....	21
Vers le PEC.....	23
Les suites du PEC : la commission Bégin-Caplan	25
La réforme du gouvernement Harris.....	28
Structure de la réforme Harris.....	29
La création de l'Ordre professionnel des enseignants.....	31
Question de recherche spécifique.....	35
Cadre de référence.....	36
Travail enseignant.....	36
État de la question	37
S'orienter à travers le chassé-croisé.....	38
Nature composite du travail enseignant	39
La professionnalisation de l'enseignement.....	42

Le concept de profession	43
L'idée de professionnaliser l'enseignement.....	44
Enjeux d'une profession enseignante.....	46
La notion de compétence	49
Compétences professionnelles en enseignement.....	50
Les compétences professionnelles en Ontario	52
Concept de représentation en enseignement.....	57
CHAPITRE II –Méthodologie.....	60
Tradition de recherche	62
Participants.....	63
Critères de sélection.....	63
Effet chercheur.....	65
Instruments de la collecte de données.....	66
Groupe de discussion.....	66
Présentation de la gestion du groupe de discussion	68
Entretiens	69
Déroulement des entretiens.....	70
Déroulement de l'étude.....	71
Méthode de codification.....	74
Groupe de discussion.....	74
Entretiens.....	76
Critères méthodologiques de la recherche.....	78
CHAPITRE III - Présentation et analyse des résultats.....	80
Analyse du groupe focus.....	81
Discussion sur les compétences professionnelles en enseignent.....	81

Savoir.....	82
Maîtrise de la didactique.....	82
Maîtrise de la langue.....	83
Savoir être.....	83
Stades de la formation de l'enseignant.....	84
Acquis expérimentiel.....	84
Adaptabilité.....	85
Savoir faire.....	85
Gestion de classe.....	86
Liste des compétences.....	87
Réflexion sur le concept de compétence en enseignement.....	87
Ordre d'importance.....	88
Une catégorie émergente: l'importance de la formation initiale et continue.....	90
Définition formelle de compétence.....	91
Analyse des entretiens	94
Analyse des représentations	94
Réorganisation des mots clés du groupe de discussion.....	98
L'acquis expérimentiel.....	99
Recyclages.....	101
Réactions sur le profil du groupe de discussion	103
Définition d'un enseignant compétent.....	105
Liens avec les référentiels des chercheurs.....	106
Les compétences de Perrenoud.....	107
Compétences de Gauthier.....	118

Résumé des analyses.....	122
CHAPITRE IV -Interprétation des résultats.....	124
Regard analytique.....	126
Les compétences les plus importantes : point de vue interne en interaction.....	126
Organisation des compétences : point de vue interne individuel.....	130
Les compétences: entre le groupe de discussion et l'entretien.....	133
Discours sur la signification des compétences des référentiels des chercheurs.....	136
Référentiel de compétences de Perrenoud.....	137
Les liens avec les mots clefs : une explication en filigrane.....	145
Référentiel de compétences de Gauthier.....	148
Émergence d'une catégorie : la formation.....	150
Au regard du cadre théorique : influences externes.....	152
Regard holistique.....	154
Dichotomies entre le travail enseignant et les normes mises de l'avant par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario: sources de frustrations et d'insatisfactions	154
En guise de synthèse pour l'interprétation.....	162
CONCLUSION.....	164
Résumé	165
Limites	167
Contribution et pistes éventuelles.....	169
APPENDICE A - Modèle de lettre destiné à la Ministre de l'éducation E. Withmer.....	171
APPENDICE B - Ligne du temps.....	173
APPENDICE C - Mandat de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario énoncé par le ministère.....	176
APPENDICE D - Compétences de Gauthier.....	178

APPENDICE E - Approbation déontologique.....	180
APPENDICE F - Formulaire de recrutement.....	182
RÉFÉRENCES.....	185

Liste des tableaux

1.	Recension du concept de représentation par St-Jacques et al. (pp. 39-62).....	58
2.	Participants	64
3.	Système de codification	75
4.	Définition formelle de compétence du groupe de discussion.....	92
5.	Mots clés retenus du groupe de discussion.....	93
6.	Représentation en fenêtres.....	95
7.	Représentation cyclique ou en système solaire.....	96
8.	Représentation proximo-distale.....	97
9.	Représentation hiérarchique.....	98
10.	Mise en relation des mots clés du groupe de discussion avec le modèle de Paquay.....	127
11.	Évolution du concept de compétence.....	135
12.	Liens faits par Micheline entre les mots clés et les compétences de Perrenoud	146
13.	Les différentes approches pédagogiques au regard des réformes éducationnelles en Ontario.....	157

Liste des figures

1. Normes d'exercice de la profession enseignante.....52

INTRODUCTION

Depuis plusieurs décennies, on constate que des réformes éducationnelles se succèdent à un rythme effarant dans les systèmes d'éducatons à travers les pays occidentaux (Données mondiales de l'éducation, 2001). Or, dans l'écriture des curricula d'étude de ces réformes, on observe des changements qui sont tributaires du contexte sociétal actuel marqué par la mondialisation de l'économie et par les changements technologiques amenés par l'information et les communications. Tel que l'énonce Gohier (2002) dans un liminaire sur les finalités de l'éducation, les fondements des réformes qui devraient apparaître en amont de tout changement important dans les orientations d'un système éducatif, sont souvent formulés en aval, servant à rebours à des impératifs économiques, politiques, bureaucratiques ou selon les diktats de modes.

À cet égard, la vue d'ensemble des profils de 158 systèmes nationaux d'éducation établie par le Bureau international d'éducation (BIE) en collaboration avec l'UNESCO, les ministères de l'éducation ainsi que des consultants internationaux, permet d'effectuer un tour d'horizon sur l'état de la réforme éducationnelle à travers le monde (Données mondiales de l'éducation, 2001). Les tendances en matière de restructuration du système d'éducation sont sensiblement toutes les mêmes dans les pays qui ont les moyens financiers de faire de l'éducation une priorité. De fait, on remarque que les principes et objectifs généraux de l'éducation, traduits par les lois et autres règlements fondamentaux relatifs à l'éducation, le système administratif, la structure et l'organisation du système

d'éducation, le processus éducatif et les moyens d'instruction et d'évaluation font foi des mêmes tendances : donner la possibilité à tous d'avoir l'occasion en matière d'éducation, de formation et de travail de poursuivre une vie profondément satisfaisante, de contribuer à l'avancement de la société afin d'être en mesure de relever les nombreux défis du XXI^e siècle et de compétitionner au niveau mondial.

Les écoles ont ainsi été marquées par les exigences sans cesse renouvelées des réformes successives vécues au fil des années. À cause de profondes mutations politiques, économiques et sociales vécues surtout depuis les dix dernières années, l'urgence semble se faire sentir pour adapter les systèmes d'éducation afin de mieux préparer l'apprenant au monde de demain. Que ce soit en Amérique du Nord, en Amérique latine, en Europe, et aussi en Asie, en Océanie, en Afrique ou au Moyen Orient, à différentes intensités, le mot d'ordre est le même: il faut reserrer le système d'éducation (financement, lois et règlements, supervision de la qualité), perfectionner les enseignants, établir des standards d'apprentissage et ce, afin d'être redevable au public et améliorer la qualité de l'éducation afin d'être en mesure d'entrer dans la compétition mondiale.

À cet égard et dans la foulée des réformes éducationnelles mises de l'avant par les gouvernements des pays industrialisés (OCDE), on observe un changement de direction quant aux pratiques éducationnelles. L'enseignement par compétence, l'approche pédagogique par projet, l'évaluation formative, l'évaluation standardisée sont tous des termes qui constituent un langage commun des tendances mises au premier plan dans

l'écriture des curriculum. De fait, en parcourant les sites web des ministères de l'éducation de différents pays, entres autres l'Australie (www.dest.gov.au), la Grande Bretagne (www.dfes.gov.uk) , la France (www.education.fr) et le Québec (www.meq.gouv.qc.ca), on remarque que tous adoptent ce même langage. Les demandes croissantes du public ainsi que l'accélération des changements de l'ère de l'information forcent ces ministères d'éducation à améliorer la qualité de l'éducation. Cette amélioration de la qualité exige alors des compétences pédagogiques plus appropriées pour les enseignants afin d'être en mesure d'œuvrer dans un système en changement tout en répondant aux attentes sociétales de réussite scolaire (Develay, 2001; St-Jarre et Dupuy-Walker, 2001).

Dans le contexte canadien, afin de maximiser le développement de compétences chez le personnel enseignant et d'accroître la qualité de l'éducation, la création d'ordres professionnels est devenue une tendance marquée, du moins pour deux provinces, pour donner le statut de professionnel aux enseignants, et ainsi permettre à ces professionnels d'assurer et d'évaluer de l'interne la qualité de leurs services. En créant un ordre des enseignants, ces provinces reconnaissent automatiquement le statut de professionnel aux enseignants. Cette façon de concéder un tel statut ne fait pourtant pas l'unanimité partout au pays. Récemment au Québec, on a refusé de créer un organisme d'autoréglementation pour le corps enseignant, sous prétexte que la profession enseignante est déjà bien encadrée avec la loi sur l'éducation ainsi qu'avec les syndicats professionnels (Office des professions du Québec, 2002). Par contre, ce refus de créer un ordre professionnel des enseignants n'empêche pas de concéder le statut de

professionnels aux enseignants puisque que ce statut s'inscrit dans un contexte législatif. De fait, quelle que soit leur décision en matière de reconnaissance de statut légal ou non de l'enseignement, les provinces trouvent appui auprès des chercheurs qui sont tous en faveur de cette la professionnalisation de la pratique enseignante parallèlement aux demandes accrues du milieu éducatif. Les recherches menées depuis une vingtaine d'années en éducation témoignent en effet de l'importance de professionnaliser l'enseignement, au même titre que les autres professions libérales (Perrenoud, 1998; Tardif et Gauthier, 1999).

La Colombie-Britannique a été la première province canadienne à adopter un ordre des enseignants et de créer ainsi un mode d'autogestion par les professionnels en créant le *British Columbia College of Teachers* (BCCT) en 1988. Son mandat, tel qu'énoncé dans le dépliant, est d'établir les standards de la formation des enseignants, de libérer et réviser les certificats d'enseignement et le cas échéant de suspendre ou annuler ces certificats.

Par la suite, en 1996, l'Ontario a suivi ces traces en ajoutant cependant quelques composantes, dont entre autres d'élaborer, établir et maintenir des normes d'admissibilité à l'Ordre; d'établir et faire respecter les normes professionnelles et les normes de déontologie applicables aux membres; d'agréeer les programmes de formation professionnelle et continue des enseignants offerts par les établissements d'enseignement postsecondaire et de prévoir la formation continue des membres, y compris le perfectionnement professionnel qu'ils doivent suivre pour conserver leur certificat de

compétence et d'inscription, élément qui ne fait cependant pas l'unanimité chez ses membres.

Outre le fait que le perfectionnement professionnel des enseignants ne fasse pas l'unanimité chez les membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, d'autres facteurs contribuent à la discorde entre le ministère de l'éducation et les enseignants. La rapidité ainsi que la quantité des changements mis de l'avant par la réforme du gouvernement ontarien (Harris) en 1996, a amené des transformations sans précédent vis-à-vis la pratique enseignante. La somme de ces changements ajoutée au perfectionnement professionnel obligatoire crée un sentiment de perte de contrôle que les enseignants ressentent face à leur pratique, ce qui va à l'encontre même de l'instauration d'un ordre professionnel. Les changements prescriptifs, tels que le *Programme de Perfectionnement Professionnel*, les tests provinciaux aux trois ans pour les élèves et le *Test Provincial de Compétences Linguistiques* en 10^e année (TPCL) renforcent cette impression d'une absence de contrôle sur leur pratique. C'est d'ailleurs en parcourant les sites des associations professionnelles des enseignants, telles que l'Association des enseignants franco-ontariens (AEFO), l'*Ontario Secondary School Teacher Federation* (OSSTF), l'*Ontario Teacher Federation* (OTF), l'*Elementary Teacher Federation of Ontario* (OTFO), et l'*Ontario English Catholic Teachers Association* (OECTA) que l'on constate que les discours sont univoques au regard des réformes, particulièrement en ce qui a trait au *Programme de Perfectionnement Professionnel*.

Ces associations incitent entre autres leurs membres à ne pas participer à ce programme obligatoire mis de l'avant par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Depuis la création du *Programme de Perfectionnement Professionnel*, les enseignants ont fait part de leur mécontentement en signant des pétitions pour abolir le programme de recertification, en envoyant des avis à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario signifiant leur refus de participer au *Programme de Perfectionnement Professionnel*. À cet effet, ces associations professionnelles (des enseignants) ont aussi mis des modèles de lettres à la disponibilité des enseignants qui suivent des cours de perfectionnement, demandant aux organismes de ne pas envoyer d'information à leur sujet en vue du programme de perfectionnement professionnel à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

Dans cette même foulée, la présidente de l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO), Lise Routhier-Boudreau (2002), enjoint les membres à signer et à retourner une pétition demandant au conseil de l'Ordre de réclamer la révocation du programme de recertification obligatoire. Cette pétition s'inscrit dans le cadre des initiatives que l'AEFO mène conjointement avec d'autres associations d'enseignants, telles que l'*Elementary Teacher's Federation of Ontario* et l'*Ontario English Catholic Teachers Association*, pour faire échec à ce programme qualifié d'inutile et d'injuste. Sur le site de l'AEFO, les enseignants peuvent télécharger des modèles de lettres (appendice A) destinées à la Ministre de l'éducation, Élisabeth Witmer, pour expliquer leur refus de participer au *Programme de Perfectionnement Professionnel*. Dans la lettre, les enseignants expliquent qu'ils croient au

perfectionnement professionnel, et qu'ils cherchent toujours à le faire pour améliorer leur enseignement, mais qu'ils veulent toutefois décider eux-mêmes des cours à suivre étant les mieux placés pour décider de leur besoin de formation. Somme toute, le *Programme de Perfectionnement Professionnel* est vu comme une ingérence directe et « déprofessionnalisante » dans le travail enseignant.

Malgré le peu de recherche qui a été faite dans ce domaine, il semble qu'au travers ces manifestations les voix des enseignants soulignent qu'ils se sentent exclus du processus et qu'ils n'ont pas l'impression que ces décisions leur permettront éventuellement de mieux faire leur travail. Par conséquent, ces derniers ne semblent pas définir le statut professionnel de la même manière que l'Ordre des enseignantes et des enseignants l'entend.

Pourtant, on l'a vu, l'idée de professionnaliser le travail enseignant est une idée supportée par tous depuis longtemps et par les chercheurs en particulier. En professionnalisant l'enseignement, on détermine le rôle de l'enseignant en termes de compétences pour devenir professionnel (Gohier, Bernarz, Gaudreau, Pallascio et Parent, 1999; Tardif et Gauthier, 1999). Cette nouvelle façon de déterminer le rôle de l'enseignant diffère des postures connues traditionnellement et change aussi la perspective de l'approche éducative. En effet, elle passe d'un enseignement centré sur l'enseignant à un enseignement centré sur l'apprenant (*Pour l'amour d'apprendre*, 1993; *Nouvelles bases pour l'enseignement en Ontario*, 1995; *Des Choix qui mènent à l'action*, 1999).

Ces nouvelles tendances modifient le rôle de l'enseignant en mettant l'accent sur les stratégies enseignantes pour mieux faire apprendre les élèves et ainsi favoriser la réussite scolaire (Paquay et Wagner, 2001). Ces nouvelles tendances sont aussi perçues par les chercheurs, comme susceptibles de favoriser le développement des compétences professionnelles capables d'améliorer la qualité de l'éducation (Perrenoud, 1998). Elle vise à faire en sorte que les enseignants soient capables de s'adapter à différentes situations, de réfléchir sur leurs actions et de résoudre les problèmes rencontrés (Altet, 2001). Le travail enseignant se trouve donc présentement en changement structurel et l'idée du perfectionnement continu se justifie aisément par cette évolution dans la posture enseignante.

On sait que tout changement implique une redéfinition de la réalité telle qu'elle est vécue quotidiennement chez les acteurs sociaux, dans ce cas les enseignants et qu'il est normal que des résistances se fassent sentir (Fullan, 1991; Fullan 1993). Entre l'étape de déstabilisation provoquée par le changement et l'étape d'intégration du changement, les frustrations et les insatisfactions du début risquent de fluctuer. Présentement en Ontario, les fluctuations et les insatisfactions continuent de dominer. L'ampleur des frustrations vécues par les enseignants a atteint des proportions incommensurables, à un tel point qu'il semble impossible que le *Programme de Perfectionnement Professionnel* ne soit accepté par les enseignants.

Afin de mieux comprendre les constituants du problème entourant l'insatisfaction quasi généralisée de la population enseignante, il apparaît intéressant de les interroger afin de mieux comprendre leur manière de voir leur travail et de mieux situer où sont les écarts avec les propositions ministérielles et de la recherche. Pour ces raisons, cette étude s'intéresse aux représentations de la clientèle enseignante face à leur métier. Pour bien cadrer les éléments relatifs à ce questionnement, le prochain chapitre situera d'abord le contexte politico-historique de la réforme du gouvernement Harris en Ontario en s'appuyant au premier chef sur les précurseurs mondiaux qui ont provoqué des ajustements au système d'éducation et ensuite sur les réformes vécues en Ontario depuis les années 1960. Dans le chapitre suivant, il s'agira de dégager le point de vue des chercheurs afin de définir le travail enseignant, la professionnalisation et les compétences requises pour exercer la profession. Ces définitions nous permettront de dégager les orientations possibles liées à la professionnalisation des enseignants et ce, afin d'associer les prises de positions ministérielles aux caractéristiques de la profession.

La méthodologie présentée dans le troisième chapitre précisera la démarche privilégiée dans cette étude et présentera les contextes de collecte de données dans une perspective socioconstructiviste. De plus, le déroulement de l'expérimentation y sera esquissé afin de clarifier la procédure pour cette recherche.

Il s'ensuivra, aux chapitres 4 et 5, l'analyse des résultats de l'étude et leur interprétation, permettant de cerner les éléments critiques émanant des représentations enseignantes au regard des compétences visées et d'établir les relations existant entre les

propos des enseignants et ceux des chercheurs consultés dans le cadre de cette recherche. Finalement, les conclusions seront rendues et les forces et les limites d'une telle recherche seront présentées.

CHAPITRE I
CADRE THÉORIQUE

Afin de cerner le problème dans toutes ses dimensions, il importe dans un premier temps de décrire dans quel contexte la réforme actuelle s'insère. De fait, le contexte international entourant les réformes éducationnelles est souvent tributaire de choix inhérents à des changements proposés par les gouvernements, changements somme toute relativement cohérents avec les idéologies politiques et les décisions économiques. Les pressions extérieures causées par ce contexte ont influencé le gouvernement ontarien Harris à adopter certains principes de l'industrie privée dans l'écriture de son projet de réforme éducationnelle en 1996. Les changements aux plans législatifs, administratifs, pédagogiques et professionnels qui en ont résulté apparaissent souvent draconiens aux yeux des enseignants. Pourtant, les racines de ces changements prennent souche dans les réformes ontariennes qui les ont précédés. Pour mieux comprendre l'évolution linéaire entre la pensée éducative en Ontario, d'une réforme à la suivante, nous présentons d'abord un bref historique des réformes qui furent précurseuses de la réforme du gouvernement Harris et ce, afin d'examiner en quoi toutes ces réformes ont servi d'assise à celles qui les ont succédé. Cet historique illustre, entre autre, la volonté de professionnalisation qui sert de fil conducteur aux trois réformes. Il s'agira dans un deuxième temps de faire état des tentatives de professionnalisation de l'enseignement des quatre dernières décennies, tentatives parachevées par l'avènement de l'Ordre des enseignantes et des enseignants, dont il conviendra, dans un dernier temps, d'examiner le mandat.

Contexte historico-politique

Pour mieux comprendre la réforme ontarienne dans tous ses détours obligés et ses choix philosophiques, il importe d'effectuer un survol de l'état des réformes au plan international pour ainsi mieux cerner leur incidence sur la réforme ontarienne et ensuite d'analyser plus particulièrement celles de l'Ontario¹.

Les précurseurs de la réforme éducationnelle actuelle et leur influence

Sous prétexte de restaurer les valeurs victoriennes et de purger la culture anglaise de ce qu'elle voyait comme étant ses multiples faiblesses, c'est la Grande-Bretagne et son gouvernement Thatcher qui ont ouvert une nouvelle voie en matière de réforme éducationnelle (Education Reform Act of 1988) (Lam, 2001). La Grande-Bretagne cherchait ainsi à contrer la hausse du chômage, le déclin de la confiance du public dans les institutions, et à promouvoir une meilleure éducation pour pallier le désenchantement des résultats des réformes précédentes et l'impact d'une population vieillissante plus conservatrice (Reid, 1996). L'idée derrière la réforme de la Grande-Bretagne est de se mouler au fonctionnement de l'entreprise privée (Osborne et Gaebler, 1991)². On voit donc apparaître les idées de performance, d'évaluation, de standardisation, de redevabilité et d'évaluation des opérateurs (des acteurs). Ces principes mènent directement à la recrudescence de la pensée libérale, idéologie qui se retrouve dans tous les projets d'écriture de réformes des pays industrialisés (Bureau International de l'Éducation, 2001 -CDRom).

¹ Pour faciliter la lecture de cette section, une ligne du temps a été mise en appendice B.

² Le gouvernement Harris a voulu suivre les tendances anglo-saxonnes en matière de réforme éducationnelle afin de rétablir l'excellence et la redevabilité dans le système d'éducation.

L'acte britannique de 1988 allait servir de base pour l'application de la NGP (Nouvelle Gestion Publique) en éducation (Pollitt, 1993). Cette approche de la gestion selon Bélair (2003), a pour fonction de donner au public payeur de taxe un pouvoir décisionnel face au produit de l'école, produit basé sur les résultats scolaires. La réforme qui en découle emprunte deux idées dans les principes de la NGP: équilibrer les comptes et rationaliser l'administration publique (Pollit, 1993; Urio, 1998). Selon Pollitt (1993, p.180) quatre postulats strictement empiriques ont caractérisé les réformes en Grande Bretagne.

- 1.À la suite des privatisations, il y a eu une utilisation plus large et plus répandue des mécanismes de marché dans des secteurs publics qui ne pouvaient pas être transférés au secteur privé;
- 2.On rencontre une décentralisation spatiale et organisationnelle intensive du management et de la production des services;
- 3.Du point de vue de la rhétorique (gouvernementale), on place une importance constante sur le besoin d'améliorer la qualité;
- 4.On insiste continuellement sur le fait qu'une plus grande attention doit être apportée aux souhaits de l'utilisateur et du consommateur de services individuels (St-Germain, 2001, p.10).

Ces quatre postulats ont influencé l'écriture du projet de réforme éducationnelle en Ontario puisque, le rationalisme économique guidé par les principes d'efficience (qui comprend les idées d'évaluation et de standardisation), de productivité et de redevabilité a déterminé l'agenda de réforme éducationnelle. Telle que décrite par le Conference Board du Canada (2000), l'idéologie que sous-tend les réformes dans les provinces canadiennes est l'employabilité. De plus, le résultat anticipé est le même, soit la centralisation de la distribution des ressources, la décentralisation des responsabilités, l'établissement des standards de performance, l'éducation axée sur les résultats

d'apprentissage et les forces du marché. Le Canada s'est donc inspiré de la Grande Bretagne pour réorganiser les principes directeurs de ses réformes éducationnelles. Également, comme les finances publiques au Canada étaient alors en crise économique, l'usager (les consommateurs et bénéficiaires des services publics) voulait mieux comprendre et juger de l'efficacité financière par la prise de conscience de ses droits et par la démonstration détaillée du service rendu par l'entreprise (Pollitt, 1995), ce qui incitait à prendre des moyens qui avaient déjà été éprouvés efficaces à l'échelle internationale.

Puisque l'éducation relève de la jurisprudence provinciale³, les provinces ont toutes adopté une version de ces tendances économiques en matière de réforme éducationnelle. Plus particulièrement en Ontario, les fondements de la réforme du gouvernement Harris ont pris racines dans les mêmes principes que la réforme en Angleterre, le mot d'ordre étant d'équilibrer les comptes et de rationaliser l'administration publique.

L'histoire du système éducationnel ontarien et ce qui le caractérise présentement s'explique aussi par son histoire propre. Un regard plus spécifique sur la réalité des réformes éducationnelles en Ontario depuis 1960, décennie qui voit naître un vent de changement, permet de saisir quels enjeux spécifiques à l'Ontario qui ont aussi influencé l'écriture du projet de réforme Harris.

³ Au Canada, l'éducation ne relève pas du gouvernement fédéral.

Quarante ans de réformes

Avant d'en arriver au projet de réforme actuel, l'Ontario est passé par différentes phases de changement en éducation. Cette section, qui offre un bref aperçu du système d'éducation ontarien, porte surtout un regard sur l'enseignement au secondaire et permettra de situer le contexte des quatre dernières réformes, soit le Plan Robarts, le rapport Hall-Dennis, le Programme d'Etudes Commun et le rapport de la commission Bégin-Caplan, et pour en terminer avec la réforme du gouvernement Harris. Ces dernières seront décrites en fonction de quatre principes : législatif, administratif, pédagogique et professionnel (St-Germain, 2001). Dans le cadre de cette étude, il importe d'insister sur les influences majeures dans ces travaux de réforme, soit une volonté d'amélioration du service rendu au client qui résulte ultimement en un plan concret en vue de la professionnalisation de l'enseignement avec la réforme du Gouvernement Harris.

Plan Robarts

Jusqu'au milieu du XXe siècle, le programme du secondaire est rigide c'est-à-dire axé sur des savoirs scolaires. Les matières de bases sont l'anglais, l'éducation physique, l'histoire, la géographie, les sciences, le latin et le français (Report of the Royal commission on Education in Ontario, 1950). Si les ressources physiques et matérielles le permettent, la comptabilité, l'économie familiale et les ateliers viennent compléter les matières de base. Le taux d'échecs et d'abandons scolaires est très élevé (54% quittaient

l'école à l'âge de 16 ans) (Gidney, 1999) en partie à cause du stress provoqué par les exigences des examens provinciaux.

Afin de remédier au taux de décrochage scolaire, le gouvernement ontarien a tenté de rendre le système éducationnel plus accessible à tous à travers un remaniement des infrastructures déjà en place (Report of the Minister, 1962). Des réformes débutent en 1962⁴ lorsque Robarts, ancien ministre de l'éducation devenu premier ministre conservateur, met sur pied une réforme visant à prendre en compte l'expansion démographique de l'époque. C'est toute la structure du système d'éducation et son mode de financement qui en font l'objet. Le Plan Robarts contient une distinction nouvelle entre un programme secondaire de quatre ans à visée vocationnelle et un de cinq ans à visée académique. Ce plan tente ainsi de retenir une plus haute proportion d'élèves jusqu'à la fin du secondaire (Gidney, 1999).

Au plan législatif, le Ontario Foundation Tax plan de 1961 oblige le système éducatif à revoir sa structure financière. Il y a trop de conseils scolaires, soit 3472 unités administratives dont 1112 ont une assiduité de 30 élèves ou moins par jour. Afin d'assurer une gestion plus saine des fonds investis, on décide de réduire les conseils au nombre de 230.

Sur le plan administratif, il y a la création de postes chargés d'embaucher les directeurs, les surintendants et autre personnel administratif et de voir à l'établissement

⁴ John Robarts a été Premier Ministre (conservateur) de 1961 à 1971. Davis a été Ministre de l'Éducation sous Robarts et est devenu Premier Ministre (conservateur) de 1971 à 1985.

des négociations, des salaires, etc. Encore aujourd'hui, on retrouve des traces de cette structure administrative dans la loi sur l'éducation.

Sur le plan pédagogique, l'acte éducatif reste axé sur le contenu de l'enseignement. Cependant, le plan crée un curriculum double au niveau secondaire, un premier à tendance académique traditionnelle d'une durée de cinq ans et un second s'étend sur quatre ans et est majoritairement axé sur des ateliers et des cours pratiques, mieux ajustés aux besoins de la clientèle visée. Toutefois, une fois qu'un élève entreprend ce dernier programme, il lui est impossible d'effectuer une transition vers un autre programme à moins de recommencer le programme du secondaire au complet. Cette absence de souplesse s'avèrera être la plus grande faille du plan Robarts.

De manière générale, au plan pédagogique, la volonté d'améliorer la performance du système d'éducation entraîne une restructuration de la formation à l'enseignement afin de fournir un enseignement plus approprié en instituant des approches pédagogiques susceptibles de mieux répondre aux besoins différents des élèves et de pallier les problèmes de décrochage scolaire. Avant le plan Robarts, malgré le fait que la 13^e année demeurait le standard pour être admis à l'école normale, les candidats à l'enseignement élémentaire pouvaient y entrer dès la fin de la 12^e année. La période de l'après-guerre entraîna une pénurie d'enseignants du secondaire et fit en sorte que vers le milieu des années 1960, l'unique session de formation estivale était devenue la norme pour devenir enseignant au secondaire (en 1963, environ 8000 des 14500 enseignants avaient reçu la formation d'été) (Gidney, 1999). Pour pallier cette situation Davis, alors ministre de

l'éducation, annonça qu'il mettrait fin à cette formation en 1968 suite aux recommandations du *Minister's Committee on the Training of Elementary School Teacher*. Ce plan stipulait qu'à partir de 1966 tous les enseignants du niveau élémentaire devaient posséder un diplôme universitaire et que les enseignants de l'élémentaire et du secondaire devaient être formés au sein de la même institution afin de réduire les éternels écarts entre les deux. Cette décision permettait la création des baccalauréats en éducation dans les universités. Ce plan a pris près de dix ans à se concrétiser puisque les enseignants qui étaient déjà dans les écoles ont continué d'enseigner avec des lettres de permission. Cette volonté d'offrir aux enseignants une éducation plus complète a justement permis la naissance du baccalauréat en éducation, principal changement de cette réforme. Le passage d'une formation collégiale à une formation universitaire, afin d'offrir une meilleure formation aux enseignants, devait permettre d'améliorer le service rendu aux élèves et par voie de conséquence, permettre d'offrir une éducation de meilleure qualité (Gidney, 1999).

En réaction à la rigidité structurelle du plan Robarts, le *Guide des révisions intérimaires*, document apportant des modifications aux circulaires P1J1⁵ et HS1⁶ est publié en 1967. Dès sa publication, le *Guide des révisions intérimaires* fut qualifié d'« un produit de son temps » pour son prosélytisme. Il recommandait aux enseignants de différencier leurs approches pédagogiques afin d'éveiller la curiosité chez l'enfant, de laisser une grande flexibilité dans l'horaire, permettant aux apprenants de participer à des activités de groupe. Selon ce guide, les enseignants devenaient des facilitateurs et on les

⁵ Le circulaire P1J1 était le document de base de l'organisation des programmes de la 1^{ère} à la 6^e année.

⁶ Le circulaire HS1 était le document départemental visant à préciser les exigences du programme secondaire.

encourageait à enseigner autrement que par les didactiques formelles (Gidney, 1999). Parallèlement, le Ministre de l'Éducation Davis donne la priorité à l'éducation en Ontario en remettant en question l'existence de la treizième année, du testing provincial et du curriculum tel que défini, afin de redonner de la flexibilité aux enseignants, de réaffirmer leurs responsabilités et de centraliser le contrôle du curriculum (ibid.). De plus, ce même ministère ordonne la mise en place d'une commission sur l'éducation (ibid.).

Hall-Denis

Parallèlement à la commission Parent publiée au Québec (Gouvernement du Québec, 1964), la commission ontarienne Hall-Dennis (*Vivre et s'instruire*, 1969) apporte 258 recommandations touchant la professionnalisation des enseignants, la structure du ministère, l'éducation médiatique, l'équité et à l'abolition de la treizième année (*Vivre et s'instruire*, 1969). Parmi ces recommandations, plusieurs ont été mises de l'avant par divers acteurs éducatifs.

Sur le plan législatif de 1971 à 1985, malgré la récession, le gouvernement Davis modifie le financement des écoles. Le budget alloué à l'éducation passe de 5.2 milliards à 32 milliards. Comme le financement des écoles se fait toujours à partir d'octrois gouvernementaux et les impôts fonciers sont constamment menacés d'augmenter, les écoles manquent de fonds pour les programmes de la 11^e à la 13^e année, un différend qui ne s'est réglé qu'en 1986 avec le parachèvement des écoles.

Sur le plan administratif, la baisse de population dans les écoles primaires et la hausse d'inscriptions dans les écoles secondaires des années 1970 causent des problèmes simultanés de contraction (baisse d'inscriptions) et d'expansion (hausse d'inscriptions). Ces problèmes forcent les systèmes scolaires à s'ajuster constamment, afin de s'assurer que les besoins des élèves et ceux des enseignants étaient rencontrés.

Sur le plan pédagogique, le rôle de l'enseignant se définit comme celui de facilitateur et l'approche pédagogique privilégiée est centrée vers l'apprenant. Dans ce nouveau monde caractérisé par les changements économiques rapides, la technologie et le changement social, la devise en éducation est maintenant d'apprendre à apprendre. Dans cette visée, on encourage l'élève à devenir actif dans son processus d'apprentissage et on stimule son intérêt avec des ressources pédagogiques susceptibles d'éveiller sa curiosité en lui permettant d'expérimenter et de découvrir. Le curriculum se divise en trois sections soit les communications, l'homme dans son environnement et les humanités. En ce qui a trait au testing provincial, vers la fin des années soixante, Davis alors premier ministre de l'Ontario annonce qu'un nouveau test d'aptitudes devrait être effectué afin de compléter le dossier scolaire pour l'admission à l'université. Ce nouveau test est abandonné en 1972 parce que le ministère s'aperçoit que les résultats au test provincial n'entretiennent aucune corrélation, ni positive, ni négative avec les résultats obtenus par les étudiants lors de leur première année d'universitaire.

Sur le plan professionnel, tel que mentionné, Davis exige alors que tous les enseignants possèdent un diplôme universitaire afin d'être en mesure de subvenir aux

exigences accrues du métier d'enseignant (Gidney, 1999, p.67). Relativement à la professionnalisation de l'enseignement, le rapport Hall-Dennis recommande que les facultés d'éducation développent elles-mêmes leurs programmes de formation afin d'encourager le transfert des nouvelles découvertes en ce qui a trait au développement cognitif, affectif et social de l'enfant. C'est ainsi qu'on voit apparaître l'approche centrée vers l'apprenant, des méthodes pédagogiques innovantes telles que le travail coopératif et les travaux de groupe.

En outre, les liens entre les étudiants-maîtres et les enseignants associés sont valorisés par la mise en place de stages pratiques, désormais plus longs, définis de manière constructive et collaborative. À la fin de la formation, le certificat de base sur lequel la spécialisation de l'enseignant est inscrite, confirme l'autorisation de pratiquer l'enseignement. De plus, le rapport ouvre déjà la voie à la professionnalisation en recommandant que les enseignants aient un pouvoir décisionnel face aux politiques relatives à leur pratique et en encourageant leur croissance professionnelle (*Vivre et s'instruire*, 1969). Ces mesures sont vues comme susceptibles d'améliorer les pratiques et l'apprentissage des élèves, une perspective au cœur du rapport Hall-Dennis.

Vers le PEC

La baisse de la natalité et l'augmentation de l'immigration provoque une crise qui débute dans les années soixante-dix et perdure jusqu'aux années quatre-vingt. En 1986, pour remédier à celle-ci, le gouvernement libéral Peterson force la révision de la structure législative et administrative du système d'éducation qui avait été mise de l'avant par le

parti conservateur de Davis (Gidney, 1999). De manière concurrente, en 1987, le parti libéral propose de mesurer la qualité de l'éducation à partir de résultats d'apprentissage; ce parti politique s'appuie sur une idéologie dominante dans le monde de l'éducation des pays industrialisés, qui considère que la mesure systématique des résultats d'apprentissage est gage de meilleurs résultats dans les écoles (Gidney, 1999).

Toujours dans la lignée de la démocratisation de l'enseignement, et suivant la proposition des conservateurs, les libéraux proposent un nouveau programme d'éducation. À l'instar du rapport Hall-Dennis, ce programme propose une approche centrée sur les besoins de l'apprenant. À l'automne 1992, le PEC (Programme d'Études Commun), fait la une des journaux pour son ton innovateur (axé sur des résultats d'apprentissage). On critique cependant son manque de précision, un manque qui symbolise une plus grande liberté du curriculum (Gidney, 1999). Dans l'avant-propos, le PEC annonce qu'il va de soi que la parution de ce document ne consiste pas en une fin en soi, étant donné que les changements ne cessent de se produire et que les besoins des élèves changent. Ces changements obligent l'adaptation des programmes scolaires pour bien préparer les élèves pour l'avenir. Fidèles à cette annonce, les concepteurs du PEC révisent la première version du document à deux reprises.

Sur le plan administratif, tous les acteurs en place déploient des efforts considérables dans le but de respecter les décisions législatives et de s'assurer que le programme soit implanté dans les écoles de façon efficace. Le décroisement des élèves doit aller de pair avec l'implantation du nouveau curriculum, ce qui exige non

seulement de grandes restructurations administratives, mais impose des changements draconiens dans les approches pédagogiques au palier secondaire. Avec une population étudiante hétérogène, la gestion des différences au sein de la salle de classe doit se faire en préconisant une approche pédagogique intégrée et participative, qui favorise éventuellement le développement de l'autonomie chez l'apprenant.

Sur le plan pédagogique, le PEC est un curriculum qui s'adresse à tous les élèves et qui est axé sur les résultats d'apprentissage en proposant une approche intégrée de l'apprentissage, en visant l'excellence et l'équité, en mettant l'accent sur la responsabilité des écoles et en misant sur l'efficacité et la collaboration. La signification du qualificatif « commun » réside dans l'atteinte des résultats d'apprentissage. Les recherches démontrent que l'apprentissage ne se fait pas toujours au même rythme, ni de la même façon, ce qui incite les écoles à adapter leurs programmes en conséquence, afin de rencontrer les mêmes résultats d'apprentissage et en respectant les différences individuelles.

Malgré tous ces changements, les insatisfactions grandissantes du public et des enseignants se font sentir. Le système d'éducation n'est pas encore à la hauteur des besoins des apprenants. Le gouvernement en place doit donc aller voir plus loin afin de comprendre la source de ce problème.

Les suites du PEC : la commission Bégin-Caplan

De retour sur le plan législatif, en janvier 1993, le nouveau gouvernement néo-démocrate de Bob Rae, suite aux insatisfactions combinées du public et des enseignants, forme une autre Commission d'enquête sur l'éducation chargée de faire des recommandations pour les fondements d'une nouvelle réforme éducationnelle. Le rapport qui en résulte rédigé par Bégin et Caplan (*Pour l'amour d'apprendre*, 1994) cerne cinq orientations axées sur le processus d'apprentissage pour le curriculum, soit : apprendre à apprendre, le développement intellectuel, la citoyenneté, la préparation au travail et les valeurs. Selon ce même rapport, quatre moteurs permettent de circonscrire cette réforme : 1) l'éducation en partenariats communautaires, 2) l'éducation de la petite enfance, 3) la professionnalisation et le perfectionnement du personnel enseignant et 4) les technologies de l'information. Ces moteurs de la réforme ont ainsi donné lieu à cent soixante-sept recommandations, qui s'articulent autour de trois aspects très importants. Le programme d'études doit être plus exigeant et le processus d'apprentissage doit être enrichi; les méthodes d'évaluation doivent être améliorées et le système d'éducation se doit d'être redevable envers le public; une attention spéciale doit être accordée aux pouvoirs, à l'autorité et à l'équité dans le système d'éducation (*Pour l'amour d'apprendre*, 1994).

Adoptant une optique différente de ce qui a été amorcé avec les réformes précédentes, le rapport Bégin-Caplan fait des recommandations plus étayées en ce qui concerne la professionnalisation et le perfectionnement professionnel des enseignants. Puisque le succès des réformes dépend de la capacité et de la volonté professionnelles des enseignants, la Commission est convaincue que l'éducation dans les écoles va s'améliorer

lorsque d'une part, les enseignants adhéreront au perfectionnement professionnel en tant qu'outil pour répondre aux nouvelles réalités et ce, du commencement de leur carrière jusqu'à la fin et d'autre part lorsqu'ils assumeront la responsabilité collective de la plus haute qualité de l'apprentissage des élèves. Le rôle professionnel des enseignants se voit ainsi accru à cause de la complexification du travail enseignant, un phénomène qui souligne le besoin de préparation et de soutien solide sur le plan professionnel. C'est pourquoi la Commission fait des recommandations en ce qui a trait à l'établissement d'un corps professionnel à réglementation autonome pour les enseignants (l'Ordre des enseignants) qui aurait la responsabilité de fixer les normes, d'octroyer le brevet d'enseignement et d'approuver les programmes d'éducation des enseignants. Également, la Commission recommande le perfectionnement professionnel continu obligatoire en accordant une grande importance à l'évaluation du rendement des éducateurs, aux tâches et aux compétences requises et aux programmes de mentorat pour les nouveaux enseignants. Une panoplie de recommandations est aussi faite en vue de l'amélioration des partenariats entre les facultés d'éducation et les écoles et ce, afin de resserrer les liens existants, d'augmenter le temps passé sur le terrain et d'améliorer la question de la supervision des stages.

Les recommandations du rapport Bégin-Caplan tiennent compte des forces qui soutiennent les innovations dans les écoles, lesquelles misent de plus en plus sur la compréhension du développement de l'enfant afin de l'accompagner dans l'aventure de l'apprentissage. Ainsi le besoin de professionnaliser les enseignants, qui oeuvrent dans un métier évolutif, provient à la fois des pressions provenant de la mondialisation et des

facteurs internes de l'école. Ces recommandations soulignent l'importance d'une approche pédagogique cogérée et positive, centrée sur la coopération et la collaboration. En réponse aux besoins émergents de l'école, le gouvernement Harris devait par conséquent tenter de circonscrire une réforme éducationnelle permettant de mettre en place les recommandations du rapport de la commission Bégin-Caplan.

La réforme du gouvernement Harris

Comme on le remarque, depuis le milieu du siècle dernier, en Ontario, les tentatives de réforme sont non seulement nombreuses, mais prétendent toujours améliorer de l'acte éducatif compte-tenu des insatisfactions qui émergent constamment du public face au système d'éducation. En matière de redevabilité face au public en éducation, le gouvernement Harris suit les tendances qui ont cours dans les pays industrialisés anglo-saxons contemporains, mais plus précisément, il adhère au modèle Thatcher. Il met alors en œuvre un projet de réforme globale afin de ramener l'Ontario à un niveau concurrentiel lorsque comparé à l'échelle de la compétition mondiale. Au printemps 1995, juste avant les élections, le ministre néo-démocrate de l'éducation Dave Cooke publie le document *Nouvelles bases pour l'éducation en Ontario, les grandes lignes*. Immédiatement après les élections de juin 1995, le gouvernement Harris s'appuie sur ce document pour écrire son projet de réforme, qui promet le retour aux matières de bases, les nouvelles législations pour le système d'éducation, l'uniformité à travers le système et les partenariats avec la communauté. En l'espace de trois ans, inspiré des forces et des lacunes des anciennes réformes, le système d'éducation est décentralisé, le

curriculum est uniformisé, les conseils scolaires sont amalgamés et le testing provincial est instauré (Gidney, 1999, p.283).

Il convient maintenant de présenter la structure de la réforme Harris dans toute sa complexité afin de bien comprendre en quoi l'avènement de l'Ordre des enseignantes (et les normes d'exercice de la profession enseignante rattachées) a été une solution de choix pour le gouvernement en place, mais une solution qui a été mal reçue de la part des enseignants.

Structure de la réforme Harris

Pour bien comprendre la réforme actuelle, il convient de la décrire sous les mêmes angles que précédemment, soit législatif, administratif, pédagogique et professionnel. Sur le plan législatif, dans un premier temps le gouvernement Harris a introduit de nouvelles lois : la loi 160 (restructuration des systèmes scolaires), la loi 74 (l'obligation de participation aux activités para-scolaires pour les enseignants), la loi 81 (discipline à l'école et la création des postes budgétaires) et la loi 31 (Loi sur l'Ordre des enseignants), qui ont toutes été insérées dans la loi sur l'éducation. Dans un deuxième temps, le gouvernement Harris a inséré dans la loi ce qui existait dans les règlements. Finalement, il a créé un organisme régulateur, quasi-gouvernemental (l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario), qui a le pouvoir de faire des règlements. Ainsi donc, le nouveau système d'éducation en Ontario, caractérisé par le nouveau mode de financement (impôts fonciers et octrois provinciaux), ainsi que le contrôle du public

(justification des dépenses de l'argent des contribuables) a subi une restructuration globale.

Au niveau administratif, des pratiques centralisatrices telles que la taxe scolaire désormais attribuée à des postes budgétaires inflexibles, l'accroissement du rôle des surintendants et la mise en place d'évaluations standardisées pour les enseignants diminuent leur marge de manœuvre (St-Germain, 2001).

Sur le plan pédagogique, le gouvernement arrête un curriculum prescriptif (centralisation) avec des exemplaires de cours et une façon d'évaluer susceptible de se prêter au bulletin électronique. Dans la réécriture du curriculum, la cinquième année du secondaire (cours préuniversitaires autrefois appelée 13^e année) est compressée à l'intérieur d'un programme de quatre ans. Dorénavant, les élèves de la 9^e et 10^e année peuvent suivre des cours de type appliqué (pour ceux qui veulent se diriger sur le marché du travail ou au collège), de type théorique (pour ceux qui veulent se diriger à l'université), ou ouvert (pour les cours optionnels). Les cours de la 11^e et 12^e année s'organisent autour de la filière préemploi, précollégiale ou préuniversitaire. Des cours de transition sont prévus pour permettre aux élèves qui prennent un certain type de cours en 10^e ou 11^e année de passer à un autre type de cours dans la même matière l'année suivante. Ils sont plus ciblés et durent moins longtemps que les cours ordinaires, parce qu'ils servent uniquement à transmettre les notions nécessaires pour combler l'écart entre deux types de cours (www.edu.gov.on.ca/fre/document/brochure/stepup/choosinf.html). Les écoles peuvent rédiger un plan éducationnel individualisé pour chaque élève. Les

établissements d'enseignement doivent alors se soumettre au testing provincial administré par un nouvel organisme, l'OQRE (Office de la qualité et de la redevabilité en éducation) (Gidney, 1999).

Outre cette réforme aux plans législatif, administratif et pédagogique, au plan professionnel le Ministère l'Éducation de l'Ontario procède à la création de l'Ordre des enseignants dont il convient maintenant d'examiner plus attentivement le mandat et ses conséquences.

La création de l'Ordre professionnel des enseignants

Dès l'automne 1997, le ministre de l'éducation John Snobelen présente la trousse d'outils (*tool kit*) pour opérer les grands changements qui se préparent pour la profession enseignante dans le cadre de la réforme. Selon le ministre, l'avènement d'un ordre professionnel va permettre aux enseignants de définir les normes de leur profession (Gidney, 1999). Cette mise en action vise deux fins, d'une part, augmenter la confiance du public à l'égard de cette profession, d'autre part, remettre aux enseignants la responsabilité de déterminer les normes d'exercice de leur profession (ibid.) Presseault (1999) en soutien à ce dernier point, qu'à cause de changements profonds du système d'éducation, les enseignants de l'Ontario ont toujours besoin d'un ordre professionnel pour 1) établir les normes d'exercice et un code d'éthique pour la profession, 2) agréer les programmes de formation initiale à l'enseignement et de perfectionnement professionnel,

3) recevoir les plaintes et faire enquête sur ces plaintes, et 4) traiter des questions de discipline et d'aptitude professionnelle.

Le mandat de l'Ordre des enseignants, tel qu'énoncé par le Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (appendice C), est un compendium de la tâche à exécuter, selon la législation du gouvernement Harris, pour professionnaliser les enseignants. Selon cette législation, l'Ordre est chargé des anciennes responsabilités du Ministère de l'Éducation, de la gestion de la pratique enseignante ainsi que des nouvelles exigences issues du rapport de la commission Bégin-Caplan. Entres autres, l'Ordre doit établir des normes de pratique de la profession enseignante; agréer les programmes de formation à l'enseignement; réglementer les qualifications pour enseigner; décerner les brevets d'enseignement; établir un cadre de travail pour le perfectionnement professionnel obligatoire; faire enquête relativement aux plaintes et administrer un processus disciplinaire dans le cas d'allégations de manquement professionnel; établir des critères d'adhésion, inscrire les membres, créer un registre provincial des enseignantes et des enseignants et recueillir les cotisations annuelles; formuler annuellement des conseils à l'intention du ministre de l'Éducation et de la Formation concernant l'offre et la demande d'enseignantes et d'enseignants; faire un compte rendu aux membres et présenter un rapport annuel à l'Assemblée législative (par conséquent, au public).

Au départ, un des éléments clés de ce mandat était d'établir un cadre de travail pour le perfectionnement professionnel obligatoire. En 1999, la Ministre de l'Éducation Janet Ecker propose que ce développement professionnel soit régit par des examens de recertification. Or, partout où ces tests de compétence écrits ont été administrés, les

enseignants ont échoué (Gidney, 1999). L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a donc formulé une série de 15 recommandations pour pallier ce problème. Au lieu d'imposer un programme d'évaluation du personnel enseignant, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a jugé qu'il serait plus judicieux d'offrir un programme de perfectionnement professionnel continu, susceptible d'appuyer les *Normes d'exercice de la profession enseignante*. (<http://www.oct.on.ca/fr/CollegePublications/PDF/standards.pdf>) et les *Normes de déontologie de la profession enseignante* (<http://www.oct.on.ca/fr/ProfessionalAffairs/PDF/ethics.pdf>).

Cette partie du mandat confiée à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario s'est concrétisée en juin 2001, lorsque le gouvernement ontarien a adopté la loi 80, qui a eu comme conséquence de modifier l'une des responsabilités de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, soit de prévoir la formation continue de ses membres. En l'espace de quelques mois, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a dû élaborer un programme visant à perfectionner les enseignants. Sa mise en œuvre se fait de manière progressive depuis 2001. Ainsi, de septembre 2001 à septembre 2002, 120 000 enseignants ontariens ont reçu un avis officiel les informant qu'ils devaient commencer leur *Programme de perfectionnement professionnel*.

Pour mieux comprendre la position du gouvernement Harris en ce qui concerne l'Ordre, il convient de s'attarder à l'orientation idéologique qui la sous-tend, en la mettant en parallèle à celle qui prévaut dans d'autres contextes. Malgré le fait que toutes les provinces canadiennes semblent opter pour une version semblable de la réforme (à

tendance NGP), la création d'un ordre professionnel des enseignants n'a fait que quelques adeptes au sein des ministères de l'éducation. En 1988, soit huit ans avant l'Ontario, la Colombie-Britannique avait créé un ordre professionnel des enseignants. En juin 2002, le Saskatchewan s'est limité à un ordre professionnel pour l'enseignement de la musique. Pour sa part, le Québec a refusé de créer un ordre professionnel des enseignants. Les événements au cœur de ces hésitations seront décrits plus loin dans le concept de profession.

En regardant, d'un point de vue panoramique, les événements entourant la réforme du gouvernement Harris, les raisons derrière la création de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario deviennent apparentes. Dans un contexte de mondialisation et tenant compte de l'historique du système éducatif ontarien, le gouvernement n'a eu d'autre choix que de mettre en œuvre un projet qui permettrait de concrétiser sa devise : rétablir l'excellence en éducation et être redevable face au public. Pour illustrer ces propos plus concrètement, en observant la ligne du temps (appendice B) conçue pour mettre en parallèle les événements historiques reliés à la réforme en Grande Bretagne et l'historique des réformes éducationnelles ontariennes, il devient possible de voir l'hiatus créé par l'avènement de la réforme du gouvernement Harris. Les changements apportés au système éducatif ont été très rapides et sans consensus de la part des acteurs. On ne peut donc que s'interroger sur le caractère professionnalisant du métier d'enseignant lorsque ces changements ne sont régis que par la haute administration.

Entre autres, la création de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a automatiquement conféré le statut de professionnel aux enseignants, de manière autocratique, sans discussion ni négociation avec les principaux intéressés. La province a aussi donné à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, le mandat d'évaluer les enseignants, ce qui porte à s'interroger sur les représentations des enseignants de leurs compétences professionnelles. À cet égard, Perrenoud (1993), Gather-Thurler (1994) et Sarason (1990) insistent sur l'importance de prendre en compte les acteurs dans la réforme (ce qui ne fut pas le cas dans la réforme du gouvernement Harris).

Question de recherche spécifique

Pour tenter de répondre à cette question, il apparaît intéressant d'interroger les enseignants sur les représentations qu'ils se font de leur travail au quotidien et par conséquent, des compétences professionnelles qu'ils exercent, afin de voir si leurs représentations coïncident avec les typologies de Perrenoud et de Gauthier. L'analyse des représentations permettrait aussi de voir s'il existe des écarts ou des rapprochements avec le programme mis de l'avant par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. L'analyse des écarts, si tel s'avère le cas, permettrait alors d'envisager que les incompréhensions possibles du métier de la part des dirigeants sont une des sources des frustrations des enseignants ou que les enseignants sont rétrogrades dans leurs comportements. De plus, cette analyse permettrait de voir jusqu'à quel point les enseignants et le gouvernement Harris et son organisme régulateur (l'Ordre des enseignantes et des enseignants) ont des visions communes.

Ceci nous amène à la question spécifique à ce projet, soit : Quelles sont les représentations des enseignants de leurs compétences professionnelles en comparaison avec les typologies de Perrenoud et de Gauthier?

Cadre de référence

Suite à la synthèse des événements entourant la réforme du gouvernement Harris en Ontario, il convient d'explorer les concepts et les notions entourant la réforme et permettant de mieux cerner les enjeux. Pour ce faire, nous définirons l'état de la situation actuelle en examinant d'abord ce que les chercheurs entendent par travail enseignant, profession et professionnalisation de l'enseignement et de compétences professionnelles. Nous découvrirons ce faisant, les postulats et les principes derrière la pratique enseignante, ainsi que le développement qui a amené la situation telle que les enseignants la vivent dans les écoles présentement. Ce faisant, nous serons mieux à même de cerner les satisfactions et insatisfactions qui prévalent actuellement au sein du corps enseignant.

Travail enseignant

L'enseignement joue depuis très longtemps un rôle critique dans la vie de tous les enfants qui formeront la prochaine génération. Compte tenu des multiples exigences relatives à la tâche qui ne cesse d'augmenter, l'enseignement devient une pratique de plus en plus complexe. Or, pour mieux comprendre les changements survenus dans ce métier

au fil des années, il importe d'effectuer un survol des changements dans les rôles et activités du métier, pour ensuite déterminer la nature même du travail enseignant.

État de la question

Historiquement, l'enseignement manquait de statut. Il s'agissait d'un travail régi de manière centralisée (cellulaire) effectué dans un environnement social contrôlé, marqué par la transmission des savoirs que le maître possédait et qui, jusqu'au XXe siècle, était au centre de la classe (Finkelkraut et Soriano, 2001; Tardif et Lessard, 1999). Pendant longtemps, l'enseignement a donc été un métier peu valorisé et peu rémunéré, destiné surtout aux femmes qui s'adonnaient à cette vocation de maternage sans nécessiter une formation de haut niveau. Encore aujourd'hui, enseigner est un travail majoritairement féminin (85% du personnel enseignant au primaire sont des femmes), qui s'apparente, selon Tardif et Lessard (1999), à des tâches ménagères (préparer, mettre de l'ordre et exécuter des tâches cycliques).

Le manque de statut du travail enseignant persiste toujours et ce, malgré le fait que depuis le milieu du XXe siècle, sur le plan sociologique, la transformation de la société de travail, l'évolution et la structuration des organisations scolaires de masse et la professionnalisation des enseignants ont fait en sorte que le travail de l'enseignant a subi un changement majeur (Aronowitz, 1991, Gagné, 1999, Tardif et Lessard, 1999). Jonnaert et Borghet (1999) vont jusqu'à dire qu'en matière d'enseignement et d'apprentissage, tout semble indiquer que nous vivons actuellement un changement de

paradigme : nous sommes dans le processus de passer d'une approche empiriste⁷ à une approche constructiviste⁸.

En effet, depuis une trentaine d'années, l'accélération des changements et les transformations dans la société font que la société se complexifie à tous les points de vue. Les nouvelles générations d'enseignants doivent donc recevoir une formation de plus en plus longue qui s'articule autour de deux plans, du côté des normes qui président à l'organisation de la vie sociale et l'exercice de la citoyenneté et du côté des compétences nécessaires au renouvellement des fonctions socio-économiques (Tardif et al., 1998).

En prenant compte des normes sociales et socio-économiques liées à l'enseignement, deux pôles opposés gagnent à être explorés dans toute leur complexité: l'aspect formel et l'aspect informel du travail enseignant.

S'orienter à travers le chassé-croisé

Analytiquement, du point de vue de sa pratique quotidienne, l'enseignant est un travailleur autonome qui oscille entre le pôle de la bureaucratie rationnelle et celui de l'organisation anarchique (Durand, 1996). Ce polymorphisme vient de ce que le travail enseignant repose sur deux axes : le formel et l'informel. Selon l'axe formel, l'enseignement en tant que travail codifié (formel) s'accomplit dans un environnement

⁷ L'approche empiriste considère que le critère de connaissance est la réalité telle qu'elle est décrite dans les programmes scolaires (Jonnaert et Borght, 1999).

⁸ Selon Jonnaert et Borght (1999), le constructivisme postule que les connaissances sont construites par le sujet à travers les expériences qu'il vit dans son environnement, ce qui remet en cause l'enseignement par objectifs pédagogiques.

structuré (la salle de classe), au cours d'activités quotidiennes basées sur la tradition et la routine, selon des normes définies, dans un temps minuté, surveillé, planifié, mesuré (Tardif et Lessard, 1999, St-Jarre et Dupuy-Walker, 2001). Dans cette optique, l'enseignement est un travail prévisible, répétitif et standardisé.

Le second axe (informel) définit l'enseignement comme un travail flou (Perrenoud, 1997a). Mis à part toute l'organisation du lieu de travail, l'enseignement prend place dans un environnement complexe, multivarié, impossible à contrôler entièrement parce que la réalité s'opère à plusieurs niveaux. En plus de l'enseignement à livrer, le travail de l'enseignant consiste à faire face à la réalité biologique, physique, psychologique, symbolique, individuelle et sociale du groupe d'élèves avec lequel il travaille. De plus, la situation sociale et géographique de l'établissement, la qualité des locaux et les matériaux disponibles ont tous un impact sur l'approche pédagogique. Dans cette optique, enseigner est une activité fortement marquée par des interactions humaines, peu formalisées, très différenciées et difficiles à contrôler, ce qui demande une grande autonomie, ce qui lui a valu le qualificatif de métier impossible par Freud, rapporté par Cifali (1994).

Nature composite du travail enseignant

On constate que les nouvelles réalités socioculturelles auxquelles la société, et plus particulièrement la société en Ontario français, contribuent à la complexification de la pratique enseignante. Les enseignants qui proviennent en majorité des classes moyennes se sentent démunis lorsqu'ils font face à la réalité de la salle de classe.

À l'ère de la technologie, de l'augmentation en nombre des élèves en difficulté et de la réalité de plus en plus multiculturelle de la salle de classe, une formation révisée et continue devient une prérogative (Tardif et al. 1998). Non seulement, la pratique de l'enseignement est de plus en plus difficile, mais elle s'insère aussi dans le contexte du changement continu que vit notre société (St-Germain, 1999). Les enseignants, constamment sollicités à agir à titre d'agents de changement (Fullan, 1991; Conseil supérieur de l'éducation, 1995), doivent être encore mieux préparés qu'auparavant.

Afin de mieux répondre aux besoins de la société, du milieu du travail et surtout des élèves, le consensus des chercheurs en éducation consiste à redonner du pouvoir aux établissements, à promouvoir l'éthique professionnelle basée sur le respect des élèves, à développer le souci d'accroître leur apprentissage et des connaissances rigoureuses, à lier les chercheurs et les enseignants, à valoriser l'expertise professionnelle et les pratiques innovatrices, à accroître la responsabilité des enseignants et leur participation à la gestion d'école et enfin, à intégrer les parents à la vie d'école et de sa bureaucratie (Tardif et Lessard, 1999; Perrenoud, 1993).

À cet égard, depuis une vingtaine d'années, plusieurs écrits sont en faveur de professionnaliser l'enseignement. La restructuration de la formation initiale à l'enseignement, l'accroissement des modalités liées au perfectionnement professionnel et la création d'ordres professionnels sont les paramètres qui permettent d'intensifier le degré de professionnalisation des enseignants (Bélaïr et al., 2001; Proulx, 1999; Tardif et Gauthier, 1999).

En pleine mutation sociale, l'enseignement, exige donc une formation universitaire supérieure et de longue haleine afin que les acteurs puissent développer des savoirs professionnels (connaissances, compétences, aptitudes et attitudes) essentiels (Tardif et al., 1998). C'est pourquoi cette pratique demande à ceux qui s'y adonnent, un grand esprit de synthèse, un sens analytique, la capacité de gérer un nombre important de changements tantôt planifiés, tantôt imposés et ce, malgré une infinité d'exigences ponctuelles incontournables présentes à chaque heure de la journée (Perrenoud, 1996a). Toujours selon Perrenoud (1996a), la formation continue est la pierre angulaire pour pouvoir survivre et œuvrer dans la profession enseignante, et par conséquent, pour pouvoir gérer l'incertitude, décider dans l'urgence et développer l'esprit bricoleur. Dans une telle optique, l'Ordre des enseignantes et des enseignants semble répondre aux réflexions des chercheurs.

La complexité du travail enseignant décrite dans cette section est particulièrement bien illustrée par le modèle de Paquay (2001), qui s'articule autour de six orientations sur la nature de l'enseignement. Ces orientations furent construites au regard des différentes postures que ce chercheur a observées dans le milieu enseignant et dans l'histoire du métier. Sans être exclusives, elles démontrent bien les disparités qui peuvent exister dans ce métier. De telles disparités laissent croire que l'enseignement est une pratique difficilement évaluable et par conséquent, difficile à accréditer aux cinq ans. Selon Paquay, un enseignant est :

1. Un « maître instruit », celui qui maîtrise des savoirs
2. Un « technicien » qui a acquis systématiquement des savoir-faire
3. Un « praticien-artisan » qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés

4. Un « praticien réflexif » qui s'est construit un « savoir d'expérience » systématique et communicable plus ou moins théorisé
5. Un « acteur social » engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes
6. Une « personne » en relation et en développement de soi

L'enseignant d'aujourd'hui est donc devenu un praticien autonome qui doit, pendant qu'il interagit avec les élèves, définir les moyens éducatifs et le processus de travail en classe les plus efficaces. En plus de connaître la matière en tant que maître-instruit, l'enseignant doit s'approprier les objectifs du curriculum afin de les transformer dans des situations concrètes (praticien-artisan) en tenant compte de sa propre personnalité et de celle des élèves (acteur-social), dans un contexte marqué par la mouvance où des événements imprévus vont venir modifier la situation planifiée (praticien réflexif et technicien) (Perrenoud, 1996a; Tardif et Lessard, 1999), autant de tâches qui requièrent un polymorphisme du raisonnement.

Avec le développement et la complexification des activités relatives à la pratique enseignante, les chercheurs semblent tous être du point de vue selon lequel la meilleure voie pour redonner le statut aux enseignants passe par la professionnalisation. La prochaine section décrit le concept de profession et des enjeux qui en découlent.

La professionnalisation de l'enseignement

Actuellement on associe invariablement le travail enseignant à une profession. Pour en saisir l'impact, il importe d'en comprendre vraiment les détours en définissant

d'abord le concept de profession, pour ensuite faire un inventaire des divers points de vue selon lesquels les discours sur les professions se placent.

Le concept de profession

Au sens générique, une profession est un service indispensable qui requiert des compétences au plan d'un savoir ou un savoir-faire spécialisé et qui comporte un engagement personnel et une responsabilité sociale qui peuvent être examinés, selon Legendre (1993) en cinq volets : 1) compétence; 2) autonomie professionnelle; 3) conscience professionnelle; 4) tâche éducative globale; 5) formation de haut niveau.

Il est intéressant de souligner que l'article 25 du Code des professions du Québec, qui détermine l'ensemble des facteurs dont il faut tenir compte pour déterminer si un groupe professionnel doit être intégré à un ordre ou si un groupe de personnes doit être intégré à un ordre, établit sensiblement les mêmes volets que ceux énoncés dans la définition précédente :

- 1° les connaissances requises pour exercer les activités des personnes qui seraient régies par l'ordre dont la constitution est proposée;
 - 2° le degré d'autonomie dont jouissent les personnes qui seraient membres de l'ordre dans l'exercice des activités dont il s'agit, et la difficulté de porter un jugement sur ces activités pour des gens ne possédant pas une formation et une qualification de même nature;
 - 3° le caractère personnel des rapports entre ces personnes et les gens recourant à leurs services, en raison de la confiance particulière que ces derniers sont appelés à leur témoigner, par le fait notamment qu'elles leur dispensent des soins ou qu'elles administrent leurs biens;
 - 4° la gravité du préjudice qui pourrait être subi par les gens recourant aux services de ces personnes par suite du fait que leur compétence ou leur intégrité ne seraient pas contrôlées par l'ordre;
 - 5° le caractère confidentiel des renseignements que ces personnes sont appelées à connaître dans l'exercice de leur profession.
- 1973, c. 43, a. 25.;1994, c. 40, a. 20.;1998, c. 14, a. 3.;1999, c. 40, a.
www.canlii.org/qc/loi/lcqc

Dans une perspective très semblable Lebel (2002) définit la professionnalisation comme en un renforcement des compétences, d'autonomie et de responsabilités individuelles et collectives qui donne aux enseignants les moyens d'assumer pleinement les aspects pédagogiques et didactiques de leur profession (Lebel, 2002, p.15).

Même si elle semble une voie privilégiée pour les chercheurs en éducation, l'idée de professionnaliser les enseignants n'est pas adoptée sans remous dans les provinces canadiennes qui ont voulu mettre de l'avant un ordre professionnel des enseignants.

L'idée de professionnaliser l'enseignement

Le mandat de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario est concordant avec les trois conditions fixées par Tardif et Gauthier (1999) à savoir: 1) qu'une tâche à effectuer soit exclusivement réservée au métier, 2) que le groupe professionnel décide des critères qui habilite quelqu'un à accomplir le travail d'une manière acceptable et 3) que l'opinion publique croit à la compétence du métier et à la valeur des connaissances des habiletés déclarées par ce métier.

Or, les objectifs pancanadiens de la professionnalisation de l'enseignement, tels que résumés par le CRIFPE, s'accompagnent d'un mouvement visant à décentraliser les systèmes éducatifs, à réduire la bureaucratie et à augmenter l'autonomie et la responsabilité des acteurs de terrain. Ces objectifs sont 1) d'accroître l'autonomie des enseignants et favoriser leur participation à la gestion collective de l'éducation,

principalement au niveau de l'établissement, 2) de promouvoir une éthique professionnelle basée sur le respect des élèves, 3) de valoriser l'expertise professionnelle et les pratiques innovatrices plutôt que les approches traditionnelles, implanter dans les établissements une évaluation de l'enseignement permettant une amélioration des pratiques, 4) d'introduire de nouveaux modèles de carrière favorisant une diversification de la tâche et enfin, 5) de valoriser l'enseignement dans l'opinion publique afin d'assurer le renouvellement de la profession (Tardif et al., 1998).

La professionnalisation d'un métier se définit aussi par son degré d'avancement vers sa transformation structurelle (Perrenoud, 1993). Cet avancement est le passage du métier artisanal où on fait l'application des techniques et des règles, vers la profession où des stratégies sont construites en s'appuyant sur des savoirs rationnels et en développant son expertise et son autonomie en situation professionnelle. Cette expertise et cette autonomie se constituent par le processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre et par la capacité de réfléchir en action (Altet, 2001). Suivant ce même schème d'idées, Shön (1983) explique qu'un professionnel réagit de façon réflexive face aux problèmes. Lorsque des professionnels décrivent leur pratique en action, ils la qualifient de complexe, incertaine, instable, unique et conflictuelle.

C'est par ailleurs pour ces raisons que, le métier d'enseignement a de la difficulté à s'insérer à l'échelle des professions telles que décrites plus haut. En effet, la nature bureaucratique et hiérarchique de ses activités, qui font que l'emploi du temps est géré par la direction d'école et la loi sur l'éducation et les programmes d'études sont prescrits

par le ministère, la privent d'une autonomie certaine. De plus, les sciences de l'éducation ont de la difficulté à se traduire en gestes professionnels et les enseignants manquent de temps pour transformer les nouvelles recherches sur la pédagogie en praxis. Ces deux composantes de la structure de l'enseignement laissent moins de place et briment l'autonomie décisionnelle de ses membres (Tardif et Gauthier, 1999).

Enjeux d'une profession enseignante

Selon Tardif et Gauthier (1999), il est possible d'étudier le concept de profession sous trois angles, soit les angles fonctionnaliste, interactionniste et conflictualiste. L'angle fonctionnaliste qualifie les professions comme étant indispensables aux sociétés avancées et la professionnalisation est perçue comme la recherche systématique et légitime de reconnaissance et de statut menée par un groupe professionnel. Gohier et al. (1999), dénonce cet angle en alléguant qu'il ne peut être utilisé pour reconnaître la profession enseignante puisqu'il exige un consensus tant aux plans des valeurs que de la manière de concevoir le travail et un consensus ne peut pas être atteint compte tenu du polymorphisme inhérent à l'enseignement.

Toujours selon Tardif et Gauthier (1999), l'angle interactionniste fait en sorte que les professions sont perçues comme des groupes occupationnels qui négocient sur le terrain d'une pratique, les conditions et les termes de celle-ci, qui structurent les rapports avec une clientèle et qui produisent un service et une idéologie qui légitiment le mandat, comme c'est le cas par exemple pour les médecins. Examinée sous cet angle, la

professionnalisation est le processus d'établissement d'un service et d'une idéologie qui légitiment la recherche d'autonomie et de reconnaissance d'un groupe professionnel. Encore une fois, cet angle ne permet pas d'y reconnaître véritablement l'enseignement parce que ce dernier doit être non seulement vu dans l'interaction, mais aussi dans les enjeux de pouvoir qui existent entre enseignants et gouvernement. En tant que phénomène particulier, l'enseignement transcende la culture associée aux professions traditionnellement reconnues qui, elles, visent la transmission d'une culture par la vision classique de la professionnalisation (Gohier et al., 1999).

L'angle conflictualiste semble répondre davantage à la réalité enseignante car il définit les professions comme un produit de la division du travail qui occupe dans l'échelle hiérarchique un statut plus élevé et qui participe à la reproduction des inégalités sociales. Vue sous cet angle, une profession requiert des savoirs spécialisés, une détermination des règles de l'activité, une formation intellectuelle de haut niveau, qui représente un idéal de service selon un code déontologique géré par les pairs (Tardif et Gauthier, 1999). Cette dernière approche, sans faire pour autant l'unanimité, semble davantage se rapprocher du concept véhiculé au Québec par la centrale syndicale des enseignants où les conflits de pouvoir et les enjeux sont au cœur des discussions et des litiges actuels (CEQ, 1998). Soulignons à cet égard, que l'Office des professions du Québec (<http://www.opq.gouv.qc.ca/05documentation/communiqués.htm>) vient de rejeter la demande de créer un ordre des enseignants. La décision a été prise en s'appuyant sur l'article 25 du Code des professions cité plus haut, qui a permis de déterminer que l'enseignement est un travail déjà bien encadré par la loi sur l'éducation,

les syndicats et associations des enseignants et que le travail de l'enseignant n'a pas nécessairement besoin de l'encadrement d'un ordre professionnel (Office des professions du Québec, 2002).

En Ontario, l'Ordre des enseignantes et des enseignants a identifié des normes qui visent à orienter la professionnalisation du travail enseignant. Cependant, l'identification des normes et compétences ne semble pas suffisante pour faire de l'enseignement une véritable profession. L'obstacle qui singularise l'approche de la professionnalisation en Ontario vient du fait que les compétences mises de l'avant par l'Ordre à travers les normes imposées à la profession enseignante, ne semblent pas complètement indépendantes de l'employeur. Au contraire, elles semblent concordantes avec l'idéologie réformatrice du gouvernement Harris, qui a pour but d'uniformiser le travail enseignant et de regagner la confiance des contribuables en ce qui a trait à la qualité de l'éducation en Ontario.

Cette manière oligarchique de procéder a amené certains (Martineau et Gauthier, 1999; Perrenoud, 1993; Tardif et Gauthier, 1999) à parler de semi-profession en ce qui a trait à l'enseignement. De plus, selon eux et en accord avec la posture de Gohier et al. (1999), les savoirs enseignants sont difficilement délimitables car trop personnels et complexes, pour parler d'un véritable savoir d'une profession (Gauthier, 1997). L'étude par axes formel et informel explicités plus haut ainsi que les orientations du modèle de Paquay constituent deux exemples fondamentaux de cette difficulté. Étant donné les divers facteurs à prendre en considération dans la professionnalisation des enseignants, il

semble difficile de circonscrire d'un œil administratif toute la dynamique requise pour conférer un statut professionnel aux enseignants. C'est pourquoi, de plus en plus on tente justement de circonscrire ce qui fait la spécificité de l'enseignement en tentant d'arrêter une définition des compétences qui elles, peuvent s'avérer généralisables et par conséquent, délimitées et évaluables.

Nombre de chercheurs concèdent que l'accent placé sur les compétences constitue la voie privilégiée pour professionnaliser l'enseignement (Paquay et al., 2001; Perrenoud, 1996; Tardif et Lessard, 1999;).

La notion de compétence

Au sens générique, une compétence se traduit en « *la capacité qu'a un individu d'accomplir des tâches complexes dont l'accomplissement exige l'exécution d'un grand nombre d'opérations, à des tâches du type de celles que l'on rencontre généralement dans l'exercice d'un métier, d'un art ou d'une profession* » (Legendre, 1993, p.223). Dans une perspective pratique, une compétence devient « *une habileté acquise grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques* » (ibid.) Perrenoud (1998, p.7) opte pour une définition approximative selon laquelle « *une compétence est une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas* ». Plus particulièrement, en enseignement, une

compétence professionnelle se traduit par des actes spécifiques qui permettent de mettre en contexte différents savoirs acquis.

Compétences professionnelles en enseignement

Selon Perrenoud (1998), une compétence s'observe par la flexibilité dont la personne fait preuve en situation d'enseignement. Lorsqu'une situation complexe et difficile se pose, l'enseignant compétent se sert de ses ressources et de sa capacité de les mobiliser dans des actions pertinentes selon le contexte (le Boterf, 1999). La compétence dépend du réseau de savoirs auquel elle appartient ce qui en fait une entité à la fois individuelle et sociale (ibid.).

Toutes ces définitions portent à croire que la notion de compétence et par extension, celle de compétence professionnelle, sont difficiles à circonscrire. Étant donné leur importance pour la pratique enseignante et leur impact dans le développement d'une identité professionnelle des enseignants, plusieurs chercheurs se sont chargés de définir le concept par le biais de référentiels de compétences. En s'inspirant de Meirieu (1990), Perrenoud (1998) a examiné l'acheminement vers un *métier nouveau*, dont l'enjeu est de faire apprendre plutôt que d'enseigner, déplaçant les exigences de centration vers l'apprenant et la pédagogie différenciée et des méthodes actives. Ces divers déplacements sous-tendent toutes le développement de certaines compétences pour l'enseignant. Perrenoud s'est donc attardé à définir des voies pour professionnaliser la pratique enseignante concrétisées dans les compétences suivantes :

- aborder les savoirs comme des ressources à mobiliser;
 - travailler régulièrement par problèmes;
 - créer ou utiliser d'autres moyens d'enseignement;
 - négocier et conduire des projets avec ses élèves;
 - adopter une planification souple et indicative, improviser;
 - établir un nouveau contrat didactique;
 - pratiquer une évaluation formatrice, en situation de travail;
 - aller vers un moindre cloisonnement disciplinaire;
 - convaincre les élèves de changer de métier
- (Perrenoud, 1998, pp. 69-92)

Le ministère de l'éducation du Québec, aux prises avec une décentralisation du pouvoir et l'évolution constante de la réalité scolaire (diversité des clientèles, des moyens pédagogiques, de la technologie, des langues, de l'alternance travail-études) et suite à une dizaine d'années de consultations entre divers groupes (entreprises, syndicats, université, commissions scolaires, etc.), a compris qu'il fallait redéfinir les compétences des enseignants afin de les rendre plus compatibles avec le nouveau métier enseignant (<http://www.meq.gouv.ca/dftpts>).

La synthèse des compétences professionnelles, telles que définies dans le document du Ministère de l'éducation du Québec fortement inspiré de Perrenoud (1997b), en vue de la réforme de la formation à l'enseignement professionnelle, établit ainsi douze compétences (en appendice D) dans les domaines suivants, la maîtrise de la langue et de la communication, les situations d'enseignement-apprentissage, l'évaluation, l'adaptation des interventions, l'intégration, le travail coopératif, la conscience culturelle, le développement professionnel et le comportement professionnel. Cette redéfinition des compétences exige une réforme complète du baccalauréat à l'enseignement professionnel dans toutes les universités du Québec.

Les compétences professionnelles en Ontario

En Ontario, on remarque que le mouvement vers la professionnalisation cherche à établir des normes d'exercice de la profession, et en fait un nouveau moyen pour atteindre les compétences. L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a défini cinq normes d'exercice qui s'appuient d'une part sur divers paramètres théoriques qui orientent la formation initiale et l'examen d'entrée dans la profession (Bélaïr, Lacasse et Lebel, 2001) et d'autre part, sur des commentaires de plusieurs centaines de personnes formulés en réponses à la question « Que signifie être une enseignante ou un enseignant? ». L'ébauche finale des normes telles qu'énoncées sur le site de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario est reprise dans la figure 1.

Figure 1: Normes d'exercice de la profession enseignante

1. Engagement envers les élèves et leur apprentissage : les membres de l'Ordre sont attentionnés et dévoués envers leurs élèves, leur fournissent l'appui nécessaire dans leur apprentissage, les traitent avec équité et respect, les encouragent à prendre une part active au sein de la société et les aident à apprendre la vie durant.
2. Connaissances essentielles : les membres de l'Ordre reconnaissent que leurs connaissances de l'élève, du curriculum, de l'enseignement et du milieu d'apprentissage constituent le fondement de l'enseignement.
3. Exercice de la profession : les membres de l'Ordre appliquent leurs connaissances essentielles et leur compréhension des élèves, du curriculum, de l'enseignement et du contexte changeant du milieu d'apprentissage en vue de favoriser l'apprentissage. Ils effectuent une évaluation continue du rendement des élèves, de même qu'ils modifient et raffinent leurs méthodes d'enseignement en réfléchissant à l'exercice de leur profession.
4. Leadership et communauté : les membres de l'Ordre sont des leaders responsables, professionnels et intègres qui créent des communautés d'apprentissage dans leurs salles de classe, dans l'école et dans leur profession. Ils collaborent avec leurs collègues et d'autres professionnels, les parents et d'autres membres de la communauté et sont ouverts à l'innovation et au changement.

5. Perfectionnement professionnel : les membres de l'Ordre reconnaissent l'importance de la formation continue ou perfectionnement professionnel et de son interdépendance avec l'apprentissage des élèves. Ils participent à des activités de perfectionnement professionnel et collaborent avec leurs collègues pour améliorer l'enseignement.

(www.oct.on.ca/fr/College/Publications/standards.pdf)

Ces normes et les compétences professionnelles qui s'en dégagent peuvent certainement trouver écho dans la littérature sur la professionnalisation de l'enseignement. Par exemple, il n'est pas difficile de voir les liens de parenté entre ces normes et la littérature à l'égard des compétences, identifiés par Bélair *et al.* (2001) et repris en partie ici: Par exemple, l' Engagement envers les élèves et leur apprentissage qui incite à concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation, à impliquer les élèves dans leur apprentissage et dans leur travail, ainsi qu'à gérer la progression des apprentissages rejoint les propos de Perrenoud (1997b). Les enseignants doivent s'engager envers les élèves et leur apprentissage. Selon cette compétence, les enseignants impliquent les élèves dans leur processus d'apprentissage et les fait participer au processus d'évaluation afin qu'ils se responsabilisent et saisissent mieux le sens de leurs tâches (Bélair *et al.*, 2001; Bélair, 1995; De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996). Cette approche pédagogique permet la mise en pratique de l'évaluation formative transparente qui s'insère dans un modèle socio-constructiviste de l'enseignement (Bélair, 1995). L'enseignant doit aussi utiliser des démarches pédagogiques se rattachant à la pédagogie différenciée qui touche à l'interdisciplinarité en tenant compte des différents stratégies d'apprentissage des élèves (Perrenoud, 1997a).

De plus, le travail sur les Connaissances essentielles considère les savoirs comme des ressources à mobiliser et incitent à un moindre cloisonnement disciplinaire, une seconde norme qui rejoint à nouveau les écrits de Perrenoud (1997b). L'enseignant doit posséder une pluralité de savoirs qui englobent des connaissances essentielles à l'enseignement (Bélaïr et al., 2001; Paquay et al., 2001). Ces connaissances s'élaborent en formation initiale et se complètent en formation continue (Commission royale sur l'éducation, 1994). Ces connaissances englobent des savoirs savants, des savoirs enseignables, des savoirs enseignés, des savoirs assimilés (par les élèves), des savoirs psychologiques, académiques, sociologiques (Altet, 2001) et des savoirs quotidiens, de culture générale, de tradition pédagogique, d'expérience, d'action pédagogique, des sciences de l'éducation, disciplinaire et curriculaire (Bélaïr et al., 2001; Martineau et Gauthier, 1999).

D'autre part, l'Exercice de la profession permet de gérer la progression des apprentissages et rencontrer les défis posés par les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession (Perrenoud, 1997b). Le principal outil de travail étant l'humain (Cifali, 1998), l'enseignant se doit d'être capable d'une objectivation sur sa pratique, ce qui, au nom de la vraie démocratisation de l'enseignement, permet à un plus grand nombre d'élèves de réussir (Bélaïr et al., 2001). L'enseignant-chercheur réflexif considère que l'approche évaluative (formative et sommative) doit privilégier des démarches équitables, authentiques et transparentes (Paquay et Wagner, 2001; Bélaïr et al., 2001) et peut réajuster sa pratique s'il considère qu'elle peut être plus équitable et valorisante.

Le Leadership et communauté met l'accent sur le travail en équipe, la participation à la gestion de l'école, l'importance d'informer et impliquer les parents, ainsi que relever les défis posés par les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession (Perrenoud, 1997b). L'enseignant doit démontrer son engagement social au niveau de la classe, de l'école et de la communauté francophone minoritaire qui s'inscrit dans un monde multiculturel et diversifié. Les projets de classe favorisent l'engagement des élèves (Bélaïr et al., 2001; Savoie-Zajc, 1999).

Le Perfectionnement professionnel s'attarde à gérer son propre perfectionnement professionnel, à se servir des technologies nouvelles, ainsi qu'à travailler en équipe (Perrenoud, 1997b). Pour ce faire, il est impératif que l'enseignant s'engage dans son développement professionnel à l'échelle de son association professionnelle, du ministère de l'éducation et de l'Ordre des enseignants. Les savoirs multiples et la mouvance de la profession dans un monde caractérisé par des changements technologiques et sociaux rapides rendent criant le besoin de perfectionnement professionnel. L'enseignant doit être un agent de changement au milieu de son expertise (Desjardins et al., 2000; Joyce et al., 1993; Fullan, 1993). L'enseignant doit aussi être capable de gérer son propre perfectionnement professionnel selon les besoins qu'il ressent en ce qui a trait aux compétences à développer (Bélaïr et al., 2001; Paquay et al., 2001).

Tel que mis en évidence par les auteurs cités jusq'ici, les compétences dégagées de ces normes sont reliées aux référentiels de compétences de Perrenoud et Gauthier qui furent élaborés alors que ces deux chercheurs s'affairaient à repenser la formation à

l'enseignement dans deux milieux différents (Perrenoud à Genève et Gauthier au Québec). Parallèlement au travail de ces chercheurs, une panoplie de référentiels de compétences existe (<http://francois.muller.free.fr/diversifier/COMPETENCES.htm>), mais il n'est pas jugé utile d'en faire l'analyse parce qu'en général, ils reprennent l'essentiel des référentiels de Perrenoud et de Gauthier.

Ce qui se dégage de cette incursion dans les normes d'exercice de la profession enseignante en Ontario, c'est qu'elles découlent des compétences qui ont servi à définir la professionnalisation enseignante. En outre, un enseignant professionnel est une personne qui s'engage activement envers les élèves, en utilisant une démarche pédagogique susceptible de faciliter leurs apprentissages. C'est aussi une personne qui possède des connaissances essentielles variées et qui les utilise dans le but de résoudre des problèmes dans des situations ouvertes alimentées par différentes disciplines. Par extension, un enseignant professionnel exerce sa pratique de façon réflexive, afin d'objectiver sur sa pratique. De plus, un enseignant se montre professionnel en s'impliquant dans sa communauté et en travaillant en équipe avec les autres acteurs éducatifs. Finalement, en gérant son propre perfectionnement professionnel, l'enseignant comble ses besoins personnels tout en devenant un agent de changement dans un monde marqué par la mouvance.

Comme la question de cette recherche vise à comprendre les représentations des enseignants de leurs compétences professionnelles en comparaison avec les typologies de Perrenoud et de Gauthier, fort de nos connaissances sur les compétences, il apparaît

maintenant intéressant de définir le concept de représentation dans une perspective enseignante. C'est en explorant les représentations des enseignants face aux compétences à développer qu'il sera possible de comprendre ce qu'il se passe vraiment sur le terrain.

Concept de représentation en enseignement

Moscovici (1986) a identifié que le concept de représentation est toujours relié à l'environnement social et que ce lien social doit toujours être interprété dans le cadre de l'opinion exprimée par un individu par rapport à un objet ou une situation donnée. Abric (1994), cité par Lebel (2002), a défini le concept de représentation en le situant dans le rapport qu'il entretient avec la réalité. Propre à un groupe, la représentation est reconstruite dans le système cognitif, puis intégrée dans le système de valeurs en fonction de l'histoire du sujet ou du groupe et des contextes sociaux et idéologiques propres à leur vécu. Toujours selon Abric (1994 cité par Lebel, p.36) « il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu (ou du groupe). Le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts ».

À la lumière de ces définitions, il est évident que les sciences humaines et sociales ont souvent utilisé le concept de représentation dans tous les sens. En effet, Saint-Jacques, Chené, Lessard et Riopel (2002) ont recensé que le concept a été exploité par les cognitivistes, les psychologues sociaux et les pédagogues, et qu'il est possible de trouver dans ces trois disciplines, une convergence de plusieurs éléments communs, à savoir que

la représentation est une construction intellectuelle individuelle et collective qui permet de donner du sens à une situation.

Tableau 1 : recension du concept de représentation par St-Jacques et al.(pp. 39-62)

Cognitivistes	Un fragment d'information structurée, stockée, existant en principe dans la mémoire d'un sujet; les percepts, les significations de mots, les notions ou concepts les connaissances sont des classes de représentations	Le Ny, 1987
Psychologues sociaux	La notion de représentation concerne la façon dont nous, sujets sociaux, appréhendons les événements de la vie courante, les données de notre environnement, les informations qui y circulent, etc.	Jodet, 1994
Pédagogues	Concept utilisé dans son acception très large englobant à la fois représentation, connaissances, savoirs. Il renvoie surtout aux conceptions et aux préconceptions des apprenants, aux modèles implicites ou explicites auxquels ils renvoient pour décrire, expliquer, comprendre un événement perceptif ou une situation	Raynal et Rieunier 1997

Selon la vision de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, la nouvelle génération d'enseignants a un rôle passif dans l'acquisition des éléments propres à l'environnement social de la profession, car elle doit participer à un programme qui a été mis sur pied sans concertation avec les acteurs. Par opposition, la succession rapide des réformes éducationnelles, la volonté de professionnaliser l'enseignement et l'accélération des changements en éducation forcent tous les acteurs (incluant les étudiants-maîtres) à contribuer à l'élaboration des réalités sociales et à la construction d'une identité professionnelle qui est propre à l'enseignement. Dans cette optique et

étant donné le contexte dans lequel prend place la présente réforme éducationnelle et l'enjeu dans le développement des compétences professionnelles vues par l'Ordre, il apparaît critique d'interroger les personnes directement liées à ces points de vue (Gauthier, 1997), soit les acteurs (les enseignants) afin de mieux comprendre les compétences qu'ils envisagent requises pour faire de l'enseignement une profession.

Le présent chapitre a permis de mettre en exergue en premier lieu, les spécificités du travail enseignant et l'inhérence de son polymorphisme par le biais de son historique et du besoin émergent de la formation continue en enseignement. En seconde partie, il a été question de faire état des paramètres issus de la littérature scientifique en matière de professionnalisation de l'enseignement et des enjeux relatifs à la situation ontarienne avec la création de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Le prochain chapitre propose d'explicitier la méthodologie utilisée dans le cadre de cette étude.

CHAPITRE II
MÉTHODOLOGIE

Dans le contexte de la réforme actuelle, la présente thèse vise à analyser les représentations des enseignants de leurs compétences professionnelles en comparaison avec les typologies de Perrenoud et de Gauthier. Cette recherche ne vise pas l'observation des pratiques, mais plutôt la prise en compte des représentations des enseignants face aux compétences requises pour être professionnels, il apparaît donc important d'utiliser une méthode de cueillette d'information susceptible de faire émerger des représentations.

Le présent chapitre se divise en cinq sections. D'abord, il sera question de justifier la tradition de recherche utilisée afin de guider l'étude. En second lieu, il s'agira de présenter les participants, de dévoiler les critères de sélection ainsi que d'expliquer l'effet chercheur. Troisièmement, les instruments de cueillette de données, soit un groupe de discussion ainsi que des entretiens individuels seront explicités. Ensuite il s'agira de préciser le déroulement de la recherche, puis de justifier la méthodologie d'analyse privilégiée, qui est représentative de la tradition de recherche utilisée. Finalement, il importera de préciser la crédibilité ainsi que la transférabilité de ce mode d'analyse.

Tradition de recherche

Cette recherche vise à analyser les représentations des enseignants franco-ontariens face aux compétences à être développées pour que le travail enseignant soit professionnel. La méthodologie favorise un processus d'édification des représentations des enseignants face aux compétences professionnelles. Cette recherche s'appuie sur un cadre socio-constructiviste et interactif (Desjardins, 2000). L'intérêt d'opter pour un tel mode repose sur le fait que la perspective socioconstructiviste s'explique en adoptant une position à trois volets selon Jonnaert et Borght (1999). Ces auteurs expliquent leurs positions en stipulant la construction des connaissances à partir de ce que l'on sait déjà dans une dialectique qui s'établit entre les anciennes et les nouvelles connaissances, dans les interactions avec les autres et ces apprentissages ne peuvent se vivre qu'en « situation », ces dernières étant à la fois source et critère de connaissances.

En lien avec l'approche socioconstructiviste, cette recherche s'inscrit dans une tradition de recherche qualitative interprétative (Lessard-Hébert, 1996), d'une part pour son aspect descriptif et inductif et d'autre part, en ce qu'elle vise à comprendre la dynamique du phénomène étudié, tel que construite par les acteurs de la situation visée (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Puisque la dynamique des constructions des acteurs vise l'induction d'un modèle théorique, l'approche méthodologique s'inscrit dans la théorie ancrée. Tel qu'énoncé par Karsenti et Savoie-Zajc (2000 p.226) la théorie ancrée « aspire à dégager les processus récurrents pour graduellement regrouper les données obtenues et évoluer vers la formulation d'une théorie ».

Participants

Comme il convenait de pouvoir interroger des enseignants partout en Ontario, il est vite apparu utile de recruter des personnes parmi les enseignants qui devaient suivre des cours francophones de qualifications additionnelles ou au niveau de la maîtrise à l'université d'Ottawa dans le cadre de leur *Programme de Perfectionnement Professionnel*, au cours de l'été 2002. Les critères de sélection parmi cette clientèle étaient de s'assurer que tous étaient dans le processus de recertification de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Également, les enseignants sélectionnés devaient connaître le curriculum du gouvernement Harris, donc détenir au moins deux ans d'expérience en enseignement était un critère essentiel de sélection et ce, pour mieux parler de la pratique enseignante dans ce contexte. En outre, l'échantillonnage devait être distribué par paliers (primaire et secondaire).

Dix-neuf personnes se sont portées volontaires pour cette recherche.

Critères de sélection

Parmi les volontaires qui se sont proposés, la sélection suivante a été faite :

- 1) La priorité a été accordée aux enseignants qui avaient au moins deux ans d'expérience.
- 2) Les enseignants du primaire et du secondaire ont été divisés en deux groupes afin de sélectionner quatre candidats du primaire et quatre du secondaire.

- 3) Un effort a été fait afin de sélectionner des gens qui venaient de différentes régions de l'Ontario.
- 4) Les candidats devraient être disponibles pour participer à un groupe de discussion le 16 juillet à 12h30 ainsi qu'à un entretien individuel à un moment choisi à leur convenance.
- 5) Les candidats sélectionnés ont été contactés en ordre de priorité, jusqu'à ce que huit réponses positives soient obtenues.
- 6) Les candidats non sélectionnés ont été contactés afin d'être avisés.

Huit volontaires ont été retenus afin de rencontrer les critères d'un échantillonnage utile, échantillonnage suggéré par Cresswell (1998) et Huberman et Miles (1994). Six d'entre eux se sont présentés au groupe de discussion (voir le tableau ci-dessous). Au moment de gérer les entretiens individuels, deux candidats se sont retirés soit, Antoine et Rita⁹.

Tableau 2 : Participants

Nom	Expérience en enseignement	Région géographique	Palier	participation
1) Stan	2 ans	Vanier	Primaire	Groupe de discussion et entretien
2) Geneviève	17 ans	Orléans	Primaire	Groupe de discussion et entretien
3) Dominique	5 ans	L'Orignal	Secondaire	Groupe de discussion et entretien
4) Micheline	16 ans	Vankleek Hill	Secondaire	Groupe de

⁹ Il s'agit de noms fictifs

				discussion et entretien
5) Antoine	20 ans	Ottawa	Primaire	Groupe de discussion
6) Rita	18 ans	Ottawa	Primaire et Secondaire	Groupe de discussion
7) Josée	3 ans	Renfrew	Secondaire	Ne s'est pas présenté
8) Robert	14 ans	Timmins	Secondaire	Ne s'est pas présenté

Effet chercheur

Pour assurer le contrôle de l'effet-chercheur, quatre éléments de préparation ont été mis en œuvre. Afin d'assurer que l'effet chercheur soit contrôlé, le processus est le même que celui de l'entrevue clinique à savoir que le chercheur respecte les quatre éléments de la préparation dans l'esprit de Van der Maren (1987): 1) la phase de familiarisation aux techniques du groupe de discussion et des entretiens a été faite par l'entremise de lectures et de la direction de la superviseure de thèse (afin de s'assurer que quelqu'un s'y connaît); 2) un contact préliminaire a été établi, une sélection a été faite et les personnes choisies ont été contactées pour le groupe de discussion afin de s'assurer qu'elles sont disposées à participer et qu'elles en saisissent pleinement les enjeux, une compréhension qui a été étayée aussi via un formulaire de déontologie; 3) un document explicatif a été préparé reprenant les explications données oralement lors du contact préliminaire; 4) la communication avec les personnes en précisant le jour de la rencontre a été faite (Lessard-Hébert et al., 1996). L'écoute active a été privilégiée et tous les participants ont eu le temps et ont pu se sentir à l'aise de répondre (Van der Maren, 1987). Afin d'assurer le maximum d'authenticité et de profondeur, la discussion a été

menée en proposant des questions susceptibles d'augmenter la facilité de discussion (Quivy et Campenhoudt, 1995).

Instruments de la collecte de données

Afin de répondre aux exigences de cette recherche, l'étude est menée en deux temps de rencontres. Le choix méthodologique de la recherche, soit un groupe de discussion suivi d'un entretien individuel, a permis d'explorer en profondeur la question de recherche (ces deux modes ainsi que l'ordre suivi seront expliqués plus loin). Au cours du groupe de discussion, les participants ont ressorti les compétences à être développées afin d'être professionnels, ce qui a servi à préparer les entretiens individuels au cours desquels les participants ont pu continuer la construction de leurs représentations des compétences.

Groupe de discussion

La méthode du groupe de discussion est d'abord privilégiée car elle offre la possibilité de saisir ce que les participants pensent globalement lorsqu'ils discutent d'un sujet qui leur est commun (Jonnaert et Borght, 1999). Elle s'associe aussi à la recherche qualitative en ce qu'elle vise essentiellement l'interprétation des données d'une observation participante et interactionniste (Lessard-Hébert, 1996). Le groupe de discussion s'insère donc dans un cadre socioconstructiviste puisqu'il permet l'édification et l'assemblage des représentations des enseignants (Lessard-Hébert et al., 1996). C'est

dans cette visée que le groupe de discussion a été planifié. Les participants ont parlé des compétences relatives à leur travail quotidien, ce qui a permis de dresser une liste qui devait servir à une manipulation (organiser des fiches sur un tableau d'affichage) durant les entretiens individuels. C'est à travers leur activité et en interaction avec les autres, que les participants ont construit leurs connaissances et n'ont manipulé rien d'autre que leur propre connaissance du travail enseignant, une procédure qui, au regard des écrits de Jonnaert et Borght (1999), reflète la perspective socioconstructive et interactive.

De plus, le choix du groupe de discussion réalisé dans un premier temps (une rencontre en groupe d'une durée déterminée) plutôt que l'entretien individuel permet d'une part d'éviter une forme de banalisation de l'entretien à deux (Guibert et Jumel, 1997) et d'autre part, selon Morgan (1998), il vise particulièrement à mettre ensemble des informations venant d'écoutes et de discussions provenant de participants de différentes expériences. Afin de contourner les problèmes envisagés par la souplesse d'un tel type de rencontre (digressions et élaborations sur des thèmes autres que ceux discutés) (Quivy et Campenhoudt, 1995), la chercheuse s'est assurée d'imposer des limites de temps accordées à chaque question ou thème et de ramener la discussion au thème visé. Finalement, le groupe de discussion permet de comprendre la diversité des opinions, les comportements et les motivations (Morgan, 1998) et ce faisant, contribue à l'étude d'un contexte en changement.

Présentation de la gestion du groupe de discussion

Toujours en adéquation avec l'approche socioconstructiviste, la raison d'être du groupe de discussion était de permettre l'assemblage des représentations des enseignants face aux compétences professionnelles, ce qui servait à préparer le terrain d'exploration des entretiens individuels. Le groupe de discussion devait donc donner la possibilité aux participants de dévoiler leurs représentations des compétences professionnelles en enseignement.

Les questions du groupe de discussion avaient pour but de les faire parler des compétences de façon générale, puis de les faire organiser ces compétences en ordre d'importance, ce qui devait permettre de faire ressortir une liste de compétences préliminaires. À cet égard, les questions pour diriger le groupe de discussion ont été construites en partant du général, pour éventuellement saisir l'essentiel de leurs représentations. La première question avait pour but de déclencher la discussion de façon générale: *Lorsqu'on parle du domaine de l'enseignement, qu'est-ce que le mot compétence signifie pour vous ?* En second lieu, la question: *Quelles compétences exercez-vous dans votre pratique?* visait à donner l'occasion aux participants de parler des compétences en retournant à leur pratique. Le but visé était de faire énumérer les compétences qui étaient importantes à leurs yeux. Ensuite l'animatrice leur a demandé : *Quelle est la compétence la plus importante à votre avis?*, question qui a incité les participants à créer une liste des compétences qui étaient importantes à leurs yeux.

Finalement, la discussion s'est terminée en demandant aux participants de définir le mot « compétence ».

Entretiens

Suite au groupe de discussion et toujours dans une perspective socioconstructiviste, la chercheuse s'est inspirée de la méthode d'analyse de construits¹⁰ personnels en y empruntant quelques idées afin de structurer les entretiens : la modératrice a préparé des thèmes avec lesquels les participants devaient travailler (aucune question n'a été posée), la structure a été déterminée par les étapes d'exploration de thèmes et les participants ont créé une carte conceptuelle de leur représentation de compétence. Le terrain d'exploration des entretiens ayant été déterminé par le groupe de discussion, il s'agissait de trouver une méthode de classification susceptible de faire parler chaque participant de ses propres représentations des compétences professionnelles, sans aucun préjudice par rapport à ses pensées sur le sujet. Préalablement, le groupe de discussion avait permis de situer les compétences et dans les entretiens, il s'agissait d'aller plus en profondeur dans le processus. L'intérêt de la rencontre individuelle était de voir comment chacun des participants construit ses propres représentations.

¹⁰ L'analyse de construits personnels (Kelly, 1955) est une approche qui s'appuie sur les postulats de base selon lesquels chaque personne est un expert dans sa façon de percevoir et anticiper la réalité, les procédés de construction de la réalité sont psychologiquement canalisés dans la façon de prévoir les événements, et les nouvelles connaissances sont superposées aux connaissances déjà acquises.

Déroulement des entretiens

Toujours en vue de répondre à la question de recherche, les entretiens ont été structurés en quatre parties soit 1) réorganisation des mots du groupe de discussion 2) examen du profil d'un enseignant professionnel ressorti dans le groupe de discussion 3) formulation d'une définition formelle du mot « compétence » et 4) établissement des liens avec les référentiels de compétences de deux chercheurs, soit de Perrenoud et de Gauthier. De plus, aucune question formelle n'a été posée. Les entretiens se sont déroulés en suivant les consignes de chaque étape, en s'assurant de donner des exemples afin que les participants comprennent clairement la tâche à effectuer.

Lors de la première étape, le participant devait réorganiser les mots clés (tableau 5) selon sa représentation. La banque de mots clés, qui est ressortie du groupe de discussion (voir section sur le système de codification), a été transcrite sur fiches de carton pour permettre aux participants de les accrocher à un tableau d'affichage. Au cours de cette étape, ils avaient l'option de découper les fiches ou d'en ajouter d'autres (le matériel était disponible pour ce faire).

En deuxième lieu, le participant devait examiner le profil d'un enseignant compétent qui est ressorti du groupe de discussion. Au cours de cette étape, il devait dire s'il était d'accord ou s'ils changerait ou enleverait des éléments.

Ensuite, le participant devait tenter de formuler une définition formelle du mot « compétence ». Pour ce faire, il avait du papier et des crayons à sa disposition s'il éprouvait le besoin d'écrire.

Dans la dernière étape, le participant devaient faire des liens entre sa représentation des compétences et les référentiels de compétences des deux chercheurs (un tiré des compétences de Clermont Gauthier et l'autre tiré des compétences de Perrenoud). Les deux référentiels avaient été imprimés au préalable, les compétences avaient été découpées et collées individuellement sur des supports de carton. Le participant devait lire la compétence et la replacer en lien avec les mots clés qu'il avait organisé sur le tableau d'affichage. S'il ne comprenait pas la signification de la compétence, il était libre de demander à la chercheuse de l'expliquer. Il est à préciser aussi qu'aux étapes 1, 2 et 4, si le participant décidait qu'une compétence n'était pas importante, il pouvait l'insérer dans une enveloppe de recyclage.

Déroulement de l'étude

Le 5 juillet 2002, l'Attestation d'approbation déontologique du Comité d'Éthique de la recherche en Sciences Sociales et Humanités a été obtenue (appendice E). Des mesures avaient été prises au préalable avec le Coordonateur des cours d'été (QA et QBA) de la Faculté d'Éducation et avec le Coordonateur des cours de M.Éd. afin d'obtenir la permission de faire la tournée des classes au mois de juillet pour recruter des

volontaires, mesures qui s'avéraient nécessaires afin d'obtenir un échantillonnage pertinent dans le cadre de cette recherche.

Durant la deuxième semaine de juillet, la recherche a été présentée dans les classes afin de recruter les huit participants pour l'expérimentation. Un texte de recrutement (appendice F) a été distribué aux volontaires, leur demandant de donner la réponse immédiatement ou par courriel au plus tard samedi le 13 juillet. Le 14 juillet, la sélection a été faite parmi les 19 candidats qui se sont proposés.

Le 16 juillet 2002, la salle du groupe de discussion a été préparée afin de rencontrer les exigences d'une pareille réunion (placer les tables en fonction du groupe de discussion, préparer des breuvages et installer l'enregistreuse), procédure suggérée par Greenbaum (2000). Vers 12 h 20, soit après leurs cours, les participants sont entrés et ont eu l'occasion de faire connaissance. Six des huit candidats se sont présentés; Robert a annulé le matin même pour cause de maladie et Josée a décidé de ne pas se présenter pour la session parce qu'elle était en retard. Les participants ont ensuite signé le formulaire de consentement et ils ont reçu les explications déontologiques en ce qui concerne leur participation à cette recherche, dont le fait qu'ils avaient droit de refuser de répondre à certaines questions qu'ils jugeaient trop personnelles et qu'ils étaient libres de quitter la pièce en tout temps). La nature socio-constructiviste du groupe de discussion leur a été indiquée et ils ont été avisés que s'il y avait quelque altercation personnelle entre les participants, l'enregistrement serait arrêté. Avant de commencer l'enregistrement, ils ont choisi des noms fictifs qu'ils auraient à utiliser durant la session

afin de maintenir l'anonymat dans la recherche. Ils ont écrit leurs noms fictifs sur un support de carton. La durée du groupe de discussion fut de 90 minutes.

Du 17 au 22 juillet, les verbatim du groupe de discussion ont été retranscrits, puis ils ont été envoyés aux participants pour vérification. À la fin du mois de juillet, les verbatims avaient été retournés avec l'approbation de tous les participants. Durant les deux premières semaines de septembre, les résultats ont été analysés ce qui a servi de base à la préparation des entretiens individuels. Une candidate au doctorat s'est portée volontaire pour procéder à la vérification des catégories, ce qui a permis de rendre les catégories suffisamment crédibles pour être considérées dans cette étude (Huberman et Miles, 1991; Savoie-Zajc, 2000).

Les participants ont été ensuite recontactés par téléphone (vers la mi-septembre) afin de trouver un temps qui leur convenait pour procéder aux entretiens individuels. Antoine ayant déménagé en dehors de la province à la fin de l'été et Rita vivant une situation difficile à l'école où elle enseignait ont préféré laisser tomber leur participation à la recherche, ce qui a réduit le nombre d'entretiens individuels à quatre. Du 29 septembre au 10 octobre, les entretiens ont été menés et les verbatims ont été retranscrits. Afin d'examiner la première et la quatrième étapes et de permettre une analyse authentique et fidèle, l'enregistrement de la cassette audio a été accompagné d'un enregistrement vidéo, avec accord préalable de chacun d'eux. Les participants ont utilisé le même nom fictif que lors du groupe de discussion. La durée de chaque entretien a varié de 1 h 10 à 1 h 30. Le 15 octobre, les textes des entretiens ont été envoyés aux

participants et ils ont été retournés à la chercheuse avec leur approbation le 23 octobre. Finalement, les résultats ont été analysés durant le mois de novembre et le système de codification a été lui aussi vérifié par la même candidate au doctorat.

Méthode de codification

Compte tenu de la nature des activités et des fins différentes pour les deux rencontres (le groupe de discussion et les entretiens individuels), deux systèmes de codification ont été élaborés. Dans un premier temps, le groupe de discussion a révélé les mots clés relatifs aux compétences professionnelles en enseignement. Deuxièmement, les catégories qui ont émergé des entretiens ont permis de dégager les liens entre les compétences professionnelles ressorties lors du groupe de discussion, les pratiques des enseignants et les compétences issues des référentiels de deux chercheurs en éducation (Perrenoud et Gauthier).


Groupe de discussion

Afin de déterminer tous les moments importants du groupe de discussion, le texte intégral a été relu et chaque réplique a été numérotée. Les énoncés les plus importants (ceux qui étaient centraux à la discussion et qui revenaient souvent) ont été surlignés et les mots ont été inscrits dans la marge. Cela a permis de faire ressortir les mots-clés et de les reclasser par thèmes. La plupart de l'information gravitait autour de 4 grands thèmes soit, les acquis expérimentiels, l'adaptabilité, les connaissances et la formation. En suivant le fil de la conversation tout en dégagant des citations directes du groupe de discussion,

des catégories ont émergé, puis des classes, des sous-classes, ce qui a servi à bâtir le système de codification.

Ce système de codification a été bâti à partir du logiciel File Maker Pro 5.5. Pour les champs suivants, un menu défilant a été défini pour faciliter l'absorption des données : catégorie (compétence-définition et compétence-devenir); classe (formation, savoir, savoir être et savoir faire); sous-classe (adaptabilité, acquis, connaissances, construction de compétences); sujets (Stan, Geneviève, Dominique, Micheline, Antoine et Rita). Une case a été réservée pour indiquer le numéro de l'énoncé.

Tableau 3 : Système de codification

Layout #1 	Catégorie	Compétence-définition	Sujet	Rita
	Classe	Savoir	Par.	2
	Sous classe	Connaissances		
	Texte	moi j pense que la première chose, c'est une maîtrise absolue de sa didactique. Il faut connaître son contenu, il faut savoir de quoi on va parler. Le comment vient après mais pour moi la..., la plus grande compétence à avoir c'est de connaître sa matière		
Sous sous classe connaître sa didactique				

Une fois le système établi à partir des verbatim, il a été question de voir les liens entre les classes, les sous-classes et les sous sous-classes. Cela a permis de voir que durant le groupe de discussion, les candidats expliquaient le concept de compétence

professionnelles en se référant constamment à leur pratique pour définir ce qu'un enseignant compétent fait au quotidien.

Des soixante-quatorze énoncés retenus, un profil qui illustre les représentations d'un enseignant compétent et professionnel selon les participants, a été ressorti (voir tableaux 6 à 9) à l'aide des quatre grands thèmes de reclassement: les acquis expérimental, l'adaptabilité, les connaissances et la formation. Autour de ce profil, gravitaient neuf verbes ainsi que des mots-clés qui s'y rattachaient, ce qui allait servir à resserrer le profil durant les entretiens individuels. Le profil a été vérifié par la candidate au doctorat, et elle a apporté des précisions aux mots clés. Une analyse détaillée est présentée au chapitre 4.

En changeant les relations entre les champs d'analyse, il a été possible de voir les liens entre classes et les sous classes, ce qui a incité à utiliser le logiciel Inspiration pour faire un nouveau schéma du profil de l'enseignant compétent puisque les catégories et les classes semblaient faire ressortir le savoir, le savoir-faire, le savoir-être dans un contexte mobilisateur.

Entretiens

Les transcriptions de chaque entretien ont été lues attentivement une première fois afin de surligner les mots d'importance, puis relues afin de les inscrire dans la marge. La première et la quatrième étapes des entretiens qui ont été enregistrées sur bande vidéo

ont servi à illustrer la représentation métaphorique des participants quant à leur façon d'organiser les mots clés qui étaient ressortis du groupe de discussion, ainsi que les liens qu'ils faisaient à partir des référentiels de compétences de Perrenoud et Gauthier. Ainsi, à la première étape, un schéma décrivant la façon dont les participants s'y sont pris pour organiser les mots clés du groupe de discussion ainsi que des liens qu'ils ont fait avec les référentiels de compétences des chercheurs a été dessiné à la main en regardant la bande vidéo. Étant donné la complexité du schéma, il n'a pas été possible de créer un tableau comparatif, donc le logiciel Inspiration a été utilisé afin de d'augmenter le degré de lisibilité de la représentation et de permettre de voir apparaître les liens qui avaient été faits entre la représentation des compétences du participant et les référentiels des chercheurs. La chercheuse a qualifié ces schémas de « représentations métaphoriques ». Cette expression reflétait la façon dont les participants se représentaient les compétences soit comme une métaphore filée, dans le sens où l'image attribuée au comparant de leur représentation se trouvait reprise tout au long de l'entretien. En expliquant l'organisation des mots clés et les liens qui existent entre ces derniers et les référentiels des compétences de Perrenoud et Gauthier, les participants ont tous expliqué les compétences en produisant des exemples analogiques avec leur pratique. À titre d'exemple, Genevieve qui parlait toujours de centration vers l'apprenant représentait tout ce qui interagit dans l'acte éducatif dans une orbite dont le centre était l'apprenant, ce qui lui a valu le titre de métaphore « cyclique » ou « système solaire ». Non seulement ce phénomène était présent chez chacun des participants, mais il s'est manifesté de façon différente chez chacun d'entre eux, ce qui justifie que la chercheuse a ressorti quatre représentations métaphoriques, soit une pour chaque participant. Ces schémas ont été

envoyés aux participants afin d'obtenir leur approbation, puis la candidate au doctorat a vérifié les représentations métaphorique avec les vidéos pour s'assurer que les liens avaient bien été faits.

Ensuite, toujours selon la même méthode que celle du groupe de discussion, un système de codification a été bâti avec le logiciel File Maker Pro 5.5 pour les champs suivants : étape, lien Perrenoud, lien Gauthier, nom, représentation métaphorique, modification, texte. Pour faciliter l'absorbition des données, un menu défilant a été défini, étape (retour sur le groupe de discussion, profil, définition, liens avec les chercheurs), lien Perrenoud (difficulté avec la représentation quotidienne, ordre d'importance, signification/interprétation, lien avec groupe de discussion), nom (Stan, Geneviève, Micheline, Dominique) et représentation métaphorique (hiérarchique, fenêtres, proximo distal, cyclique). Encore une fois, les catégories ont été examinées par la tierce personne, ce qui a permis de clarifier et de préciser les catégories. Ensuite, il a été question de voir les liens entre les classes, les sous-classes et les sous sous-classes.

Critères méthodologiques de la recherche

Selon Savoie-Zajc (2000), la crédibilité de cette recherche est opérationnelle et elle est assujettie à la transparence en ce qui a trait au déroulement des deux étapes, soit le groupe de discussion et les entretiens. À titre d'exemple, la relecture des verbatim du groupe de discussion ainsi que des entretiens et les schémas créés ont permis de rendre les résultats plus transparents. Cette crédibilité se trouve augmentée par le fait qu'une

chercheuse extérieure a vérifié la sélection des catégories après l'analyse du groupe de discussion et des entretiens. Par contre, les résultats de cette recherche sont difficilement transférables parce que spécifiques aux candidats qui ont édifié les représentations des compétences professionnelles en enseignement. On peut cependant postuler qu'un lecteur enseignant en Ontario saura s'y retrouver et faire des liens avec sa pratique et ainsi, postuler qu'en contexte analogue, une forme de transférabilité est possible.

Les instruments de mesure soit, le groupe de discussion ainsi que les entretiens individuels assurent la validité et la fiabilité de cette recherche parce qu'ils permettent de cerner les écarts entre les représentations des enseignants de leurs compétences professionnelles et les typologies de Perrenoud et de Gauthier. Les deux étapes de la recherche, soit le groupe de discussion et les entretiens individuels, ont tous deux été guidé dans une perspective socioconstructiviste, empruntant certains éléments de l'analyse de construits, ce qui a permis de garder une cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude. Dans ces conditions, même si les deux étapes de l'étude (groupe de discussion et entretiens individuels) ont été séparées par une période de temps, il est possible d'obtenir des résultats similaires.

CHAPITRE III
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ayant défini les fondements de la méthodologie ainsi que les outils d'analyse congruents avec cette recherche dans le chapitre précédent, le présent chapitre présente les résultats de cette étude. En commençant par le groupe de discussion, pour poursuivre avec les résultats des entretiens individuels.

Analyse du groupe focus

Puisque le groupe de discussion devait servir à préparer le terrain pour les entretiens, il a été analysé à titre préparatoire. Dans cette analyse, les étapes de la discussion ont été respectées afin de justifier comment les mots clés ont émergé des catégories qui ressortent de l'analyse. Dans un premier temps, les participants devaient discuter de manière générale des compétences en enseignement. En second lieu, ils devaient identifier quelles compétences ils exerçaient dans leur pratique, section qui a été amalgamée à la première puisque les participants ont fait le lien avec leur pratique sans que la modératrice ait eu besoin de les guider vers la deuxième question. Ils ont ensuite édifié une liste des compétences qui venaient d'être discutées et la discussion s'est poursuivie pour arrêter l'ordre de priorités. Finalement, tous devaient tenter d'arriver à une définition formelle du mot « compétence ».

Discussion sur les compétences professionnelles en enseignement

La première étape du groupe de discussion a été de faire un découpage préliminaire des compétences relatives à la pratique de l'enseignement. Il ne s'agissait

pas de donner une définition exhaustive ou formelle de compétence, mais plutôt de viser la collaboration des participants et de laisser la discussion et la réflexion mener vers une réponse ouverte et vaste. Pour y arriver, la modératrice a commencé la session en posant directement la question aux participants : « *Lorsqu'on parle du domaine de l'enseignement, qu'est-ce que le mot compétence signifie pour vous ?* » À partir de cette question, les participants ont fait un remue-méninges tout en donnant des exemples directement tirés de leur pratique en enseignement ce qui a permis de répondre à la question « *Quelles compétences exercez-vous dans votre pratique?* » sans qu'elle soit posée directement. Pour les besoins de cette analyse, la première question et la deuxième ont été regroupées.

Les sections qui suivent ont été catégorisées et organisées en suivant le fil de la discussion le plus fidèlement possible. En suivant la chronologie de la discussion, le savoir a été placé en première place, puis s'est poursuivie avec le savoir être pour terminer avec le savoir faire. Cette organisation s'est faite automatiquement, sans forcer de liens entre les savoirs. Toutefois, les liens entre savoir être et savoir faire étaient très serrés.

Savoir

Cette section comporte deux divisions, soit la maîtrise de la didactique et la maîtrise de la langue sur lesquelles trois participants sur six se sont prononcés.

Maîtrise de la didactique

Rita est la seule participante qui a grandement insisté sur la maîtrise de la didactique. Selon elle, il n'y a aucun doute que la plus grande compétence en enseignement est relative au savoir disciplinaire:

...la première chose, c'est une maîtrise absolue de sa didactique. Il faut connaître son contenu, il faut savoir de quoi on va parler. Le comment vient après mais pour moi la plus grande compétence à avoir c'est de connaître sa matière. (R)

Puis elle illustre sa pensée en donnant un exemple de sa pratique :

...moi je suis en histoire. Il suffit pas de connaître l'histoire, y faut connaître comment transmettre des connaissances historiques puis des habiletés qui sont rattachées à un cours d'histoire. (R)

Maîtrise de la langue

Deux participants sur six se sont mis d'accord que relativement au savoir, la maîtrise de la langue est ce qu'il y a de plus important. Pour Dominique, par exemple:

...étant donné que le français est au cœur de l'école franco-ontarienne au cœur de tout, on est censé de toucher au français dans tous les domaines, et je crois que ça a beaucoup beaucoup d'importance qu'on ait une bonne base qu'on ait quelqu'un, qu'on essaie d'enseigner la langue, que la personne ait les qualifications requises. (D)

Geneviève est d'accord qu'il faut accorder beaucoup d'importance à la compétence linguistique :

Parce que, par extension c'est ça aussi, c'est la maîtrise de la langue, plus que la didactique, la maîtrise de la langue est importante. (G)

Savoir être

Cette section comporte trois éléments qui touchent aux compétences des enseignants, soit les stades de la formation de l'enseignant, l'acquis expérientiel (la personnalité de l'enseignant) et l'adaptabilité sur lesquels quatre participants sur six se sont prononcés.

Stades de la formation de l'enseignant

Antoine a énormément insisté sur la solitude de l'enseignant qui commence à œuvrer et est d'avis qu'il y a des lacunes au niveau de la formation initiale:

... si j'm'en tiens seulement à ma formation en enseignement, c'est ben d'valeur, j'ai rien dans mes poches pour pouvoir œuvrer. (A)

Il ajoute que les problèmes vont plus loin que la gestion de classe :

On est dans l'bain, et pour ma part le programme à la formation en enseignement ne m'a pas donné les compétences nécessaires pour pouvoir enseigner. J'ai organisé bien des activités, des leçons, j'ai fait beaucoup de plans de leçon. Je sais comment faire un plan de leçon. Sauf que l'actualiser puis l'mettre en branle, je ne suis pas sûr là. (A)

Il poursuit en expliquant que ces compétences prennent du temps à acquérir et que le processus se fait sur le terrain avec les collègues :

...il y a une partie de ces compétences là que j'pense qui viennent de un avec l'expérience mais aussi avec le côtoïement avec des personnes d'expérience. Qu'est-ce que vous faites avec telle situation? (A)

Acquis expérientiel

Pour suivre avec le problème de solitude que soulève Antoine, deux autres participants se prononcent sur le sujet. Stan poursuit avec l'expérience qu'il a acquise avant de commencer à enseigner :

Ce qui m'a aidé par rapport à d'autres qui ont terminé en même temps que moi, y'a deux ans, c'est que j'avais une certaine expérience d'la vie puis un certain niveau de connaissance de moi, pis ça ça s'enseigne pas vraiment. (S)

Toujours selon Stan, la connaissance de soi joue un grand rôle dans la pratique enseignante et c'est cette composante qui fait toute la différence :

...puis tant qu'tu te connais pas dans une situation donnée, c'est souvent ça qui va faire la différence entre le succès ou l'échec de l'apprentissage. (S)

Adaptabilité

Un autre mot clé apparaît dans le groupe de discussion et est discuté par deux participants : l'adaptabilité. Pour Stan, la compétence la plus importante est l'adaptabilité :

...ça retourne à la question d'adaptabilité tant vis-à-vis du contenu qu'au groupe auquel on fait affaire. Et puis l'adaptabilité ça va assez loin et ça, on peut heu greffer du contenu de valeurs sociales à ça... Comment expliquer à de petits êtres humains comment interagir, qu'est-ce qu'on va leur prodiguer comme contenu, etc. (S)

De son côté, Rita semble en désaccord puisqu'elle croit que l'adaptabilité devrait être une compétence prise pour acquis :

Ma définition d'intelligence c'est quelqu'un qui s'adapte à de nouvelles situations donc... Être assez intelligent pour percevoir ça prend un minimum de...si tu peux pas percevoir le contexte dans lequel t'opère euf... l'année va être longue! (R)

Savoir faire

Le savoir faire se résume à la gestion de classe. Ce troisième savoir est intégré pour faciliter la suite de la lecture. Trois des six participants ont insisté sur le sujet, en s'appuyant sur leur expérience.

Gestion de classe

À cause de son bagage d'expérience au secondaire, Micheline appuyée par Antoine, accorde beaucoup d'importance à la formation relative à la gestion de classe:

De plus en plus, on a des gros groupes, on a des gros groupes difficiles à enseigner. Moi j'enseigne au secondaire, j'pense heu à des problèmes de comportements, heu, j'pense à des nouveaux enseignants qui entrent en classe, heu, c't'assez difficile. (M)

Face à ce problème elle suggère que la formation devrait être plus complète :

...alors quand on pense à compétence, oui, c'est bien beau dire bon faut s'adapter, mais il faudrait peut-être former un peu plus l'enseignant avec des ateliers, pour pouvoir faire face à des groupes comme ça, à des groupes problèmes, comme on a de plus en plus. (M)

Elle ajoute que l'enseignant est souvent laissé seul pour faire face à la gestion de classe :

...et peut-être de moins en moins de soutien administratif, ça dépend là mais enfin, il faut faire face souvent seuls à des problèmes de comportement. (M)

Dominique ajoute que la gestion de classe est un élément important de l'enseignement et qu'il semble avoir des lacunes à la formation à l'enseignement qui font que les nouveaux enseignants sont mals préparés à faire face à la réalité :

... ils se sentaient incapables pour la gestion de classe... en formation on nous donne un bagage théorique, mais la réalité te frappe en plein visage... (D)

Liste des compétences

Après avoir fait le tour de la question sur les compétences relatives à la pratique de l'enseignement, la chercheuse a demandé aux participants de faire un retour sur les compétences que les enseignants exercent dans leur pratique et ce, afin d'établir une liste préliminaire en vue des entretiens. Ils ont rétabli la hiérarchie des compétences en répondant à la question « *Quelle est la compétence la plus importante à votre avis?* »

Réflexion sur le concept de compétence en enseignement

Trois des six participants se sont posés la question sur la compétence qui est la plus importante. D'après leurs réponses on déduit qu'il n'y a pas de consensus. Impulsivement, le groupe a ressorti les compétences qui avaient été discutées précédemment. Dominique a immédiatement lancé le mot:

Adaptabilité! (D)

De son côté, Rita tente de circonscrire la frontière des compétences identifiées au cours de la discussion :

...j crois que y'en a quand même, faut maîtriser les connaissances, faut comprendre les attentes curriculaire de la job, pas juste du curriculum, mais de la job, de l'ensemble de la job, de comprendre les exigences... l'habileté à transmettre des choses. (R)

Et Geneviève de renchérir sur le concept en disant :

...l'habileté à transmettre de plusieurs façons... Quand on parle de didactique, c'est qu'on a un produit à donner, mais les enfants sont tous différents, avec des styles d'apprentissage différents, avec des styles cognitifs différents ... (G)

Suite à la discussion sur les styles d'apprentissage, Stan déclare qu'il faut être capable d'évaluer et Rita a renforcé le commentaire de Stan en précisant qu'évaluer, c'est d'analyser des situations.

Ordre d'importance

Suite à la liste synthétisée des compétences discutées, la modératrice a tenté d'établir un consensus en demandant aux participants quelle était la compétence la plus importante selon eux. Les trois-quarts des participants ont mis l'adaptabilité en tête de la liste. Antoine a immédiatement répondu :

...j'regarderais sa compétence à l'adaptabilité, j' considère que l'enseignant c'est l'homme ou la femme à tout faire! (A)

Il poursuit :

...et quand on est l'homme et la femme à tout faire, ben, on soit très adaptable à toute situation et pour moi, je préfère donner du support au niveau du curriculum, au niveau des stratégies d'enseignement, que d'être obligé d'aider quelqu'un dans son adaptation et dans son adaptabilité, parce que c'est une qualité instinsèque et ça c'est particulièrement difficile et dur à développer, or, la personne, si elle est capable de se retourner sur un dix sous quand une situation quelconque se produit, dire (clic) ok, pas d problème! (A)

Aux yeux d'Antoine, l'adaptabilité signifie:

... d'être pro-actif, c'est non pas réagir aux événements, mais les prévoir, prévoir l'éventail. (A)

Pour Geneviève, la compétence la plus importante est aussi l'adaptabilité, mais selon sa représentation c'est une compétence qui se divise en plusieurs branches, soit :

...flexibilité, présence d'esprit, d'être capable de travailler avec l'enfant, mais d'travailler avec ses collègues, la façon dont l'enseignant va transiger avec les enfants et les parents, ses compétences de développer la collaboration avec ses collègues alors c'est à ce niveau là, au niveau d'flexibilité, je sais pas mais ça c'est comme, c'est c'est le flair aussi quand tu rencontres quelqu'un tu, vois si quelqu'un est éligible ou non, alors c'est p't'être sa présence. (G)

Finalement, elle résume en disant que l'important, c'est :

... la capacité de cultiver la collaboration, d'être capable de, d'être posé, de réfléchir, d'être capable de de, s'adapter. (G)

Dominique ajoute que l'adaptabilité c'est :

... une question d'survie. C'est que tu peux t'adapter aussi à n'importe quelle situation, tu vas survivre, tu vas t'en sortir, tu vas pouvoir, tu vas pouvoir faire hum quelque chose, qui est très très important. (D)

Rita considère que l'adaptabilité est :

une condition sine qua non. (R)

Vers une tangente quelque peu différente que celle des autres Stan accorde la plus grande importance à la « *Manière de gérer le changement et les crises* » (S). Toutefois selon lui, les compétences ne se décrivent pas selon seulement ce critère de gestion. Il ajoute qu'en plus du calme et de la flexibilité de la personne enseignante, il faut que la personne ait certaines qualités intrinsèques telles que:

... le sens d'émerveillement : est-ce que la personne a l'air d'aimer ça? (S)

Et ce sens d'émerveillement, même s'il ne s'agit pas d'une compétence, a déclenché une réaction en chaîne au sein du groupe. Geneviève a dit que l'important, c'est la présence de la personne. Dominique et Micheline ont dit en chœur que c'est «...l'énergie... » (MD) dégagée par la personne.

Rita de son côté, a déclaré que c'est :

L'enthousiasme pis là passion là-dedans! (R)

Dominique a dit que c'était d'«...avoir de l'entregent...» (D)

Finalement, Rita a conclu que:

...ça relie au plaisir d'être ensemble, si t'as pas d'fun là... personne va apprendre quoique ce soit. (R)

Une catégorie émergente: l'importance de la formation initiale et continue

Tout au long du groupe de discussion, les participants ont fait référence à la formation initiale et continue. Cette dernière catégorie est intéressante du fait que la chercheuse n'a posé aucune question qui s'y rattachait. Dès les premières instances de la discussion, les participants ont fait apparaître cette catégorie. Dans cette section, il s'agit de faire un retour sur ce qui a déjà été dit, dans le but de cerner cette catégorie et d'en comprendre l'ampleur.

En discutant de la formation initiale, Antoine a révélé que ce qu'il a reçu ne l'a pas préparé pour ce qui l'attendait en salle de classe. Stan est d'avis que la formation en salle de classe ne peut pas être remplacée par la formation initiale. Il pousse le problème plus loin que la question de préparation aux compétences pédagogiques. De fait, il a

manifesté son ouverture d'esprit face aux ateliers de croissance personnelle pour compléter la formation initiale offerte aux enseignants, ce qui permet à la personne de connaître ses limites et d'éviter le surmenage:

... je suis pas mal ouvert sur les ateliers de croissance personnelle, pour pouvoir aller se ressourcer au besoin et pour se connaître, connaître ses limites : Pourquoi est-ce qu'on travaille comme des malades dans l'enseignement, t'sais-bon y'a toute une question-là, psychologique. (S)

Dominique révèle que la formation à l'enseignement présente des lacunes face à la discipline et que cela se fait sentir dans la pratique quotidienne, surtout chez les nouveaux enseignants. Face au commentaire de Dominique, Micheline parle de formation par les pairs lors de journées pédagogiques et insiste sur le fait que la formation relative à la gestion de classe devrait être plus complète.

... j'dis toujours que, en Ontario, on n'a pratiquement aucune journée pédagogique pour se ressourcer comme ça, pour apprendre de nos collègues, pour apprendre toutes sortes de stratégies nouvelles, pour, partager de nouvelles choses, parce que c'est vraiment ces journée- là qui nous manquent pour vraiment devenir de meilleurs enseignants. (M)

La prochaine section est une synthèse des définitions formelles que les participants ont ressorti d'une compétence d'un enseignant.

Définition formelle de compétence

Après avoir déterminé la liste des compétences discutées, la modératrice a demandé aux participants de définir le mot compétence plus formellement (voir Tableau 4).

Tableau 4
Définition formelle de compétence du groupe de discussion

Antoine	<p><i>-une compétence pour moi, c'est d'avoir en possession toutes les habilités nécessaires pour accomplir le travail demandé...</i></p> <p><i>-au niveau de l'enseignement parce qu'on est des touche-à-tout or qu'on part de la gestion de classe, de la connaissance de soi, de la connaissance des styles d'apprentissage, connaissance des styles d'enseignement, mettons- le large...</i></p> <p><i>- le terme habileté on pourrait le mettre en nombre 1001 et on ne s'tromperait pas.</i></p>
Stan	<p><i>...est-ce qu'on cherche une compétence mécanique, comme un médecin, sa compétence sera de couper avec son bistouri. En enseignement c'est tellement organique, c'est tellement large que chercher des compétences, me semble qu'on peut tricoter ben longtemps avant d'arriver...</i></p>
Dominique	<p><i>-Moi j'dis qu'on est tous les ogues : psychologue, sociologue, tous les eurs : médiateurs, organisateurs.</i></p>

Après quelques minutes de réflexion, Antoine s'est porté volontaire pour donner une définition générale d'un enseignant compétent, qui faisait référence aux habiletés demandées pour effectuer le travail. Il a avoué que la définition était large, mais qu'il s'agissait d'un reflet des multiples facettes du travail enseignant, soit la gestion de classe, la connaissance de soi et les connaissances des approches pédagogiques.

Stan a réagi en rapport avec la nature des compétences en enseignement, ce qui à son avis, posait problème. À son avis, en enseignement, il est difficile de définir ce concept parce que ce ne sont pas des compétences mécaniques descriptibles.

Dominique a défini le travail enseignant en faisant référence aux différents rôles qu'un enseignant est amené à jouer dans son travail.

Les autres participants ont approuvé ce qui avait été dit, sans rien ajouter.

La section précédente visait à présenter les résultats du groupe de discussion, sur lesquels la chercheuse s'est appuyée pour réaliser la structure et le contenu des entretiens. Dans le Tableau 5, on retrouve une synthèse des mots clés retenus pour les entretiens. Ces mots clés ont été retenus selon leur importance (tel que défini précédemment) lors du groupe de discussion et selon qu'ils ont été commentés par plus d'un participant.

Tableau 5
Mots clés retenus du groupe de discussion

Maîtrise -les connaissances -la didactique -la langue	Connaît -ce qu'est l'enseignement -sa matière -la langue	Comprend -les attentes -les exigences de la job
Est -confiant en soi (et se connaît) -pro-actif -agréable (a de l'entregent) -présent (dégage de l'énergie, a le sens d'émerveillement) -enthousiaste -passionné	Sait -transmettre des connaissances -transmettre des habiletés -transmettre de plusieurs façons -transmettre des valeurs sociales	Possède -les qualifications nécessaires -l'habileté d'évaluer -des compétences mécaniques et des compétences organiques -des outils en poche pour la gestion de classe
A -une approche qui est centrée sur l'élève -une approche qui prend compte des styles	S'adapte -est capable de faire de multiples tâches -au contexte -au groupe-classe	Est capable de -apprendre de ses collègues -gérer le changement -gérer les crises -cultiver la collaboration -réfléchir

La prochaine section présente l'analyse et les résultats des entretiens.

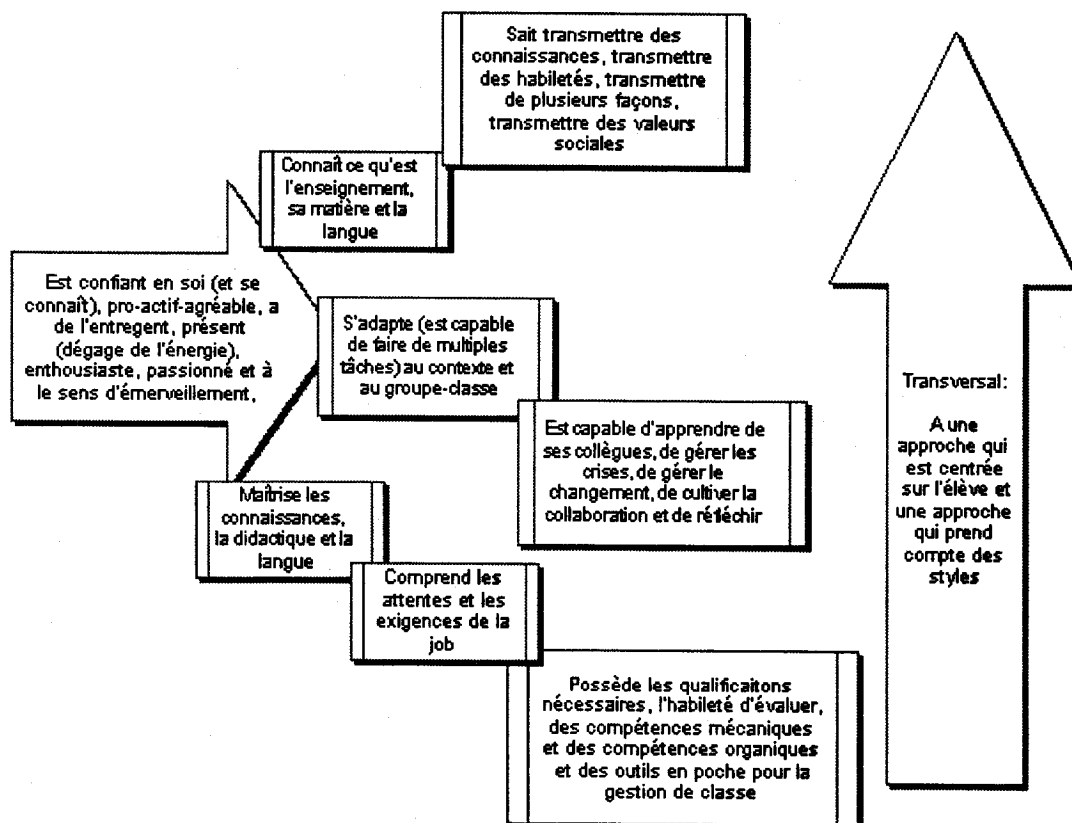
Analyse des entretiens

La présente section vise à présenter l'analyse des entretiens et suit les quatre étapes proposées dans le chapitre portant sur le cadre méthodologique soit, 1) la réorganisation des mots clés ressortis du le groupe de discussion 2) l'examen du profil ressorti du groupe de discussion 3) la définition formelle de compétence et 4) les liens avec les référentiels de compétences de deux chercheurs. Au début de la codification des résultats des entretiens, la complexité devant laquelle la chercheure s'est retrouvée face à l'analyse a fait en sorte que l'analyse traditionnelle par mots clés n'a pas été possible. De plus, à cause de la nature socioconstructiviste de cette étude, chaque participant a construit à partir des interactions du groupe de discussion, mais aussi à partir de lui-même. Les liens revenaient donc constamment à l'image individuelle de la personne qui expliquait sa représentation des compétences professionnelles en enseignement en fonction de son expertise expérientielle. Il n'a donc pas été possible de réaliser un tableau comparatif des quatre participants. À cause de cette spécificité individuelle, après les entretiens, la chercheure a choisi de représenter leur représentation métaphorique avec le logiciel Inspiration ce qui a permis de tracer sous forme schématisée, les liens entre les parties 1, 2 et les quatre entretiens. Dans ces circonstances, un tableau comparatif des similitudes aurait été inutile puisque l'intérêt n'était pas de trouver les complémentarités, mais bien de trouver des comparaisons des représentations par analogies, c'est-à-dire les représentations métaphoriques.

Analyse des représentations

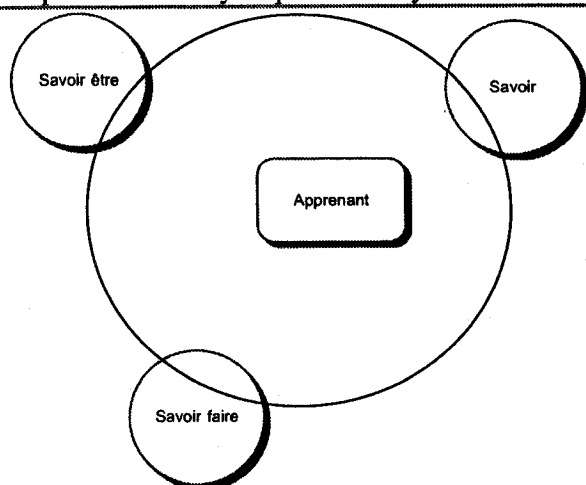
Cette méthode a permis de représenter la façon dont chaque individu s'est pris pour organiser sa pensée alors qu'il parlait de compétences professionnelles en enseignement. Chaque représentation métaphorique est donc représentative d'un participant. Ainsi, la représentation métaphorique en fenêtres est associée à Stan parce que lorsqu'il a réorganisé les mots clés du groupe de discussion, il les a placés les uns à côté des autres et les a fait s'imbriquer les uns dans les autres, au même titre que le fonctionnement d'un système d'exploitation informatisé. Plus précisément, Stan est parti de la personne enseignante, puis a disposé les compétences les plus importantes au départ, pour ensuite les faire ouvrir sur les autres compétences qui s'y reliaient.

Tableau
Représentation en fenêtres



L'approche holistique de Geneviève a donné naissance à la vision cyclique ou en système solaire parce que lorsque cette participante parlait des compétences, elle le faisait toujours à partir de la personne (de l'enseignant et de l'apprenant). Selon elle, les compétences, comme les savoirs s'articulent autour de l'acte éducatif, qui lui, retourne à l'interaction humaine.

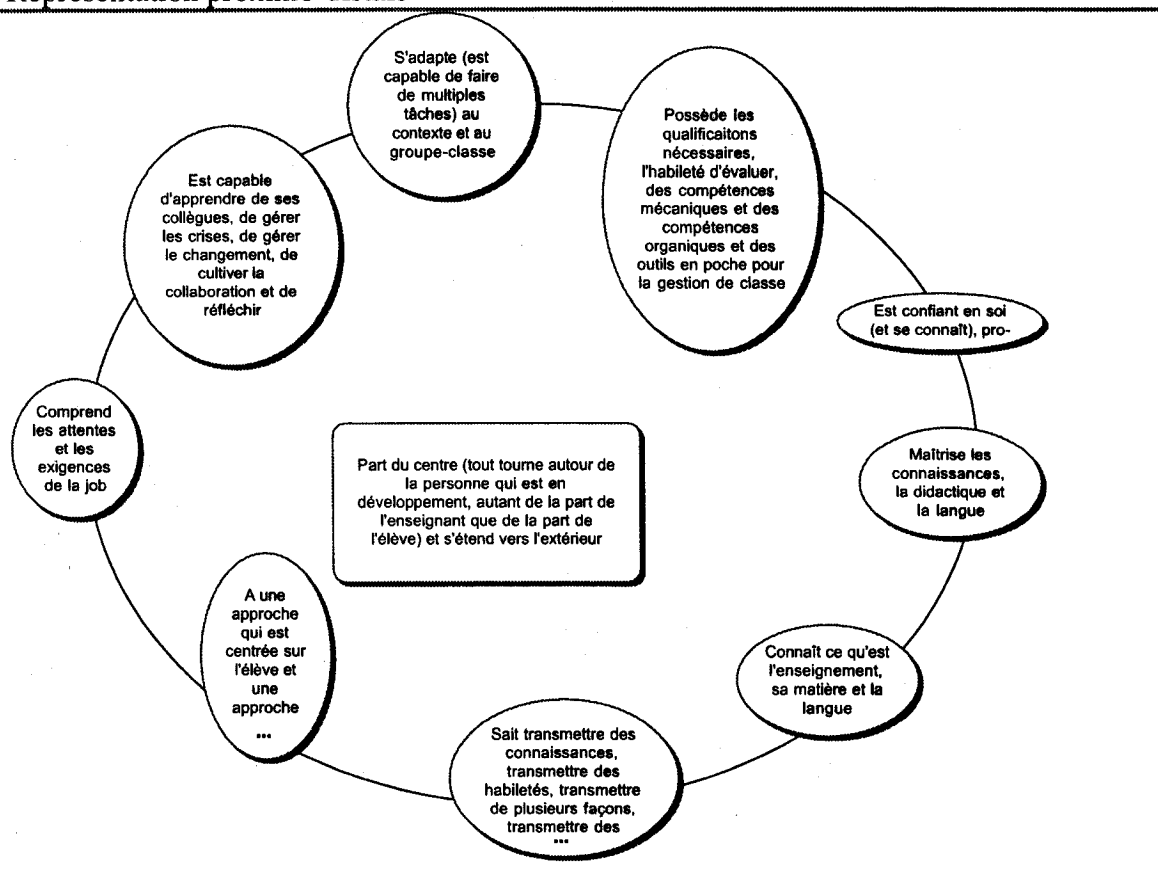
Tableau 7
Représentation cyclique ou en système solaire



Similairement à la vision cyclique, Dominique ramenait constamment l'acte éducatif, qui partait du centre (la personne) pour se diriger vers l'extérieur, soit vers l'acte éducatif qui demande de contrôler les savoirs et les compétences. Cette façon de procéder a été qualifiée de proximo-distale¹¹ par la chercheure.

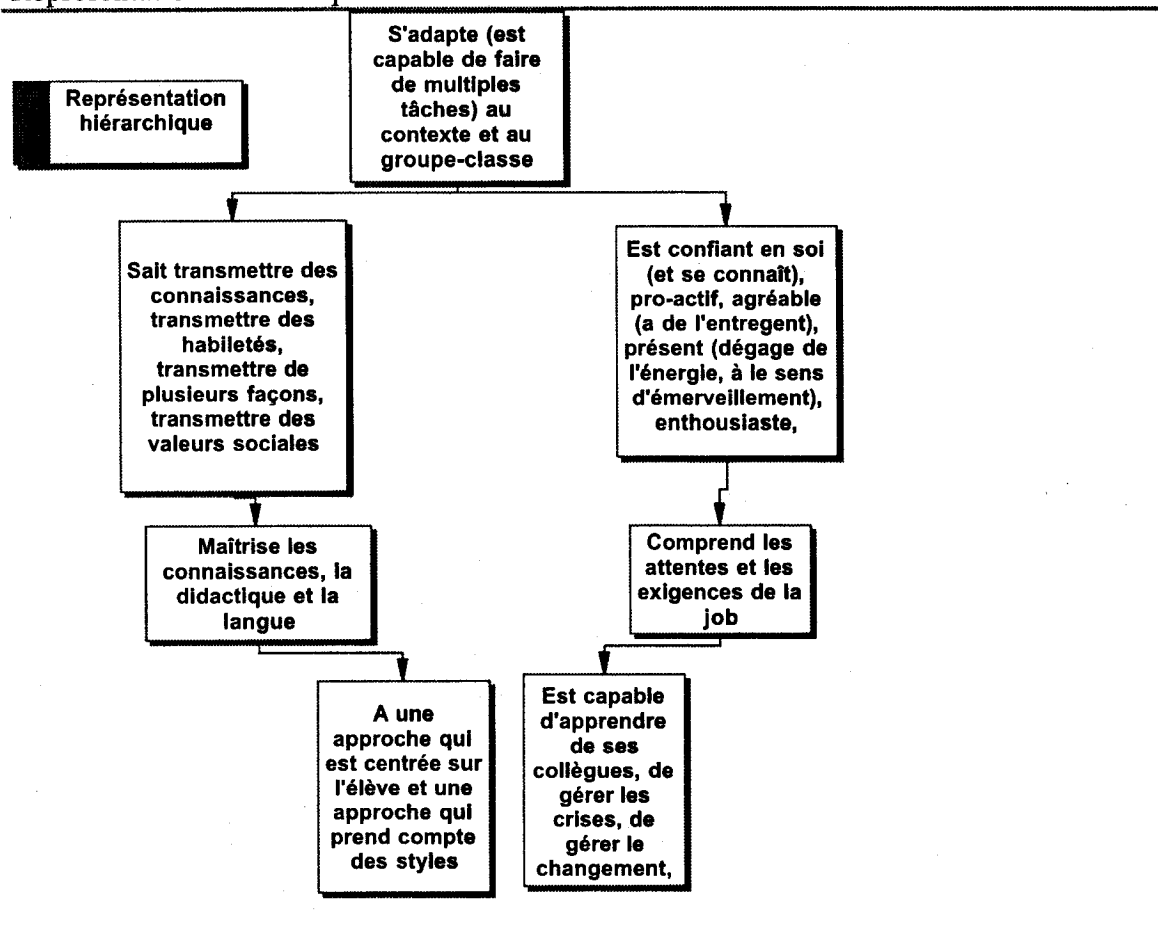
¹¹ Le terme proximo-distal est communément employé pour désigner un développement qui se fait du centre et qui se dirige vers la périphérie.

Tableau 8
Représentation proximo-distale



De par sa façon d'organiser les mots clés et les compétences en ordre d'importance comme une nomenclature systématique, la vision de Micheline a été qualifiée d'hiérarchique.

Tableau 9
Représentation hiérarchique



Réorganisation des mots clés du groupe de discussion

Au delà de chaque vision, il y a des points communs et convergents qu'il s'agit de faire ressortir dans cette section. La sélection de ces points a donc été faite à partir des mots qui semblaient présenter le plus niveau de consensus chez les participants. En observant la façon dont les participants ont réorganisé les mots clés, il est évident que d'un commun accord, ils ont mis l'acquis expérientiel (la personnalité de l'enseignant et ses expériences), élément qui relève du savoir être, au premier plan et ce, contrairement à

l'ordre qui avait été suivi lors du groupe de discussion au cours duquel les participants avaient mis le savoir en première importance.

L'acquis expérientiel

Stan décrit les qualités interpersonnelles de l'enseignant dans le sens de l'influence qu'elles ont sur les élèves :

...premièrement y faut que tu aimes ce que tu fait, y faut que ça paraisse, dans tes actions y faut que ça paraisse; de cette façon-là tu vas avoir une certaine dynamique. (S)

Geneviève accorde aussi beaucoup d'importance à la personnalité de l'enseignant :

... j'mets la personne avant de mettre maîtriser la matière... (G)

Selon elle, les qualités de la personne sont beaucoup plus importantes que le savoir faire :

... c'est l'être, la personne qui fait la classe, c'est pas ses connaissances... (G)

Elle ajoute que c'est à cause de la nature de la pratique enseignante, qui est plus qu'une simple tâche à exécuter, qui fait que l'important réside en :

...ce qu'on dégage parce qu'on fait pas juste enseigner une matière c'est qu'on interagit dans l'enseignement avec nos élèves. (G)

Selon la représentation de Geneviève, cet élément du savoir être, accompagné d'un grand intérêt pour les besoins et l'évolution de l'apprenant devient une compétence lorsqu'il est mis en relation avec tout ce qui tourne autour de l'acte éducatif, tels que les savoirs didactiques, la maîtrise de la langue, l'enseignement adapté aux différents styles d'apprentissages, etc :

...j pense que la maîtrise des connaissances, de la didactique, la langue, c'est de base, sauf que par elle-même c'est pas efficace, faut que ce soit aussi centré sur l'apprenant... (G)

À cet égard, Geneviève justifie sa pensée en expliquant sa vision de l'enseignement :

...c'est un peu qui on est comme personne, t'sais dans l'sens que tu as trois choses, t'as l'objet d'apprentissage, t'as celui qui transmet la connaissance pis t'as celui qui la reçoit c'est ça. (G)

Il est à noter que pour Geneviève, être qualifié sur papier (dans le cas de l'Ontario, posséder une carte de compétence) n'est pas nécessairement représentatif d'une personne compétente. Elle est consciente que le besoin de la carte de compétence est présent :

...c'est certain qu'on a besoin de qualifications au niveau de redevabilité par rapport à les compétences sur papier parce que c'est la loi, c'est comme ça. (G)

Toutefois, à son avis cette loi :

...c'est pas une compétence, c'est une preuve que t'as l'droit d'enseigner. C'est pas une compétence. (G)

Justement, les compétences dont elle parle tournent autour de la personnalité de l'enseignant :

... pour être un bon enseignant, c'est pas des qualifications sur papier que ça te prend, c'est tes qualifications personnelles... ton expérience, ton expertise dans la matière comme enseignante. (G)

À ce sens, Dominique croit que le sens de l'humour ajoute une composante agréable à l'ambiance de la salle de classe :

...c'est une qualité dont j'me souviens des enseignants qui avaient un sens d'humour ...quand quelqu'un peut te faire rire, y'a une ambiance, y'a une atmosphère, y'a d'la chaleur. (D)

En relation avec les qualités intrinsèques de la personne, Micheline souligne que la capacité d'adaptabilité est très importante lorsqu'on œuvre en enseignement et ce, à cause de la nature même du travail enseignant :

... le fait de s'adapter, c'est primordial, parce qu'on reçoit de nouveaux élèves chaque année, ou à chaque semestre et puis faut vraiment s'adapter à de nouveaux individus à chaque fois. (M)

Suite à l'acquis expérientiel (les qualités intrinsèques de la personne) qui relève du savoir être, les participants ont placé le savoir et le savoir faire sur un pied d'égalité. Selon leurs explications, le savoir être amène directement au savoir, au savoir faire ou à la compétence. Stan explique que les trois savoirs classiques sont des conditions secondes à l'enseignement:

...le savoir, le savoir faire, ça entre après, si tu l'avais pas le savoir être, tu serais pas là. Pour commencer j'veux dire tu arrives pas là juste comme ça, tu as des compétences qui t'amènent là . (S)

À cet égard, le raisonnement de Micheline au sujet du savoir et du savoir faire est particulièrement éclairant:

...j'les ai mis ex-aequo, celui-là c'est transmettre des connaissances, donc comment t'y prendre pour faire apprendre l'élève, mais aussi comment tu t'y prends pour faire apprendre aux élèves... (M)

et elle poursuit en expliquant que:

...si té agréable, si té pro-actif pis si té enthousiaste, tu vas transmettre des connaissances pis tu vas savoir comment faire. (M)

Recyclages

Deux participantes ont décidé de mettre des mots clés au recyclage pour cette étape.

Lorsque Geneviève a fait parlé des mots clés ressortis du groupe de discussion, elle a expliqué qu'il y avait un pivot entre la personne qui transmet ses connaissances, la personne qui reçoit les connaissances et l'objet d'apprentissage. Tous les mots clés qui étaient superflus par rapport à son explication, en précisant que c'était bon, mais que l'essentiel retournait à son pivot. C'est pourquoi elle a mis les mots clés suivants au recyclage:

Possède: les qualifications nécessaires; l'habileté d'évaluer des compétences mécaniques et des compétences organiques; des outils en poche pour la gestion de classe

S'adapte: est capable de faire de multiples tâches, au contexte et au groupe-classe

Comprend: les attentes et les exigences de la job

Connaît: ce qu'est l'enseignement; sa matière; la langue

Est capable de: apprendre de ses collègues; gérer le changement; gérer les crises; cultiver la collaboration; réfléchir

De son côté, Micheline a pris la décision de mettre au recyclage des mots clés qui lui semblaient redondants et répétitifs :

Possède: les qualifications nécessaires; l'habileté d'évaluer des compétences mécaniques et des compétences organiques; des outils en poche pour la gestion de classe

Connaît: ce qu'est l'enseignement; sa matière; la langue

Réactions sur le profil du groupe de discussion

Les participants étaient tous d'accord avec le profil des compétences construit d'après le groupe de discussion. Ce profil de l'enseignant compétent, organisé autour du savoir, savoir être et savoir faire a été schématisé au regard des mots clés qui étaient ressortis du groupe de discussion (voir tableau 5). Toutefois, certains participants ont voulu apporter certaines précisions.

Stan qui, tout au long de l'entretien, accorde une grande importance au contexte dans lequel prend place l'acte éducatif, se permet de faire quelques ajouts au plan des facteurs qui peuvent influencer le quotidien du travail enseignant et les compétences professionnelles relatives à ce travail. Pour lui, la formation universitaire ne suffit pas; il est convaincu que l'expérience en salle de classe est irremplaçable :

...c'est que la formation-là, j'vas être ben franc, l'université fait certainement sa part, mais y'a rien comme être en salle de classe pour apprendre. (S)

Toujours selon Stan, le profil ressorti du groupe de discussion est peut-être une vision idéaliste de l'enseignement parce que même si la personne a de bonnes intentions, il y a une panoplie de facteurs extérieurs qui peuvent jouer sur les compétences exercées de façon quotidienne :

...t'essaies d'appliquer ça dans la mesure du possible, avec les jeunes que t'as, avec la façon dont tu te sens ce matin-là, puis tout ça y'a une question là-dedans, y'a un élément de externe aussi qui vient jouer, t'as beau avoir ça, mais c'est pas une garantie que ça va s'appliquer à tous les jours à 100% . (S)

Avec la dominance de sa vision centrée sur l'apprenant, Geneviève est d'accord avec la composante savoir être et savoir faire du profil. Toutefois, pour ce qui est du

savoir, elle acquiesce qu'il est important, sauf qu'elle critique l'aspect traditionnel dans les compétences qui y sont relatives :

...si t'enseignes la géographie, c'est certain que t'as besoin des connaissances pour transmettre l'information, mais moi, dans ma tête j'me dis n'importe quel singe est capable de faire ça. (G)

Elle ajoute qu'il faut que la transmission des connaissances ne suffit pas :

...façon de transmettre tes connaissances, c'est là qui est la différence, c'est ça qui va faire la différence chez tes élèves si y vont se l'approprier ou non. Si y vont croire dans ce que t'enseigne? Parce qu'on fait pas juste enseigner une matière, ces enfants-là, c'est notre société de demain. C'est des êtres en devenir. Et quand tu enseignes, tu enseignes un peu de toi. (G)

Pour elle, les compétences telles que ressorties lors du groupe de discussion constituent la base du travail enseignant, mais plus profondément, repose une composante de l'enseignement qui ne doit pas être négligée :

...c'est de l'enseignement qu'on fait, on est avec des enfants, c'est un p'tit peu comme dans la famille, tu fais pas juste donner de la nourriture, tu fais pas juste donner des vêtements, t'élèves tes enfants, pis nos élèves c'est la même chose, on cultive ces enfants-là. Pis tu peux pas cultiver, si à prime abord, comme personne, tu démontres pas tes propres convictions. (G)

Dominique s'est prononcée sur les problèmes de gestion de classe auxquels font face les nouveaux enseignants. Comme lors du groupe de discussion, l'élément de formation initiale revient. Selon elle, il faudrait que la formation soit plus complète en matière de discipline de classe :

... faire face à des problèmes de gestion et discipline de classe, y'a pas assez de formation. Ah c'est terrible, ça c'est pourri! C't'une tape en plein visage! (D)

Elle ajoute que la discipline est surtout un problème pour les enseignants plus jeunes :

...moi j'suis entrée dans l'métier j'avais un certain âge ok faque moi j'avais déjà du vécu. Mais j'connais des jeunes filles là, ou des jeunes hommes qui sortent et parfois y'ont 5 ans de différence avec les élèves d'la classe là, puis y peuvent pas

se faire respecter, qu'y arrivent pas à faire d'la discipline, pis y'en a qui se découragent pis qui lâchent... (D)

Micheline, de son côté, plus volubile quant à la tâche à accomplir, se contente d'acquiescer sur le contenu du profil en déclarant que c'est bien ce qui avait été dit durant le groupe de discussion.

Ce regard porté sur le profil par les candidats appuie bien la représentation métaphorique qui est ressortie de l'analyse des données. Ces diverses postures deviennent encore plus évidentes lors de la dernière étape, soit lorsque les participants ont fait des liens avec les référentiels des deux chercheurs. Avant de passer à cette dernière étape, attardons-nous à l'assemblage de la définition d'un enseignant compétent.

Définition d'un enseignant compétent

D'emblée, on remarque que les trois grands savoirs classiques (savoir, savoir être et savoir faire) ressortent encore des définitions que les participants ont formulé d'un enseignant compétent. Selon les participants, pour être un enseignant compétent la personne doit :

- être agréable, enthousiaste
- être redevable face aux parents
- savoir donner le goût d'apprendre aux enfants
- être capable de travailler avec l'équipe-école
- être capable de s'adapter aux situations changeantes de l'école
- être capable de gérer les situations de crise
- être capable de s'adapter aux différents besoins de ses élèves
- être capable de livrer son curriculum de la façon la plus efficace possible, en tenant compte des différents styles de ses élèves afin de les motiver à apprendre.

Selon les participants, l'enseignant compétent donne comme résultat, un enfant heureux, qui prend plaisir d'apprendre et qui est motivé.

Liens avec les référentiels des chercheurs

La quatrième étape des entretiens consistait en un exercice qui devait permettre de faire des liens entre les représentations des compétences des participants, lesquelles avaient été cernées durant le groupe de discussion, et les référentiels de Perrenoud et Gauthier dont l'équipe de Bélair et al. (2001) s'était servi pour dégager les compétences relatives aux normes proposées par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Pour ce faire, les participants devaient tenter d'organiser, sur le tableau d'affichage, les compétences (présentées sur des fiches sur lesquelles étaient inscrites les compétences ainsi qu'une courte explication) en faisant des liens avec leur représentation des compétences.

Les représentations qui ressortent de cette étape sont comprises au regard de l'explication que les participants ont donné à partir des compétences des chercheurs. Pour certaines compétences, tous les participants ont eu la même interprétation, tandis que pour d'autres, les définitions changeaient considérablement. Tout au long de cette étape, Micheline a fait des liens entre les mots clés qui étaient ressortis du groupe de discussion et les compétences des référentiels des chercheurs. De plus, certains participants ont décidé de jeter des compétences au recyclage en justifiant leur décision. Finalement, la manière dont les deux référentiels des chercheurs ont été interprétés par les participants n'a pas été la même.

Les compétences de Perrenoud

Fiche 1 : Aborder les savoirs comme des ressources à mobiliser

C'est-à-dire, utiliser les savoirs comme des ressources pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions

Cette compétence a été interprétée de deux façons par les quatre participants.

Pour Stan, cette compétence permet de faire passer le centre d'attraction de l'enseignant vers l'apprenant:

...jregarde ça (les mots clés du groupe de discussion) pis c'est comme ...l'enseignant qui propose des choses aux élèves, c'est plus magistral comme approche, mais à partir de ça, là, j'propose des façons pour que l'élève puisse utiliser ses connaissances, qu'il aborde ses savoirs comme des ressources à mobiliser. (S)

Pour Geneviève, le savoir est un outil pour créer des situations d'apprentissage :

...c'est ça, on parle, le savoir, c'est la ressource, le savoir c'est, c'est ton prétexte, c'est à dire que c'est pas le savoir que tu enseignes... (G)

Puis elle élabore sur la question du contexte :

...tu te sers, sous forme de résolution de problème, des situations significantes pour passer ton savoir, parce qu'il faut que ce soit signifiant! T'sais t'enseignes pas l'addition juste pour l'addition, on enseigne l'addition parce qu'un jour, on va avoir besoin de compter des sous pis de faire des statistiques. (G)

Dans le même contexte, Dominique déclare que cette compétence permet de justifier l'importance des apprentissage :

...parce que déjà souvent on voit pas l'importance du pourquoi apprendre certaines choses, ou est-ce que ça va me servir ça dans ma vie? Mais c'est essayer de leur faire voir que oui, ça s'attache à eux, que oui, y peuvent réinvestir ailleurs... (D)

ce qui, à son avis, permet de soulever l'intérêt des élèves :

...c'est donc plaisant quand tu l'entends quand un élève va te dire t'sais madame qu'est-ce qu'on a vu l'autre jour, ben ce soir-là, ben à la télé là y'avait un documentaire, il y avait tu vois. Aye moi j'sais cé quoi ça! Oui! Ça sort, c'est sorti d'la salle de classe! (D)

Pour Micheline, cette compétence signifie :

...celui-là, c'est savoir transmettre les connaissances....

Fiche 2 : Travailler régulièrement par problèmes

C'est-à-dire : placer l'apprenant dans des situations qui obligent à atteindre un but, résoudre des problèmes, prendre des décisions.

La deuxième compétence a été interprétée comme une mise en contexte des apprentissages par deux des participants. Les deux autres participants n'ont pas commenté cette compétence.

Pour Stan, cette compétence va de pair avec la compétence précédente :

...tu connais quelque chose, parce que t'es capable de le mettre en contexte ok, alors c'est un petit peu être capable de s'adapter, maîtriser, c'est être capable de contextualiser des choses... , alors ça se nourrit aussi, si tu règles des problèmes, t'as des nouveaux savoirs qui vont t'aider à nourrir d'autres résolutions de problèmes ultérieures, ça va ensemble ». (S)

Micheline a interprété cette compétence comme étant un outil qui permet de rejoindre différents styles d'apprenants :

Travailler régulièrement par problème (murmure) ouf les styles!!! Ouais, les styles d'apprentissage. (M)

<p>Fiche 3 : Créer ou utiliser d'autres moyens d'enseignement</p>
--

<p>C'est-à-dire, utiliser des idées, des esquisses de situations et non plus des activités livrées dans des manuels (clés en main).</p>

Les quatre participants ont admis l'importance de cette compétence, qui a été le premier choix de Stan :

L'idée c'est de stimuler, briser la routine, faire appel aux intelligences multiples, etc. Donc j'trouve que ça, c'est un aspect important d'l'enseignement et hum et faut saisir aussi les occasions, lorsqu'y a des occasions qui se présentent, de faire des apartés. (S)

Geneviève, de son côté, avoue que c'est simplement logique :

Bien oui, faut que ça colle à la vie de tous les jours pour motiver nos enfants, puis on l'dit faut que ce soit des situations signifiantes, sauf que c'est pas dans les livres. (G)

Elle compare cette compétence à l'expérience parentale :

C'est comme un parent, t'as un livre comment être un bon parent, t'apprends à être un parent quand t'es un parent. T'as des livres pour te guider, mais tu deviens un bon parent avec les expériences de la vie. (G)

Pour Dominique, nul doute que cette compétence signifie qu'il faut partir de la réalité surtout à cause des tests provinciaux:

...faut partir avec ce qu'ils ont, avec leur bagage! Tu te dis ces élèves-là, l'an prochain, vont écrire le TPCL, le fameux test provincial des compétences linguistiques là. Ils ont pas, cé pas acquis, moi j'te dis qu'y a 85% du test, d'après les exercices qu'on nous envoie pour les préparer, qui ne sont pas acquis. J'veux dire... les bases sont pas là. (D)

Elle avoue que la diversité de la clientèle oblige l'enseignant à prendre différents moyens :

Puis eux autres aussi, cé question de varier, à cause du manque d'attention, y peuvent pas, toute sortes, toutes sortes de... tu en as qui ont des PEI en comportement, tu as des gens qui, qui savent à peine lire, qui ne savent pas écrire, cé malheureux mais cé comme ça. Faut aller avec la réalité. (D)

Micheline voit tout de suite un lien entre cette compétence et le mot clef « adaptabilité »:

Moi j'le mettrais dans adaptabilité ici..., he ça c'est la même chose qu'ici, c'est d'être souple. D'être flexible... (M)

ou avec les mots clefs « sait transmettre... » :

...ça irait plutôt dans celui-là. Sait transmettre ses connaissances, ses habiletés de plusieurs façons. (M)

Fiche 4 : Négocier et conduire des projets avec ses élèves

C'est-à-dire : proposer des situations problèmes qui sont significatives et mobilisatrices pour les élèves et rendre la situation pédagogique plus symétrique (relation maître-élève).

Cette compétence a été interprétée de deux différentes façons par les participants.

En lien avec les compétences précédentes, Stan s'en tient toujours au contexte d'apprentissage proposé aux apprenants :

...qu'il soit mis en situation de problème, et puis avec ça, négocier, conduire des projets avec ses élèves, on parle d'un contexte... (S)

Il poursuit son commentaire en disant qu'il ne voit pas la pertinence du mot « négociateur » et décide de mettre la compétence au recyclage.

Geneviève est d'accord avec cette compétence :

...négocier, conduire des projets avec ses élèves, proposer des situations problèmes qui sont significatives... c'est ça, définitivement. (G)

Pour Dominique, cette compétence est importante parce qu'il faut être de son temps :

Oui parce que c'est sortir de l'ancien modèle d'enseignement. On peut plus enseigner, malgré que moi, j'suis pas vieille dans l'enseignement là, mais on pourrait jamais enseigner aux jeunes d'aujourd'hui comme moi, on m'enseignait devant un tableau... Y faut être créatifs. (D)

Du côté de Micheline, elle a de la difficulté à comprendre cette compétence et croit qu'elle est contraire à la compétence **Convaincre les élèves de changer de métier** :

... ça c'est d'être plus actif et ça c'est d'être plus maître-élève. Et rendre la situation pédagogique plus symétrique, ça c'est de revenir en arrière, ça dit d'être plus actif! (M)

Elle ajoute que c'est une bonne méthode, mais qui ne devrait pas toujours être utilisée :

Oui, mais pas toujours, d'la variété? Oui, un peu de théorie, des notes, un peu de, quelques projets, changer le rythme de la classe, c'est important, ça garde la motivation chez le jeune. (M)

Cette façon de voir de la part de Micheline sera expliqué dans le chapitre d'interprétation.

Fiche 5 : Adopter une planification souple, improviser

C'est-à-dire que le fait d'enseigner par compétences fait qu'on ne peut pas savoir à quel degré les élèves s'impliqueront dans le processus et de la dynamique du groupe-classe, donc on ne peut pas savoir où on en sera en décembre.

Les participants ont tous admis l'importance de cette compétence, mais plusieurs font part de la difficulté de la traduire en gestes réels.

Stan par exemple avoue qu'il a quand même une planification assez méticuleuse, mais que cela ne l'empêche pas de faire des parenthèses :

Si j'enseigne les maths, pis soudainement on parle d'un sujet, ben j'peux être rendu en Amérique du Sud, mais attention faut préparer... (S)

Geneviève, de son côté, déclare que c'est une bonne idée, mais que les exigences du curriculum sont une enfreinte à la souplesse de la planification :

...oui, c'est vrai, faut qu'elle soit souple, mais on n'a pas l'choix, on a l'curriculum dans gorge, pis c'est peut-être une demi-réalité dans l'sens que j'pense qui faut enseigner pour savoir qu'on est pris avec des attentes, que quelqu'un, à un moment donné, a décidé que c'était important pis on n'a pas de contrôle là-dessus... (G)

Elle poursuit en disant que les enseignants sont des praticiens qui mettent en œuvre le travail des chercheurs :

Nous autres, on est d'accord avec la théorie, mais le curriculum n'est pas toujours porteur de ce qu'on veut faire dans notre enseignement, c'est un outil qu'on doit travailler avec... On a l'curriculum dans la gorge. (G)

Selon elle, plus un enseignant a d'expérience, plus il est capable d'une certaine souplesse :

...c'est difficile, pis je pense qu'un enseignant d'expérience peut devenir plus souple et improviser parce qu'il a de l'expérience, y'a du chemin derrière lui. Mais une nouvelle enseignante, c'est difficile. (G)

Ces difficultés sont causées par la structure du curriculum :

C'est pas les attentes qui posent des problèmes, c'est les contenus. (G)

Pour Dominique, la flexibilité au niveau du curriculum varie selon la clientèle d'étudiants :

Ça dépend de la population aussi, ça dépend avec, des élèves que tu as. Je sais bien que moi présentement avec ma 9e théorique, j'agis pas du tout d'la même façon avec eux qu'avec mes élèves en appliqué. Je ne pourrais pas enseigner d'la même façon puis garder leur attention tout ça, donc, j'dois prendre du recul, donc c'est beaucoup, cé beaucoup plus lent, parce qu'il y a beaucoup d'répétition. (D)

Micheline dit que cette compétence s'associe aux mots clés :

...sait transmettre ses connaissances, transmettre des habiletés... (M)

Fiche 6 : Établir un nouveau contrat didactique

C'est-à-dire : contrairement à la pédagogie centrée sur les savoirs où le rôle de l'élève est d'écouter et de tenter de comprendre, de faire consciencieusement ses exercices et de restituer ses acquis dans le cadre de tests de connaissance papier-crayon, le rôle de l'élève est maintenant de s'impliquer, de participer à un effort pour réaliser un projet et construire, par la même occasion, de nouvelles compétences.

Seulement trois participants se sont prononcés sur cette compétence.

Selon l'avis de Stan, cette compétence pourrait résumer toutes les autres compétences :

...ça, ce serait peut-être le grand titre pour tout ça, l'élève a un rôle à jouer dans son apprentissage. Y'a un rôle à jouer dans son apprentissage, mais parenthèse, l'élève sait pas tout ce qui est, y connaît pas tout, y sait pas ce qui est bon à apprendre ou non. (S)

Toutefois Stan a quelques réserves quand à l'application de cette compétence au cycle où il enseigne, donc il a décidé de mettre la compétence au recyclage :

L'enseignant qui a une certaine autorité sur les contenus, moi j'y crois et selon le niveau, j'mettrais pas nécessairement ça en première année. (S)

Dominique admet l'importance de cette compétence, et surtout avec des élèves plus faibles :

Moi j'trouve ça très très important. Surtout avec les classes appliquées et tout ça... (D)

et pour cause, leur manque d'attention :

Ils peuvent pas concentrer plus que 15-20 minutes sur le même sujet, donc tu dois continuellement varier, tu dois les impliquer, he j'les fais beaucoup discuter, donner leur opinion, je, y faut, faut changer les approches là, y faut complètement changer puis les faire participer, les faire parler, les faire bouger. (D)

Micheline associe cette compétence aux mots clés :

...a une approche centrée sur l'élève et qui est centrée sur les styles... (M)

Fiche 7 : Pratiquer une évaluation formatrice

C'est-à-dire : dans la gestion des situations-problèmes, donner une source de feed-back devrait s'insérer presque « naturellement ».

Cette compétence est probablement la plus transversale de toutes les compétences selon les participants. Tous l'ont interprétée comme l'évaluation formative, sauf Geneviève qui a porté un regard plus panoramique sur l'acte d'évaluer.

Selon Stan, il s'agit de la suite logique de l'acte d'apprentissage :

Je propose un contexte, j'propose diverses informations, là l'élève fait ses trucs, je vérifie, ça j'le mettrai à la verticale ici, l'évaluation formatrice, au fil de ce que l'élève fait, j vérifie, au travers. (S)

Toutefois, Stan a quelques réserves en ce qui a trait à la grosseur des groupes et la faisabilité de l'évaluation :

Encore là, y'a une question d'contexte, un p'tit groupe bravo, un gros groupe, hep, moins bravo... (S)

Pour Geneviève, l'évaluation formatrice est une auto-évaluation qui permet à l'élève de passer à la prochaine étape de son apprentissage :

...dans l'sens que c'est ça c'est de l'auto évaluation, c'est comme ça que ça marche, t'sais j'comprends, j'comprends pas c'est de se prendre en main, ...alors le feedback devrait s'insérer presque naturellement, t'sais un dialogue pédagogique entre l'élève pis l'enseignante. (G)

Pour Dominique, ce dialogue écrit permet de communiquer de façon différente :

Oui très important pour moi là aussi, là très important qu'un élève, et puis j'aime bien leur écrire des commentaires, parce que t'as pas tout le temps la chance de verbaliser ou de les féliciter mais t'sais j'veux dire. (D)

Micheline, de son côté, déclare qu'il s'agit d'une compétence transversale :

... pratiquer une évaluation formatrice, ouf c'est partout. (M)

Fiche 8 : Aller vers un moindre cloisonnement disciplinaire

C'est-à-dire : une situation ouverte est alimentée par des situations interdisciplinaires.

Cette compétence a été interprétée de différentes façons pour tous les participants.

À cet égard, Stan a déclaré qu'il s'agissait de faire des liens avec les réalités externes à la matière :

...exactement, pis pas nécessairement avec le curriculum. Moi là, rester dans le curriculum, présentement j'enseigne en 6e puis he, si j'ai à me servir du latin, de la Grèce antique, de Rome, d'la Chine, c'que tu veux, j'vas l'faire, t'sé j'vais déborder, parce que j'suis là en même temps pour aider les jeunes à se développer une culture générale. (D)

Pour Geneviève, cette compétence signifie de contextualiser l'enseignement :

...interdisciplinaire, parce que encore là, enseigner un objectif, heu une attente particulière, faut qu'elle soit rattachée à quelque chose qui est significatif et signifiant, pis c'est dans les autres disciplines que t'enseignes... (G)

Elle donne l'exemple de l'écriture :

...comme quand ils sont tout petits, y sont en première année, t'enseignes à lire! Mais pourquoi on enseigne à lire? Y'apprennent à lire pas juste pour apprendre à lire, plus tard y lisent pour apprendre, alors faut que ce soit signifiant alors c'est là où une situation interdisciplinaire dans l'sens que tu te sers de tes autres disciplines... (D)

Pour Dominique, en tant qu'enseignante de français, il est impossible de faire fi de cette compétence, mais elle interprète cette compétence davantage comme celle portant sur la mobilisation des savoirs (voir Fiche 1) :

Ah oui, ben ça avec la matière, ben ça, j'veux dire moi avec ma matière, c'est la base de tous les cours. J 'vais aller en musique faire connaître les grands musiciens, on n'a pas de cours en musique comme ça. Qui est Chopin? Hein! Qui est, vois-tu, j'peux l'faire en français, j'peux aller en musique, les arts, j'peux entrer les arts... (D)

Micheline, de son côté, a immédiatement vu le mot interdisciplinaire comme étant relié à la discipline :

... par disciplinaire, j'ai pensé tout de suite à faire de la discipline. Ah les matières! (M)

Lorsqu'elle a compris le sens du terme, elle a admis son importance, sans savoir où le placer :

Celui-là, il m'embête parce que j'le trouve intéressant mais j'sais pas où le mettre. Dans le focus, on n'en avait pas parlé du tout. (M)

Fiche 9 : Convaincre les élèves de changer de métier

C'est-à-dire : les enfants et adolescents passent 10 à 15 ans de leur vie à l'école et durant ce temps, ils progressent dans un cursus de nouveaux apprentissages et risquent d'être sceptiques face au nouveau contrat didactique. Il faut donc les convaincre de devenir des partenaires actifs et créatifs, qui coopèrent avec l'enseignant pour créer de nouvelles situations-problèmes ou concevoir de nouveaux projets.

La dernière compétence du référentiel de Perrenoud a eu une réception quelque peu contradictoire chez les participants. De fait, ce qu'ils en ont dit prouve qu'ils n'ont pas compris la compétence au sens de sa définition.

Stan n'était pas confortable avec la formulation de cette compétence et a décidé de la mettre au recyclage:

Il y en a un que je trouve bizarre : convaincre les élèves de changer de métier, moi j'ai pas à convaincre qui que ce soit, y'a une chose cependant quand je travaille avec mes élèves, c'est de les aider à développer leur sens critique. (S)

De son côté, Geneviève a interprété cette compétence comme le développement de l'autonomie de l'apprenant :

...oui, bien c'est de l'autonomie sociale, c'est ce que c'est, pis c'est ce qu'on devrait enseigner à nos enfants... (G)

Toutefois, elle retourne aux difficultés qui sont imposées par le curriculum :

...mais c'est difficile à faire ça quand t'as, quand t'as un curriculum qui dicte ce qu'ils devraient apprendre ou pas apprendre, pis encore là, j'm'oppose pas au curriculum, j'pense que c'est important qu'on en ait un, sauf qu'en quelque part, au niveau du développement de l'enfant, j'pense qu'on a oublié ça. (G)

Selon Dominique, c'est une façon de faire enseigner les élèves :

...l'an passé par exemple en sociologie, j'faisais de la sociologie-anthropologie, c'est les élèves qui donnaient les cours. Moi je leur donnais les sujets, puis là, y'avaient à faire les recherches sur les sujets, pis alors ils donnaient le cours. Puis moi j'm'assoyais en classe parmi les autres, puis là, on évaluait ce que l'élève avait fait c'était pas, j'avais pas un seul élève, c'était 2-3, dépendamment. (D)

De cette perspective, elle croit l'élève devenait plus actif et plus motivé :

Moi, j'leur ai dit là maintenant, moi j'prends une pause puis vous allez enseigner à la classe pis j'm'efface. Et ça, ils ont pris ça tellement sérieusement là, c'est incroyable, on est allé sur l'internet, sont allés partout pour essayer d'avoir une leçon enrichissante, faire participer les gens. (D)

Micheline n'a pas vu l'importance de cette compétence et ne savait pas comment faire un lien avec les mots clés du groupe de discussion et a décidé de la mettre au recyclage.

Compétences de Gauthier

Les compétences du référentiel de Clermont Gauthier (appendice D) eurent une moins bonne réception chez les participants que celles du référentiel précédent. Règle générale, les participants en ont parlé globalement, sans s'attarder à aucune compétence en particulier, sauf pour celles qui ne se retrouvaient pas dans le référentiel de Perrenoud. Cette section est un compte rendu des commentaires généraux des participants.

Sur le plan transversal, Stan dit qu'il y a certaines compétences qui sont essentielles et qui se voient régulièrement dans la pratique. Il s'agit des compétences suivantes :

- Pratiquer une évaluation formatrice;
- Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions;
- S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel;
- Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions;
- Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école tout en intégrant les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel

Voici le détail de son explication :

Alors, t'as un enseignant, qu'est-ce qui a à faire, qui sont les partenaires, qu'en pensent les collègues, quelles sont les priorités, une fois que c'est établi, ben là tu commences à enseigner en te servant des différents approches, t'intègres les technologies, t'adaptes, tu planifies, en vue de favoriser l'apprentissage, la socialisation, et tu fais tout ça en communiquant clairement, et puis une fois les enseignements faits, ben t'évalues, t'évalues la progression. Ça ressemble pas mal à ça. (S)

Pour la compétence **Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à l'exécution des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans les programmes de formation, et ce, en fonction des élèves visés**, Stan avait quelques réserves à cause des différences chez les élèves :

C'est ben beau ça mais c'est pas tous les élèves qui sont pareils, c'est pas tous les élèves qui ont le même degré de développement là mental intellectuel, qui sont pas au même stage... (S)

Pour ce qui est de Geneviève, elle a passé un commentaire holistique et sans réserve immédiatement après avoir lu les compétences. Elle a perçu toute la formulation comme étant prescriptive :

Ça c'est ce qu'il faut faire! (en parlant de Gauthier) (...) C'est vrai! Toutes ces choses là, il faut le faire, mais... Juste à regarder comme ça j'trouve que c'est très, c'est très hum, c'est très mécanique dans l'sens que si tu veux être une bonne enseignante, faut que tu sois capable de faire ça. (G)

Elle a aussi commenté le manque d'humanité derrière la formulation des compétences :

... j'vois pas la personne derrière ça. (G)

Puis elle poursuit en déclarant que les compétences sont détachées :

Les compétences devraient être plus harmonieuses... Les dix commandements!!! Oui j'trouve que c'est ça très prescriptif un petit peu comme le curriculum là, mais j'vois pas l'enseignant derrière, j'vois pas la personne, j'vois pas le cœur derrière ça, tandis que l'autre, je sais pas j'vois plus, je sais pas j'trouve que c'est très très cru, pourtant l'écriture est la même... (G)

Pour le mot final de son entretien, Dominique en vient à dire que toutes ces compétences sont importantes, et qu'un enseignant qui arriverait à rejoindre tous les éléments des référentiels serait à l'image d'un enseignant compétent :

...bien c'est sûr que tout ça forme un tout, si y'a une personne qui a tout ça égal enseignant, enseignante compétent et professionnel avec un P majuscule! Ça c'est d'la compétence avoir tout ça. Et j'veux dire, je doute qu'aucun enseignant

ait tout ça, mais plusieurs, plusieurs sont proches, mais quand tu l'as pas, tu y penses. (D)

Elle ajoute que les technologies de l'information sont très importantes :

...est-ce qu'on parlait dans l'autre est-ce qu'on avait quelque chose sur les TICs? Non hein, c'est important surtout dans le monde d'aujourd'hui... (D)

Dominique interprète la compétence **Travailler de concert avec l'équipe-école** en relation avec sa didactique qu'elle voit comme le fil conducteur à travers toutes les autres matières :

...ça revient un peu aussi travailler pis leur demander le plus possible corriger les élèves parce que même si sont pas en français, quand ils emploient des anglicismes, he quand les élèves emploient pas, ou simplement quand le langage est grossier ou pas approprié, là de les corriger... (D)

Elle précise qu'à cause du test provincial de compétences linguistiques (TPCL), c'est une compétence qui prend de plus en plus d'importance :

Moi j'ai déjà commencé parce que ça s'applique très bien, si j'avais voir moi le professeur de sciences sociales ou le prof d'histoire et j'lui dit, ok, il y a des élèves dans l'TPCL, ils doivent écrire un résumé, tu leur en fais faire des résumés, t'sais ça s'assurer qu'il a, la bonne façon comment on résume... (D)

Selon elle, l'obligation de réussir au TPCL pour obtenir le diplôme du secondaire, ainsi que les résultats publics des écoles incitent les enseignants à travailler ensemble :

Parce que maintenant le TPCL là ça égale diplôme au bout d'la ligne là. Ça va devenir de plus en plus important, plus en plus important et que le fait que les résultats aussi sont publics, il y a des gens qui vont changer, ils vont faire des choix d'école, cette école-là est mieux que celle-là. (D)

Elle affirme que les résultats des écoles dépendent grandement de la clientèle étudiante, ce qui a un impact direct sur la note de l'école :

Les gens se fient sur des résultats comme ça, ce qui est pas juste en réalité quand tu regardes ton équivalent d'élèves en théorique et élèves en appliqué. Si t'as plus d'la moitié de tes élèves sont en appliqué, cé sûr que ta note, a sera pas haute... (D)

Micheline a réagi de façon similaire en affirmant que :

...et puis les autres, j'les aime pas vraiment parce que j'trouve que bon, Concevoir des situations d'enseignement apprentissage (murmure) pour moi, c'est comme savoir enseigner... (M)

Suite à ce commentaire, elle a décidé de mettre au recyclage les compétences suivantes, qu'elle jugeait non-pertinentes à sa représentation d'un enseignant compétent:

Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction de l'effectif scolaire et du développement des compétences visées dans les programmes de formation.

Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

Toutefois, elle ajoute que l'autre référentiel ne mentionnait rien au sujet des technologies de l'information, mais que ce n'est pas un élément essentiel à un bon enseignement :

Aux nouvelles sortes de communication, ah pour moi, c'est comme dire on voit les besoins des élèves, pis si y'ont besoin de ça, ben tant mieux mais si y'en ont pas besoin, moi l'ordinateur, cé pas primordial dans être un bon enseignant. (M)

Elle critique aussi que la compétence qui mise sur la socialisation des élèves n'est pas nécessaire :

Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves, j'pense que ça on n'a même pas besoin de planifier, j'pense qu'ils socialisent eux autres mêmes. (M)

Finalement Micheline remarque que dans aucun des deux référentiels, mentionne-t-on le savoir être de l'enseignant tel que décrit dans le groupe de discussion :

... c'est drôle dans les profils roses ou oranges là, on parle pas d'la confiance en soi, d'être agréable, d'être enthousiaste, hein, on parle pas d'ça!!! J'sais pas

pourquoi, c'est bizarre, parce qu'une personne qui dégage rien, peut pas enseigner mais enfin... (M)

Résumé des analyses

À la lumière des analyses qui précèdent, on ne peut que constater que les représentations des enseignants divergent de ce que les chercheurs (Gauthier et Perrenoud) entendent par compétences professionnelles en enseignement. Par extension il existe aussi des écarts entre les *Normes d'exercice de la profession enseignante* créées par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario puisque le travail de Bélair et al. (2001) avait pour but de montrer les liens de parenté qui existaient entre les référentiels des chercheurs (dont Perrenoud et Gauthier) et les normes. Les différences de représentations entre les compétences identifiées lors des entretiens et les compétences implicites aux *Normes d'exercice de la profession enseignante* permet d'avancer que la chaîne n'est pas assez solide. Entre autres, les mots clés qui sont ressortis du groupe de discussion décrivent les compétences de l'enseignant à partir des actions qu'il est amené à poser dans l'acte éducatif et vont dans le sens des anciennes réformes, par des descripteurs tels que, « maîtrise la didactique » et « a une approche centrée sur l'apprenant ».

On remarque également que le sens accordé à la définition d'un enseignant compétent diffère de celui des chercheurs. Entre autres, les participants ont mis l'accent sur la personnalité de l'enseignant et les qualités intrinsèques de la personne, telles qu' « être agréable, enthousiaste, savoir donner le goût d'apprendre aux enfants ». Même constat pour leurs représentations des référentiels de compétences des deux chercheurs.

Alors que Perrenoud mise sur les pédagogies différenciées et la métacognition, les participants ont fait référence aux anciennes approches pédagogiques axées sur la transmission de connaissances et l'approche centrée sur l'apprenant. En général, ils n'ont pas commenté les compétences du référentiel de Gauthier, par ailleurs fortement inspiré du référentiel de Perrenoud.

Enfin, l'importance accordée à la formation initiale et continue, ainsi qu'à la croissance personnelle (une catégorie de formation) par les participants tout au long de l'étude, porte à croire qu'il s'agit d'une préoccupation importante.

Ce chapitre d'analyse ayant permis de comprendre les représentations des compétences des enseignants, face aux compétences professionnelles, mène au chapitre qui propose l'interprétation de ces analyses dans le but de répondre à la question de recherche centrale à cette thèse.

CHAPITRE IV
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'émergence des réformes éducationnelles axées sur les modes de gestion et la politique ainsi que les exigences issues des restructurations successives en éducation ont créé une situation nouvelle pour le métier d'enseignant. En observant les tendances en matière de réforme éducationnelle qui ont été décrites et exploitées dans le cadre théorique, de pair avec les résultats de l'étude faite auprès de la population visée pour cette recherche, le présent chapitre permet de porter un regard éclairant sur les représentations des enseignants de leurs compétences professionnelles.

L'organisation du présent chapitre vise à comparer les représentations des participants de leurs compétences professionnelles avec les typologies de Perrenoud et de Gauthier, à la recherche dans le domaine et aux normes d'exercice de la profession enseignante et ce, afin de voir dans quelle mesure les représentations des enseignants s'expliquent au regard de ces différents points de vue. Il s'agira d'abord de porter un regard plutôt analytique au groupe de discussion pour ensuite tenter une approche plus globale des entretiens.

Regard analytique

Cette section vise de premier chef, à présenter le point de vue selon lequel les participants se sont représentés les compétences les plus importantes dans leurs interactions avec les autres, puis à faire le parallèle avec certains points de vue de la recherche. Dans un deuxième temps, l'organisation des compétences d'un point de vue individuel sera mis en parallèle et interprété au regard du cadre théorique. Finalement, il s'agira d'interpréter les discours des participants en comparaison avec la signification des compétences des référentiels de Perrenoud et de Gauthier.

Les compétences les plus importantes : point de vue interne en interaction

Dès la première étape du groupe de discussion, qui portait sur les compétences en enseignement, les trois grands domaines de savoirs classiques (savoir, savoir être et savoir faire) sont ressortis comme les éléments critiques. Il est d'autant plus intéressant de voir que les mots clés qui ont permis de déceler ces trois savoirs au fil de la discussion peuvent facilement se relier au modèle de Paquay qui s'articule autour des différentes postures de l'enseignant et aux diverses réformes éducationnelles en Ontario, phénomène qui s'explique par les traditions et les pratiques qui elles, sont imprégnées dans la culture scolaire. Le tableau suivant montre une articulation possible des mots clés des participants au regard du modèle de Paquay.

Tableau 10
Mise en relation des mots clés du groupe de discussion avec le modèle de Paquay

Modèle de Paquay	Mots clés ressortis du groupe de discussion	Domaines
-un « maître instruit », celui qui maîtrise des savoirs	Maîtrise -les connaissances -la didactique -la langue Connaît -ce qu'est l'enseignement -sa matière -la langue	Savoir
-« un technicien », qui a acquis systématiquement des savoir-faire	Comprend -les attentes -les exigences de la job Possède -les qualifications nécessaires -l'habileté d'évaluer -des compétences mécaniques et des compétences organiques -des outils en poche pour la gestion de classe	Savoir faire
-un « praticien artisan » qui a acquis des schémas d'action contextualisés	Sait -transmettre des connaissances -transmettre des habiletés -transmettre de plusieurs façons -transmettre des valeurs sociales S'adapte -est capable de faire de multiples tâches -au contexte -au groupe-classe	Savoir faire
-un « praticien réflexif » qui s'est construit un « savoir d'expérience » systématique et communicable plus ou moins théorisé	A -une approche qui est centrée sur l'élève -une approche qui prend compte des styles	Savoir faire
-un « acteur social » engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes	Est capable de -apprendre de ses collègues -gérer le changement -gérer les crises -cultiver la collaboration -réfléchir	Savoir être
-une « personne » en relation et en développement de soi	Est -confiant en soi (et se connaît) -pro-actif -agréable (a de l'entregent) -présent (dégage de l'énergie, à le sens d'émerveillement) -enthousiaste -passionné	Savoir être

Ce tableau montre une cohérence fort intéressante entre les représentations des participants et les différentes postures de l'enseignant développées par Paquay. L'analyse du tableau permet de constater que les descripteurs utilisés pour préciser les verbes « maîtrise, connaît, comprend et possède » soulignent l'axe formel (Tardif et Lessard, 1999, St-Jarre et Dupuy-Walker, 2001) de l'enseignement explicité dans le premier chapitre, sous l'égide du « maître instruit » et du « technicien » propre au modèle de Paquay.

Une analyse de l'orientation « praticien artisan », qui établit l'existence de deux rubriques de mots clés, permet d'établir à la fois des liens avec le paradigme de Paquay ainsi qu'avec les diverses réformes de l'Ontario. La définition de l'orientation « praticien artisan » se rapproche des descripteurs utilisés par les participants parce que selon Paquay, un enseignant est :

... un preneur de décisions. Ces décisions nombreuses sont le plus souvent non réfléchies, automatisées, fondées sur les représentations, sur des schèmes d'analyse de situations qui lui permettent de trouver des réponses adaptées aux situations quotidiennes. (Paquay et al., 2001, p.158)

La rubrique « sait » associe pour sa part des descripteurs tributaires du Plan Robarts à l'époque où le rôle de l'enseignant était de transmettre des connaissances et des habiletés aux élèves. Cette troisième orientation qui fait référence à l'adaptabilité de l'enseignant, laisse par ailleurs entrevoir l'importance de centrer l'enseignement sur l'apprenant, un discours qui, pour sa part, date du rapport de la commission Hall-Dennis (1968). L'association entre l'orientation « praticien artisan » et la rubrique « sait » qui se trouvent groupés dans la même posture relève du fait que les descripteurs utilisés par les

participants étaient tous relatifs aux aptitudes acquises d'un enseignant compétent, aptitudes qui demandent toutes à l'enseignant de prendre des décisions d'ordre pédagogique lesquelles décisions exigent, pour leur part, l'acquisition de schémas d'action et de décisions dans leur pratique. Quoique l'association de la définition de Paquay et celle des enseignants semble conflictuelle, les deux partis ont défini un enseignant compétent à partir de leurs représentations personnelles de ces compétences. Pour Paquay, le rôle de l'enseignant s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste tandis que la représentation des participants d'un enseignant compétent s'inscrit davantage dans une perspective transmissive ou humaniste.

Cette façon de définir un enseignant porte à penser que les représentations des participants se rapprochent des définitions des chercheurs. Pourtant, Perrenoud (1982), cité par Paquay (2001), associe l'« artisan » à un enseignant qui excelle dans l'art de rassembler les matériaux disponibles et de les structurer en un projet qui prend sens intuitivement. Cette divergence de point de vue entre les participants et les chercheurs s'explique au regard de la pratique quotidienne des participants et par extension, de la formation qu'ils ont reçue.

Même constat de divergence de points de vue quant à l'explication au regard des anciennes réformes pour l'orientation « praticien réflexif », orientation qui s'associe selon les représentations des participants, à un enseignant qui a une approche centrée sur l'élève et qui prend compte des styles. Ce langage se retrouve au cœur du rapport de la commission Hall-Dennis (1968), une association qui pourrait s'expliquer par le fait que les participants ont reçu une formation axée sur la centration sur l'apprenant.

Finalement, au regard de ce que les participants ont ressorti durant le groupe de discussion, il a été possible de tisser des liens entre les deux dernières orientations, soit l' « acteur social » et la « personne » avec le savoir être. Cette catégorie de savoirs a été représentée concrètement par les participants en utilisant les mots « est capable de » et « est ». Telles que décrites par Paquay, ces orientations misent sur l'engagement social de l'enseignant et le poussent à « *regarder plus loin que le bout de son nez... et que les murs de son école!* » (Paquay et Wagner, 2001, p.161).

Somme toute, ce qui ressort des représentations des participants face aux compétences professionnelles dans cette section est largement tributaire des anciennes réformes ontariennes et de l'axe formel du travail enseignant, dont parlent Tardif et Lessard (1999) et St-Jarre et Dupuy-Walker (2001), ce qui ne semble pas cohérent avec le langage utilisé et défini par les récentes recherches dans le domaine. N'est-il pas surprenant que tous les propos des participants, lors du groupe de discussion, se situaient dans la lignée des anciennes réformes, c'est-à-dire avant la réforme du gouvernement Harris? Avant de répondre à cette question, il importe d'interpréter globalement les entretiens individuels et ce, afin de voir comment les représentations individuelles des participants peuvent s'expliquer.

Organisation des compétences : point de vue individuel

Dans le cadre des entretiens individuels et tel que rapporté dans le chapitre d'analyse, les enseignants interrogés ont tous réorganisé différemment les mots clés du groupe de discussion selon leur vision de l'enseignement et leur style personnel (revoir

les quatre représentations métaphoriques au chapitre précédent). Dans cette perspective, il n'est pas surprenant de voir la divergence dans l'organisation des mots clés et des compétences propres à chacun lors des entretiens parce que dans le quotidien de leur travail, les enseignants sont habitués à être interprètes du curriculum, à agir comme piliers pour implanter les nouvelles pédagogies et pour développer les compétences de manière à les rendre cohérentes avec leurs actions. Cette subjectivité de leur pratique correspond à l'axe informel du travail enseignant (Tardif et Lessard, 1999, St-Jarre et Dupuy-Walker, 2001) qui, contrairement à l'axe formel, peut difficilement se mesurer. Bien que les enseignants doivent travailler avec des documents ministériels, qui dictent le contenu des programmes, les approches pédagogiques, les modes d'évaluation à employer et la philosophie à la mode, une grande partie de leur travail reste invisible, imprévisible et non-planifiable.

À cet égard, en plus du fait que les enseignants sont constamment en situation d'interprétation, la nature du métier enseignant (Tardif Lessard, 1999; St-Jarre, Dupuy-Walker, 2001) rend le travail répétitif, individuel et précipité. La présente structure du système d'éducation fait en sorte qu'un enseignant qui entre dans sa classe la première journée d'école est effectivement livré à son sort, qu'il travaille seul avec ses élèves et qu'il dispose de très peu de temps de concertation. Tous, nouveaux et anciens, sont aux prises avec leur charge de travail, un horaire plein et un curriculum à livrer. L'habitus de l'enseignant est donc déterminé par ces exigences en plus d'être limité à son interprétation des enjeux éducatifs qu'il négocie en isolement et selon son style de personnalité. La combinaison de ces deux facteurs, le métier et la charge de travail,

peuvent sans doute, à elles seules, expliquer la divergence des représentations métaphoriques présentées au chapitre précédent.

En plus de cet isolement dans la pratique, ce manque de temps et le «bouclier» des documents ministériels qui les chapeute, les nouvelles tendances pédagogiques ne permettent pas une exploitation en profondeur des significations et des enjeux derrière les réformes en éducation. Par exemple, en parcourant le document «Planification des programmes et évaluation» (Ministère de l'Éducation, 2000), on se rend vite compte que les quatre pages consacrées à l'évaluation et à la communication du rendement ne sont pas suffisantes pour comprendre les fondements de l'évaluation des compétences ainsi que le processus d'évaluation du rendement des élèves, ce qui peut contribuer aux différentes représentations des enseignants face aux compétences à développer.

Sous un autre angle, on remarque que malgré les divergences des représentations métaphoriques, la plupart des participants ont placé l'enseignant au centre de la relation pédagogique (une seule personne a placé l'apprenant au centre), ce qui laisse entrevoir une forme de consensus dans les pratiques. En ce sens, il y a eu unanimité dans les représentations de l'approche pédagogique puisqu'ils ont tous accordé une grande importance au savoir être et au savoir expérientiel de la personne enseignante. Cette représentation de l'approche pédagogique est contradictoire avec la réforme du gouvernement Harris qui insiste non pas sur le savoir faire et être mais sur les savoirs. Ceci est d'autant plus intéressant que dans la réforme Harris, l'approche pédagogique que l'on pourrait qualifier de béhavioriste, semble insister énormément sur des standards de

performance (test d'entrée à la profession enseignante et réaccréditation aux cinq ans) ce qui est contraire au développement de la personne et par extension, au savoir être tel que défini par les participants. Ce conflit philosophique explique partiellement les frustrations et les insatisfactions ressenties par les enseignants, qui vivent la réforme comme l'expression d'une perte de contrôle sur leur pratique.

La prochaine section tente de pousser plus de l'avant l'interprétation du sens et de l'origine des représentations d'un enseignant compétent selon les participants à cette étude en tenant compte de l'évolution qui a pris place entre le moment de la tenue du groupe de discussion et celle des entretiens individuels.

Les compétences: entre le groupe de discussion et l'entretien

Pendant le groupe de discussion, tout en suivant le fil de la discussion, les participants définissaient les compétences en présentant des exemples généraux relatifs à leur pratique. L'atmosphère interactive a fait en sorte qu'ils se sont auto-encouragés à commenter, selon la situation de réflexion déclenchée par les commentaires précédents, tout en donnant des exemples plus épistémologiques. Lors des entretiens individuels, les participants étaient confrontés aux résultats du groupe de discussion. En décrivant les compétences, ils ont tous fait référence à leur quotidien, mais cette fois, ils ont aussi fait usage d'exemples plus personnels.

De fait, après les entretiens, une définition plus complète d'un enseignant compétent émerge des représentations des participants. Cette définition formulée à partir d'actes accomplis par un enseignant compétent, vient préciser les mots clés développés lors du groupe de discussion.

Tableau 11
Mise en parallèle du concept de compétence

Mots clés du groupe de discussion	L'enseignant compétent lors des entretiens
<p>Maîtrise -les connaissances -la didactique -la langue</p>	<p>-être capable de livrer son curriculum de la façon la plus efficace possible, en tenant compte des différents styles de ses élèves afin de les motiver à apprendre</p>
<p>Connait -ce qu'est l'enseignement -sa matière -la langue</p>	
<p>Sait -transmettre des connaissances -transmettre des habiletés -transmettre de plusieurs façons -transmettre des valeurs sociales</p>	
<p>A -une approche qui est centrée sur l'élève -une approche qui prend compte des styles</p>	
<p>Possède -les qualifications nécessaires -l'habileté d'évaluer -des compétences mécaniques et des compétences organiques -des outils en poche pour la gestion de classe</p>	
<p>S'adapte -est capable de faire de multiples tâches -au contexte -au groupe-classe</p>	<p>-être capable de s'adapter aux différents besoins de ses élèves.</p>
<p>Est -confiant en soi (et se connaît) -pro-actif -agréable (a de l'entregent) -présent (dégage de l'énergie, à le sens d'émerveillement) -enthousiaste -passionné</p>	<p>-être agréable, enthousiaste -savoir donner le goût d'apprendre aux enfants.</p>
<p>Est capable de -apprendre de ses collègues -gérer le changement -gérer les crises -cultiver la collaboration -réfléchir</p>	<p>-être capable de s'adapter aux situations changeantes de l'école -être redevable face aux parents -être capable de travailler avec l'équipe-école -être capable de gérer les situations de crise</p>
<p>Comprend -les attentes -les exigences de la job</p>	

Le tableau précédent met en parallèle les mots clés du groupe de discussion et la définition d'un enseignant compétent ressortie lors des entretiens. En comparant l'évolution entre les deux temps de l'étude, soit le groupe de discussion et la série d'entretiens individuels, on observe de premier chef que tout le discours axé sur la transmission des connaissances (qui était fort présent lors du groupe de discussion), s'est atténué lors des entretiens individuels. Toutefois, les mêmes thèmes sont présents (livrer le curriculum, tenir compte des styles, s'adapter aux besoins des élèves, être agréable, s'adapter aux situations changeantes, gérer les situations de crises, etc.) En outre, toute la dimension de la personnalité de l'enseignant est présente avec la même intensité dans le groupe de discussion que dans les entretiens. Certes, le groupe de discussion a imposé certaines limites dans le sens où lorsque la discussion part dans une certaine direction, il est difficile de prendre une tangente différente. Mais au delà de ces limites, le fait qu'en entretiens individuels, les enseignants parlent davantage de leur travail, et qu'ils insistent sur les exigences et la dynamique de leur travail en donnant des exemples tirés de leur pratique est un phénomène observé dans plusieurs autres recherches (Nieto, 2003; Tardif et Lessard, 1999).

Discours sur la signification des compétences des référentiels des chercheurs

Dès le début de l'étude, les discours des participants démontrent les divergences entre leurs représentations et la signification des compétences développées par les chercheurs. Lors des entretiens, les participants ont commenté directement les référentiels de deux chercheurs, ce qui a permis de mieux comprendre leurs représentations et de voir les «tensions» qui ressortent entre chercheurs et praticiens.

Suite aux analyses présentées au chapitre III, cette section se penche sur le plan heuristique des représentations des enseignants. Dans cette section, il s'agit à la fois d'expliquer la compétence telle qu'elle a été présentée lors des entretiens individuels, puis de justifier au regard du cadre théorique, les divergences des représentations entre chercheurs et praticiens.

Référentiel de compétences de Perrenoud

Au regard du chapitre d'analyse, il semble pertinent de rassembler les fiches 1, 2 et 4 du référentiel de compétences de Perrenoud. Selon ce que les participants ont dit, **Aborder les savoirs comme des ressources à mobiliser** (fiche 1) est un prétexte pour placer l'enseignement en contexte et rattacher l'enseignement à la réalité. Similairement, les participants ont dit que **Travailler régulièrement par problème** (fiche 2) signifie d'être capable de contextualiser les situations d'apprentissage et que cela se fait seulement lorsque l'enseignant connaît bien son contenu. Parallèlement aux deux premières compétences, les enseignants ont dit que le fait de **Négocier et conduire des projets avec les élèves** (fiche 4) signifie qu'il importe de rendre l'apprentissage significatif en sortant de l'ancien modèle d'enseignement en étant créatif.

Cette façon de se représenter les compétences s'explique dans les visées du PEC (1995), qui insistait pour que les enseignants adoptent une approche pédagogique susceptible de placer l'enseignement dans des contextes qui permettent de faire le rapprochement entre le travail scolaire et la vie de tous les jours en instituant des

situations d'apprentissage signifiantes. Cette approche qui accordait beaucoup d'importance à la contextualisation et à l'authenticité, était une idée développée par Tardif en 1992 qui s'appuyait sur plusieurs recherches selon lesquelles lorsque l'élève se représente le travail scolaire comme la poursuite de buts d'apprentissage plutôt que d'évaluation, les résultats scolaires sont meilleurs puisque le sens qui en émerge le fait recourir à des stratégies mieux adaptées (Tardif, 1997, p.106).

Par contre, il est intéressant de noter que Perrenoud explique ces compétences au regard de la pédagogie par problème, qui se sert de la mise en œuvre des savoirs au service de l'apprentissage, ce qui amène le prétexte un pas plus loin que la situation « signifiante » dont parlait le PEC. Au sens de Perrenoud, l'approche pédagogique par problème s'inscrit dans un contexte socioconstructiviste et mise sur les interactions du milieu éducatif.

D'ailleurs, les participants ont tous décrit l'approche par problème en référant à l'idée d'authenticité et de mise en situation telle qu'énoncée dans le PEC. Aucun d'entre eux n'a mentionné la dimension socioconstructiviste de l'approche par problème.

À cet égard particulier, la signification de ce qu'est une compétence au sens de Perrenoud n'est pas congruente avec la représentation des participants.

Dans la même visée, il a semblé intéressant de rassembler les fiches 3, 5 et 8 afin de porter un regard interprétatif plus global sur ce que les participants ont dit.

Pour les participants, **Créer ou utiliser d'autres moyens d'enseignement** (fiche 3) signifie briser la routine, stimuler l'apprenant, faire appel aux intelligences multiples et rendre l'apprentissage signifiant. De plus, le fait que les participants aient commenté **Adopter une planification souple, improviser** (fiche 5) avec beaucoup de réserve prouve que l'aspect formel de leur travail ajoute beaucoup de contraintes quant à la flexibilité qu'ils ont dans leur pratique. En général, les participants du primaire se sont représenté la compétence **Aller vers un moindre cloisonnement disciplinaire** (fiche 8) comme étant une façon de rendre les situations d'apprentissage signifiantes, sans nécessairement faire de liens avec le curriculum. Au secondaire, les enseignants ne semblaient pas être en mesure d'expliquer la compétence, une participante allant même jusqu'à préciser que le moindre cloisonnement était important surtout pour une enseignante de français parce que la langue, c'est le prétexte à l'enseignement. L'autre enseignante du secondaire a cru que cette compétence faisait référence à la gestion de classe.

Toutes ces explications trouvent facilement leur fondement encore une fois dans le PEC, qui dictait que, pour bien apprendre, les élèves doivent voir l'utilité de ce qu'on leur enseigne et pour répondre aux besoins de différents types d'élèves, le personnel enseignant doit utiliser diverses stratégies et doit être bien préparé. De fait, les anciens modèles d'enseignement, qui partent de l'industrialisation et s'étendent jusqu'au Plan Robarts en Ontario, valorisaient la préparation rigide de cours et le maître qui excellait était une personne structurée dans sa pratique. Cette rigidité dans les pratiques était

valable surtout au secondaire, étant donné que le travail est plus compartimenté et plus spécialisé.

Au regard de la réforme du gouvernement Harris, la pression causée par l'obligation des résultats provenant du Test Provincial de Compétences Linguistiques (TPCL) semble forcer les enseignants à être novateurs dans leur enseignement. De plus, toujours dans l'optique de l'obligation des résultats, les Plans d'Enseignement Individualisé (PEI) incitent non seulement les enseignants à être novateurs dans leur enseignement, mais aussi les écoles à justifier l'insuccès scolaire. On peut donc dire que d'une certaine façon, l'obligation des résultats force en quelque sorte l'obligation des moyens (Inchauspé, 1999), mais que ces moyens restent ceux avec lesquels l'enseignant se sent à l'aise, c'est-à-dire ceux qu'il pratique depuis un certain temps (d'où les références aux anciennes réformes ontariennes).

Or, un participant a mis la fiche 3 (**Créer ou utiliser d'autres moyens d'enseignement**) au recyclage parce que selon sa représentation, c'est l'enseignant qui doit diriger la classe, ce qui est une caractéristique de l'approche pédagogique transmissive (voir le tableau 13). Une autre a dit qu'il ne fallait pas toujours faire des projets, parce qu'il faut varier les activités, ce qui est aussi un relent de l'approche transmissive (Plan Robarts).

Dans l'optique de la réforme du gouvernement Harris, les enseignants expliquent que cette compétence est difficile à atteindre, surtout pour une nouvelle enseignante et ce,

à cause du contenu du curriculum qui est très exigeant. Les participants ont aussi dit qu'il est important d'être souple avec les élèves de niveau appliqué qui n'ont pas tous le même rythme d'apprentissage.

Cette réforme contribue, par son curriculum chargé au point de devoir être régi en terme de blocs de temps minuté, à contrevenir à travail visant l'acquisition de compétences dans l'optique de l'enseignement différencié. L'enseignement différencié implique qu'il faille être flexible quant à l'atteinte des résultats et que de façon globale, l'apprentissage est un phénomène qui se cadre mal dans une optique d'obligation des résultats. On peut donc en déduire qu'une telle dissonance entre deux principes contradictoires peut contribuer aux frustrations et aux insatisfactions ressenties par les enseignants, une situation amplement décrite dans le premier chapitre.

De plus, au sens de Perrenoud (1998), l'accent placé sur les compétences devrait ajouter un élément professionnalisant à l'enseignement, et cette poussée professionnalisante devrait se produire naturellement, de manière intrinsèque, sans exiger d'intervention gouvernementale. Cela nous permet de constater deux choses : d'une part, que la réforme du gouvernement Harris, en imposant un cadre précis et exigeant s'inscrit à contre-courant d'une véritable professionnalisation; d'autre part, que le modèle pédagogique socioconstructiviste n'est pas encore établi dans les pratiques des enseignants et que l'approche transmissive est tellement ancrée dans l'habitus des enseignants qu'elle fait partie des réactions involontaires de leur représentation de la

pédagogie, un phénomène non congruent avec ce que Perrenoud entend par l'approche par compétences, c'est-à-dire rendre l'apprenant plus actif dans son apprentissage.

Somme toute, l'interdisciplinarité est encore un concept qui a de la difficulté à s'incarner dans la réalité quotidienne des enseignants. Le concept de liens avec les autres matières est présent dans les curriculums depuis le PEC, mais il semble y avoir trop de contraintes pour pouvoir adopter une approche intégrale d'interdisciplinarité. D'instinct, les enseignants sont conscients qu'il faut faire des liens avec les autres matières, mais au sens de Perrenoud (1998), l'interdisciplinarité va plus loin et exige de cerner les transversalités potentielles dans les programmes et les activités didactiques, ce qui requiert une compétence épistémologique qui ne semble pas présente dans les discours des enseignants. Cette compétence représente un idéal pédagogique qui est possiblement difficile à rendre dans la réalité quotidienne à cause des multiples exigences du travail enseignant, mais aussi à cause de leur absence de formation à cet égard.

La compétence **Établir un nouveau contrat didactique** (fiche 6) a été représentée différemment selon le palier où les participants oeuvraient. Les enseignants du primaire ont dit que cette compétence est applicable avec des élèves plus vieux, parce que les plus jeunes (ex. 1^{ère} année) ne savent pas tout. À cet égard, un participant a mis la compétence au recyclage parce qu'elle ne s'appliquait pas bien au niveau où il enseignait. Les enseignants du secondaire ont dit que cette compétence est plus facilement applicable avec les élèves de niveau appliqué, parce qu'il faut les faire bouger. Depuis longtemps, la croyance populaire est de dire qu'au primaire, il faut mater les enfants et qu'au

secondaire, il est possible de les laisser plus libres, et encore plus s'ils sont dans le profil appliqué. Cette tendance était encore présente dans le rapport Hall-Dennis, qui suggérait de donner plus de temps libres aux élèves du secondaire, parce qu'ils sont capables de se responsabiliser face à leurs apprentissages.

Par contre, dans l'optique de Perrenoud, ces compétences s'appliquent à tous les paliers puisque l'acquisition de compétences implique la participation active de l'élève dans la relation éducative. Cette approche, tenant compte des interactions entre les acteurs, s'inscrit dans une dimension socioconstructiviste.

La compétence **Pratiquer une évaluation formatrice** (fiche 7) a été représentée comme étant une vérification des acquis avant d'évaluer sommativement. Selon les participants, elle permet de verbaliser, de féliciter l'élève, chose qui ne peut pas toujours être faite avec un gros groupe. Les participants justifient leur réponse en alléguant que ce type d'activité représente le double du travail et est donc plus facilement réalisé avec un petit groupe. Une participante a dit que toute situation d'évaluation devrait être un dialogue naturel entre l'enseignant et l'apprenant.

Le fait que la majorité des participants ait donné la valeur d'évaluation formative à cette compétence n'est pas surprenant. Le concept d'évaluation formatrice, tel qu'entendu par Perrenoud à savoir qu'elle devrait être présente en situation de travail et qu'elle devrait servir à la résolution de problème, n'a pas encore été intégrée au langage des curriculums ontariens. Par contre, l'évaluation formative est un diktat de mode qui est présent en Ontario depuis la parution du rapport Hall-Dennis. Il n'en demeure pas

moins que cette forme d'évaluation pédagogique est importante pour les enseignants puisqu'ils ont supporté cette compétence comme étant transversale durant les entretiens individuels.

La formulation épistémologique de la compétence **Convaincre les élèves de changer de métier** (fiche 9) semble contribuer à la divergence dans les façons dont les participants se sont représenté les actes qui en découlent. La compétence a été taxée de « bizarre » par deux participants qui n'ont pas compris le sens de « convaincre » et qui ont mis la compétence au recyclage. Une participante a dit qu'il s'agissait de prôner l'autonomie sociale, une autonomie qu'elle a considérée plus facile pour un enseignant d'expérience. Une autre participante a affirmé pratiquer cette compétence en laissant les élèves enseigner.

Ces postures des participants s'expliquent du fait que cette compétence n'est pas encore présente dans l'écriture des curriculums en Ontario. Ceci pourrait justifier pourquoi la nouvelle image conférée par cette compétence, celle de l'apprenant actif qui coopère et collabore avec les autres et avec l'enseignant, n'a pas encore pris racine dans les actes quotidiens accomplis en salle de classe. Dans cette lignée, les programmes de formation initiale et continue s'évertuent à établir des liens entre la théorie et la pratique. À cet égard, Théberge (2000) affirme que :

Abordée souvent sous l'angle de la cohérence et de la pratique, cette formation (la formation initiale) s'avère d'autant plus importante qu'elle est aux confins d'un état étudiantin de l'exercice d'un métier de l'humain où les relations jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage de tout savoir. (Théberge, 2000. p.11)

Cependant, tous les efforts mis dans les formations continues et initiales ne garantissent pas l'intégration des discours théoriques dans les pratiques. C'est ce qui explique que tous les participants semblent affirmer que la collaboration et la coopération sont essentielles à la pratique enseignante, mais nul ne semble comprendre exactement ce que ces termes impliquent réellement dans leur pratique.

Dans cette lignée, Perrenoud (1994) insiste déjà sur l'importance d'utiliser des stratégies nouvelles pour que les élèves puissent apprendre à exécuter des tâches nouvelles, mais aussi pour qu'ils travaillent pour apprendre plutôt qu'apprendre pour réussir. À l'opposé des tâches traditionnelles, qui étaient organisées par le maître qui demandait toute l'attention à ses élèves passifs, dans ce nouveau système didactique, les apprenants sont :

...placés devant des choix beaucoup plus ouverts, mais aussi plus complexes et pour certains angoissants. Une didactique traditionnelle enserme les élèves dans un réseau serré d'obligations et de contrôles. Une didactique nouvelle les emporte dans un tourbillon de projets et de possibilités, sans commune mesure avec l'organisation du travail dans une classe traditionnelle. Leur contrat devient plus flou et ils ne peuvent plus se contenter de faire simplement leur travail. On leur demande d'être actifs, inventifs, d'amener leurs idées, de prendre des initiatives, d'assumer des responsabilités, d'être à la fois autonomes et capables de travailler en groupe, assez investis dans leur travail pour mener leurs tâches à bout, assez décentrés pour négocier la division du travail et les projets avec autres. (Perrenoud, 1994, p.113)

Les liens avec les mots clefs : une explication en filigrane

Tel qu'énoncé dans les analyses, une participante s'est représenté les compétences au regard des mots clés ressortis au groupe de discussion. Il est pertinent de montrer les

liens qu'elle a établis parce qu'ils permettent de porter un regard sur une représentation différente des compétences de Perrenoud. Le tableau 12 permet de voir plus clairement le fonctionnement de ses représentations à l'égard des six compétences avec lesquelles elle a fait des liens.

Tableau 12

Liens faits par Micheline entre les mots clés et les compétences de Perrenoud

Mots clés	Compétences du référentiel de Perrenoud
<p>Sait -transmettre des connaissances -transmettre des habiletés -transmettre de plusieurs façons -transmettre des valeurs sociales</p>	<p>Aborder les savoirs comme des ressources à mobiliser</p>
<p>A -une approche qui est centrée sur l'élève -une approche qui prend compte des styles</p>	<p>Travailler régulièrement par problèmes</p>
<p>S'adapte -est capable de faire de multiples tâches -au contexte -au groupe-classe</p>	<p>Créer ou utiliser d'autres moyens d'enseignement</p>
<p>Sait -transmettre des connaissances -transmettre des habiletés -transmettre de plusieurs façons -transmettre des valeurs sociales</p>	<p>Adopter une planification souple, improviser</p>
<p>A -une approche qui est centrée sur l'élève -une approche qui prend compte des styles</p>	<p>Établir un nouveau contrat didactique</p>
<p>Non discuté au groupe de discussion, mais important</p>	

Or, les liens qu'elle a établis démontrent une représentation fort différente que le sens donné par Perrenoud à chacune de ces compétences. Dans son assemblage, la

participante a voulu attribuer les compétences du référentiel de Perrenoud dans des catégories de compétences discutées pendant le groupe de discussion. Pourtant, au regard de la section précédente (Référentiel des compétences de Perrenoud), il existe une différence marquée entre les représentations des participants face aux compétences de Perrenoud et ce que cet auteur entend par chacune de ses compétences. Prise dans le sens des mots clés du groupe de discussion, on constate qu'aucune des compétences du référentiel de Perrenoud ne se voit attribuer par les enseignants le sens que cet auteur leur a donné. D'une part, ces différences sont toutes attribuables aux perspectives de l'approche pédagogique de chaque parti. D'autre part, entre les discours des nouvelles tendances en matière de pédagogie et le langage des anciennes réformes ontariennes, les liens sont forcés, voire antinomiques.

Il est presque aberrant d'observer le parallèle entre les mots clés qui sont axés sur la transmission de connaissances dans la rubrique « Sait » et les compétences de Perrenoud (**Aborder les savoirs comme des ressources à mobiliser et Adopter une planification souple, improviser**). Contrairement à la transmission de connaissances, les compétences de Perrenoud amènent les enseignants à bâtir la relation pédagogique dans une optique de responsabilisation de l'apprenant dans ses apprentissages, une approche qui s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste.

Même constat contradictoire pour le parallèle entre les rubriques « A » et « S'adapte » et les trois compétences **Travailler régulièrement par problèmes, Créer ou utiliser d'autres moyens d'enseignement et Établir un nouveau contrat**

didactique. Même si le langage de ces rubriques est centré sur les besoins de l'apprenant, il n'est pas concordant avec la perspective de Perrenoud puisque ce dernier fait référence à un nouveau paradigme en enseignement, qui force le changement de paradigme épistémologique et de praxis enseignants, changement qui n'est aucunement apparent dans le propos des enseignants.

En ce qui concerne la compétence **Aller vers un moindre cloisonnement disciplinaire**, cette participante a affirmé qu'il était important de l'ajouter même si aucun des mots clés du groupe de discussion n'y faisait référence. Dans une perspective d'obligation des résultats, ce commentaire s'explique du fait que les enseignants doivent trouver des moyens plus éprouvés pour mieux préparer les élèves aux tests standardisés et à atteindre toutes les attentes du curriculum.

Référentiel de compétences de Gauthier

Lors des entretiens, le référentiel de compétences de Gauthier a été présenté parallèlement au référentiel de Perrenoud. Pourtant, les participants ne se sont pas représenté les deux référentiels de la même façon. Les commentaires face aux compétences de Gauthier ont été moins nombreux que ceux faits à l'égard du référentiel de Perrenoud. À différentes intensités, les réactions des participants ont été de critiquer l'aspect prescriptif derrière la formulation des compétences de Gauthier. Il s'agissait, selon les participants, d'une liste d'actes à poser pour qu'un enseignant soit compétent.

Or les compétences de Gauthier ont été écrites dans le cadre du document d'orientation pour la formation professionnelle des enseignants. Tel qu'énoncé dans le

document d'orientation, la formulation des compétences est difficile et il faut éviter de tomber dans l'écueil de la spécification abusive et celui de la formule creuse ou de la généralité :

Le premier danger qui menace l'utilisation du concept de compétence est celui de la dérive techniciste qui risque de cadenasser les idées et l'action par l'excès de précision. En effet, il est inutile de changer une liste de connaissances et d'habiletés pour un référentiel de compétences si ces dernières ne sont que des nouveaux mots pour signifier une même orientation qui a été critiquée au cours des années... Formuler des compétences implique ainsi, en premier lieu, de se situer à un niveau d'abstraction plus élevé que celui qui consiste à énumérer des dizaines de comportements, savoir-faire ou habiletés à maîtriser. (Gouvernement du Québec, 2001, p.49)

À l'inverse du premier, le second danger qui guette ce type d'approche consiste à formuler les compétences d'une manière tellement générale qu'elles ne signifient plus rien de précis et n'engagent plus la pensée et l'action dans une direction particulière. (ibid., id.)

À cet égard, les compétences du référentiel de Gauthier comportent toutes un énoncé de compétence, le sens de la compétence, les composantes de la compétence ainsi que le niveau de maîtrise attendu au terme de la formation initiale (Gouvernement du Québec, 2001).

À la lumière des représentations des participants face à ce référentiel, il semble paradoxal que tous les efforts de formulation ne se soient pas concrétisés en actions qui mènent à des compétences professionnelles. Cependant, le ton s'explique en retournant à l'historique sous-jacent à la rédaction de ce référentiel. Celui-ci visait à réorienter la formation initiale des enseignants et voulait forcer la mise en place de moyens susceptibles de contrer la tendance traditionnelle en enseignement des programmes conçus comme transmission de savoirs compartimentés en imposant une formulation de compétences enseignantes capables de mobiliser un changement véritable dans les praxis.

Parallèlement au référentiel de Gauthier, les participants ont commenté chacune des compétences du référentiel de Perrenoud soit en général ou en faisant des liens avec leur pratique. Cette différence est probablement due au fait que Perrenoud a voulu trouver une façon de synthétiser le nouveau savoir enseignant, qui est une extension de l'approche centrée sur l'apprenant :

L'approche par compétences ajoute aux exigences de la centration sur l'apprenant, de la pédagogie différenciée et des méthodes actives, puisqu'elle aussi invite fermement les enseignants à :

- *Considérer les savoirs comme des ressources à mobiliser;*
- *Travailler régulièrement par problèmes;*
- *Créer ou utiliser d'autres moyens d'enseignement;*
- *Négocier et conduire des projets avec ses élèves;*
- *Adopter une planification souple et indicative, improviser;*
- *Mettre en place et expliciter un nouveau contrat didactique;*
- *Pratiquer une évaluation formatrice, en situation de travail;*
- *Aller vers un moindre cloisonnement disciplinaire.*

(Perrenoud, 1998, p.69)

La prochaine section tente d'expliquer la catégorie formation, catégorie qui a émergé durant l'étude sans qu'aucune question ne soit posée en relation à cette-dernière.

Émergence d'une catégorie : la formation

Au cours de l'étude (le groupe de discussion et les entretiens), les participants ont insisté à plusieurs reprises sur l'importance de la formation de l'enseignant, catégorie qui n'a pourtant pas été abordée de manière spécifique ni dans l'organisation du groupe de discussion, ni dans le questionnement des entretiens individuels . À partir de leurs commentaires, il est possible d'inventorier les stades de la formation de l'enseignant (la formation initiale et continue) ainsi que les types de formation de l'enseignant (les cours formels, les ateliers de croissance personnelle et la formation par les pairs). Cette

insistance prouve le besoin prioritaire de formation variée qui existe chez les enseignants, besoin qui pourrait s'expliquer soit au plan de la formation qu'ils ont reçue, soit à celui des besoins émergents de leur pratique qui est en constante évolution.

Au regard du cadre théorique, il devient possible d'observer que les efforts de professionnalisation de l'enseignement au fil des réformes ontariennes ont toutes eu pour but de rendre la formation des enseignants plus complète et ce, malgré le fait que le programme de formation à l'enseignement ne dure encore que huit mois (Théberge, 2000). Pourtant, en terme de formation continue, ce n'est qu'avec l'arrivée du *Programme de Perfectionnement Professionnel* de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario qu'on observe de l'innovation. Par contre, le *Programme de Perfectionnement Professionnel* ne comporte aucune filière de formation par les pairs, ni de croissance personnelle, deux types de formation qui semblent être importantes selon les représentations des participants à cette étude.

À cet égard et pour appuyer les préoccupations des participants, Gohier et al. (1999) affirme que le désir de légitimité professionnelle ne se traduit pas seulement en termes légaux, mais plutôt sur le savoir pratique des enseignants et sur leur savoir de la pratique réflexive, éléments sur lesquels les chercheurs se penchent de plus en plus. Dans cette lignée, Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (2001) insistent sur l'importance de l'appui de la formation pour la construction et l'acquisition de compétences professionnelles, qui permettent de mieux outiller l'enseignant pour faire face aux réalités changeantes de leur pratique en voie de professionnalisation. À cette reconnaissance, il

ne reste peut-être qu'à ajouter que l'appui pour mieux outiller passe par des mesures qui reconnaissent l'expertise enseignante et instituent des espaces où faire valoir leur savoir réflexif.

Au regard du cadre théorique : influences externes

À la lecture des interprétations présentées jusqu'ici, un constat s'impose à savoir que les idées positives proviennent des anciennes réformes et que les insatisfactions semblent être associées à la récente réforme du gouvernement Harris. Certes, les commentaires des participants varient, mais le langage utilisé trouve facilement écho dans le rapport Hall-Dennis ainsi que dans le PEC. Certains relents du Plan Roberts semblent encore présents quant à l'approche pédagogique axée sur la transmission des connaissances.

Un autre fait intéressant est de constater que toute la dimension du travail enseignant, tant au plan de la culture enseignante, que de la nature composite, se reflète dans le discours des participants. Leurs représentations de leur pratique sont fortement marquées par l'axe formel (l'enseignement en tant que travail codifié) et l'axe informel (l'enseignement en tant que travail flou), éléments qui ont été présentés au chapitre du cadre théorique.

Dans une optique différente, les représentations des enseignants ne se comparent que difficilement au statut de professionnel. Rappelons la définition générique telle

qu'énoncée dans le cadre théorique, selon laquelle une profession est un service indispensable qui requiert la compétence dans un savoir ou un savoir-faire spécialisé et comporte un engagement personnel et une responsabilité sociale qui peuvent être examinés selon cinq volets soit : 1) compétence; 2) autonomie professionnelle; 3) conscience professionnelle; 4) tâche éducative globale; 5) formation de haut niveau (Legendre, 1993). Au regard de cette définition, il appert que les normes cadrent très bien avec la définition d'un professionnel.

Ce qui porte à réflexion relève du fait que les éléments de cette définition ne ressortent pas spécifiquement des énoncés des représentations des participants à cette étude. Certes, ces derniers semblent d'avis qu'il soit important de développer des compétences professionnelles et d'avoir une formation de haut niveau. Cependant, ils ont tous mis l'accent sur le savoir être : les qualités de la personne et ce qu'elle dégage, l'enthousiasme, la passion d'enseigner, sont autant d'éléments qui ne se retrouvent pas mentionnés dans le concept de compétence. En outre, les partenaires ont accordé une grande importance à la capacité d'adaptabilité de la personne, élément qui ne se retrouve pas dans la définition de professionnel et risque même de paraître antinomique. Le fait que les partenaires semblent vouloir disposer de plus de temps de concertation entre les pairs (notamment par le biais des journées pédagogiques) semble le seul élément qui rejoigne la définition d'une profession. Les participants ont aussi attribué une grande partie des responsabilités de leur professionnalisation à la formation initiale qui, d'après leurs propos, ne les a pas formés adéquatement.

Malgré ces arguments, il reste que les explications en ce qui a trait aux divergences entre les représentations des enseignants et des chercheurs lorsqu'il est question de compétences professionnelles ne suffisent pas pour justifier l'ensemble des frustrations et des insatisfactions ressenties chez les enseignants à travers la province. La prochaine section propose une autre explication.

Regard holistique

Cette section permet de porter un regard plus global de ce qui est ressorti des entretiens. Il s'agira donc de voir comment les divergences entre les représentations des enseignants face à leur travail et les intentions politiques derrière le curriculum peuvent être vues comme des sources de frustrations et d'insatisfactions.

Dichotomies entre le travail enseignant et les normes mises de l'avant par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario: sources de frustrations et d'insatisfactions

On remarque que les normes mises de l'avant par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario reflètent facilement la définition mise de l'avant par Lebel (2002) selon laquelle la professionnalisation consiste en un renforcement des compétences, d'autonomie et de responsabilités individuelles et collectives qui donnerait aux enseignants les moyens d'assumer pleinement les aspects pédagogiques et didactiques de la profession (Lebel, 2002, p.15).

En confrontant la visée de professionnalisation derrière la philosophie des normes d'exercice de la profession enseignante avec ce qui a été révélé au cours de la présente

étude, on remarque une grande cohérence dans le vocabulaire, mais une divergence dans l'interprétation que les trois partis en font. D'une part, l'Ordre des enseignantes et des enseignants semble visionnaire quant à l'application de ses normes puisque ces dernières visent à améliorer la qualité de l'éducation en renforçant les compétences enseignantes. D'autre part, les enseignants sont conscients de la nature composite de leur travail et veulent, dans les meilleures intentions, accomplir la tâche éducative qui leur est confiée, mais ils ressentent des pressions émanant de l'obligation des résultats vont à l'encontre de leurs visées. Le gouvernement Harris reste insensible à ces contradictions, fort de sa conviction que tout changement doit être initié par la structure administrative ministérielle et qu'il n'y a nul besoin de concertation avec les enseignants. Cette conviction explique que la réforme actuelle est imposée aux enseignants sans consultation, une approche par ailleurs contraire à la définition d'un professionnel. En effet, un professionnel, du fait d'avoir acquis une formation de haut niveau, est un travailleur autonome et capable de développer des compétences qui lui permettent de poursuivre son développement professionnel.

Dans un autre ordre d'idées, la première partie de ce chapitre a souligné que dans leurs représentations, les participants font occasionnellement référence aux anciennes réformes ontariennes plutôt qu'à celle en cours. Ceci peut s'expliquer par le fait que tout changement prend du temps. Dans ses travaux, Fullan (1991; 1993; 1999; 2003) démontre que la complexité du changement en éducation fait en sorte qu'il faut du temps pour que toutes les composantes puissent s'intégrer dans l'environnement éducatif. À cet égard, Savoie-Zajc (1993) insiste sur le fait que le changement, n'étant pas un

phénomène simple, prend du temps à s'intégrer « à cause des nombreuses interdépendances avec plusieurs secteurs de la société : couplages avec les familles, le monde du travail, le monde de la formation, l'univers politique » (Savoie-Zajc, 1993, p.37).

Cette dynamique, voire cette résistance au changement qui s'exprime dans l'écart observé par la présente recherche entre les représentations qu'ont les enseignants de leur rôle et de leurs compétences peut s'expliquer différemment. Sans être exhaustif, il semblait intéressant de jeter un premier regard comparatif entre les réformes et un modèle d'approches pédagogiques développé par d'autres chercheurs. Quoique ces modèles ne soient pas spécifiques à l'analyse des réformes en Ontario, il demeure intéressant de dresser un parallèle entre ces réformes et une structure organisationnelle beaucoup plus large venant entre autres de France et du Canada et traitant soit de l'apprentissage, soit de l'enseignement ou encore de l'évaluation. Parmi ces modèles, celui développé d'abord par Astolfi (1992) et ensuite remanié par Gayet (1995) et aussi par Bélair (1995) apporte un éclairage important.

Pour ce faire, la présente recherche examine dans un premier temps, de quelle manière Bélair (2000) a consolidé le modèle des deux autres chercheurs en les intégrant au sien, puis dans un deuxième temps, elle tente de montrer comment chacune des réformes ontariennes s'inscrit dans ce modèle. De fait, Bélair (2000) a consolidé le modèle des deux autres chercheurs en les intégrant au sien qui ajoute la dimension évaluation. Dans les avancées de la présente recherche, il semble alors intéressant pour la chercheuse

d'insérer chacune des réformes ontariennes à ce modèle et de constater en quoi elles se fondent dans les énoncés théoriques des chercheurs.

Tableau 13

Les différentes approches pédagogiques au regard des réformes éducationnelles en Ontario

Robarts Approche transmissive	PEC Approche socioconstructiviste
enseignement magistral et pédagogie de l'empreinte centré sur l'enseignant évaluation sanction approche punitive - centrée sur l'autorité	enseignement guidé centré sur le processus et la relation évaluation centrée sur la gestion de l'erreur et le développement de compétences approche cogérée et positive - centrée sur la coopération
Élève passif	Élève actif
Harris Approche behavioriste	Hall-Dennis Approche humaniste
pédagogie du conditionnement et de l'exercitation centré sur le produit évaluation notation approche de la réussite - centrée sur le prestige et l'élite	enseignement centré sur la personne centré sur l'élève autoévaluation et métacognition approche autogérée - centrée sur la disponibilité et la réparation
Stratégie centripète -	stratégie centrifuge -
<ul style="list-style-type: none"> • homogénéité face à l'enseignement • hétéronomie 	<ul style="list-style-type: none"> • hétérogénéité au regard de chacun • autonomie

Après l'analyse des réformes et de leurs principes, il a été évident que chacune s'insérait dans un cadran et il est vite devenu intéressant de présenter de quelle manière les quatre dernières réformes en Ontario peuvent facilement être situées à l'intérieur de ces quatre approches pédagogiques. Ainsi, le Plan Robarts s'associe à l'approche transmissive et centre l'enseignement sur l'enseignant, en misant sur une approche magistrale au sein de laquelle l'élève reçoit passivement la matière à apprendre et à mémoriser.

Contrairement à la réforme précédente qui valorise l'approche transmissive, le rapport de la commission Hall-Dennis s'associe à l'approche humaniste parce qu'il place la personne et l'apprenant au centre de l'enseignement tout en misant sur des méthodes pédagogiques métacognitives et l'autogestion de l'apprentissage comme autant de dispositifs susceptibles de rendre l'apprenant plus actif dans son apprentissage. Cette façon de voir la relation pédagogique s'inscrit en faux contre les prémisses de la réforme précédente, soit le Plan Robarts.

En accord avec le rapport de la commission Hall-Dennis, le PEC place le processus d'apprentissage au centre de l'acte pédagogique. Il ajoute à cette posture la composante de l'enseignement guidé qui repose sur l'approche socioconstructiviste. De fait avec le PEC, l'enseignement vise à guider l'élève pour qu'il apprenne à apprendre pour qu'il comprenne la logique de ses erreurs et qu'il développe des compétences en mettant l'accent sur les approches pédagogiques centrées sur la coopération et la collaboration.

La réforme du gouvernement Harris semble être en réaction à la philosophie du PEC et davantage relever de l'approche behavioriste. Centré sur le produit et la performance, l'enseignement est fait dans une optique de conditionnement et de pratique jusqu'à la maîtrise afin de permettre aux élèves de réussir les tests provinciaux. L'importance accordée au succès de tous les élèves aux tests provinciaux entraîne un retour à l'enseignement transmissif au rôle passif de l'élève.

Éminemment, au regard du chapitre d'analyse, il devient possible de voir qu'il y a un écart entre les représentations des enseignants qui s'apparentent davantage à la vision du PEC et celles du ministère de l'éducation de l'Ontario qui proposent un retour à l'enseignement transmissif. Par conséquent, la définition que chaque parti (enseignant/gouvernement) conçoit de la relation pédagogique et par extension, des compétences à développer pour que l'enseignement se fasse dans une visée professionnelle présente de très fortes divergences. En effet, les représentations des enseignants se situent plus à droite du tableau 13, dans une optique d'une pédagogie de relations humaines. Par contre, dans l'optique du gouvernement Harris, l'enseignement est en train de vivre un retour aux approches plus régimentées qu'on pourrait qualifier de « néo-Plan-Robarts », mais réalisées à l'image de la NGP en rendant l'école plus comme une entreprise qu'une institution (St-Germain, 2001).

Lorsqu'on examine ces cadrans au regard des réponses des participants, on constate que l'enseignant apparaît, à une exception près, au centre de l'acte éducatif, ce

qui semble confirmer les principes mis de l'avant dans le Plan Robarts. Un seul participant rejoint l'approche centrée sur l'apprenant, une approche au cœur du rapport de la commission Hall-Dennis. Cette approche apparaît constamment dans le langage utilisé dans le rapport Hall-Dennis et le PEC, mais ne semble pas passer du principe à la pratique en spécifiant de quelle manière procéder au quotidien, un peu comme s'il subsistait toujours un décalage entre les valeurs et les praxis. Les enseignants interrogés semblent éprouver le même malaise, à savoir reconnaître la valeur du principe d'une approche centrée non pas sur l'enseignement mais sur l'apprentissage, tout en maintenant des interventions de type plutôt transmissif. Pour ce qui est de la réforme du gouvernement Harris, les seules traces retrouvées chez les répondants ont trait à l'obligation des résultats, sans doute parce qu'elle force les acteurs à agir immédiatement. Par exemple, le TPCL (Test Provincial de Compétences Linguistiques) oblige les enseignants à prendre des moyens pédagogiques qui vont faire en sorte que les élèves réussissent et ce, afin de s'assurer que l'école se classe bien au niveau provincial (un classement souvent appelé le « palmarès des écoles ») aussi bien dans les médias que par les enseignants eux-mêmes. De toute évidence, le langage utilisé par les répondants de la présente recherche pour décrire l'enseignant compétent est surtout tributaire des anciennes réformes, sauf pour l'imposition de l'obligation des résultats inscrite dans les tests provinciaux et qui institue, dans leurs discours, à la fois un sentiment d'impuissance et un retour vers une approche transmissive.

Somme toute, le langage utilisé par les chercheurs, qui ont défini les compétences enseignantes (Gauthier, Perrenoud et Paquay) qui s'apparente aussi au langage utilisé

dans le PEC, rejoint l'approche socioconstructiviste. Par contre, dans leurs représentations des référentiels de compétences, les participants à la présente recherche interprétaient les actions relatives aux compétences dans une optique plus humaniste (Hall-Dennis) ou transmissive (Robarts). On comprend de ce qui précède, que les enseignants ontariens se retrouvent donc dans une situation pédagogique influencée par des bribes de réformes antérieures qu'ils ont insérées dans leur quotidien, sans s'apercevoir que leurs représentations entrent en contradiction dans leur pratique dès le moment qu'ils tentent de faire en sorte que leurs élèves réussissent bien aux tests. Cette situation, même si elle maintient le conflit implicite entre valeurs et praxis, peut contribuer à générer un ensemble de frustrations et d'insatisfactions.

Cet ensemble de frustrations et d'insatisfactions n'est pourtant pas anormal. Dans la foulée des travaux qui portent sur l'amélioration du système éducatif, les chercheurs semblent d'avis que toute réforme prend du temps à s'intégrer dans la réalité quotidienne. Perrenoud (2002) utilise la métaphore du paquebot à qui il faut du temps pour changer de cap afin d'expliquer que le système éducatif est une lourde machine dotée une grande force d'inertie. Ainsi, les politiques éducatives ont besoin de plus de trois ou quatre ans pour présenter des signes intérieurs d'appropriation. À cet égard, Perrenoud avance qu'il faut un dispositif de pilotage précis et explicite si l'on désire vraiment accroître nos chances de garder le cap du changement.

Au regard du tableau 13, il devient possible d'observer que les changements de cap successifs qu'a connu le système éducatif en Ontario suffisent pour expliquer des frustrations chez les enseignants. Toutes les réformes visent à accroître l'efficacité du

système éducatif, mais la succession des décisions politiques font que personne n'a le temps de mesurer les changements (Perrenoud, 2002) avant qu'une nouvelle réforme émerge. Pour rendre le système éducatif plus efficace, il faudrait que les établissements parviennent à impliquer tous les acteurs capables d'agir comme agents de changement (Fullan, 1993). Selon Perrenoud (2002), l'efficacité de l'école reste, dans une large mesure, dépendante de l'efficacité personnelle de chaque enseignant. C'est pourquoi il est difficile d'améliorer la qualité de l'éducation quand les principaux acteurs éducatifs sont frustrés, insatisfaits et se voient soumis à des changements sur lesquels ils ne sont pas consultés.

En guise de synthèse pour l'interprétation

À la lecture des interprétations présentées dans ce chapitre, on constate que les intentions politiques, les discours des enseignants et leurs actions ne vont pas tous dans le même sens. Dans les faits, la quête vers l'amélioration de la qualité de l'éducation en Ontario a tellement été parsemée de changements politiques qu'aucun d'entre eux n'a eu le temps de s'incarner dans la réalité quotidienne ni d'être évalué.

Les enseignants se sont approprié un langage pédagogique pour définir leurs actes, mais ne semblent pas avoir encore compris comment transférer le contenu théorique en actions pratiques. Cet écart notable entre principes et praxis s'explique sans doute par l'absence de formation tant formelle (initiale et continue) qu'informelle (par les pairs). Il en résulte que les approches pédagogiques utilisées sont encore grandement influencées par les anciennes pratiques et ce, en dépit du discours enseignant qui récupère

les termes les plus innovateurs utilisés par les chercheurs pour décrire leur philosophie. De plus, il appert que les représentations des enseignants restent empreintes des anciennes réformes qui, au plan des principes, ne peuvent être compatibles avec l'obligation des résultats instituée dans la réforme Harris par l'imposition des tests provinciaux. Enfin, la réforme Harris, en mettant en exergue de nouvelles compétences enseignantes tout en prônant le contrôle serré du geste enseignant par diverses mesures incluant des tests d'entrée et de ré-entrée dans la profession, nie toute autonomie qui pourtant est partie prenante de toute profession qui se respecte. L'ensemble de ces contradictions explique sans doute que les enseignants ont de la difficulté à traduire en gestes concrets leurs principes pédagogiques.

CONCLUSION

Ce dernier chapitre se divise en trois parties. La première partie consiste en un résumé de la recherche. La deuxième partie porte sur les limites de la recherche et la troisième section porte sur sa contribution et ses pistes éventuelles.

Résumé

En rétrospective, cette recherche a voulu faire état du contexte international et du contexte historique en matière de réforme éducationnelle, afin de situer la réforme du gouvernement Harris, réforme dont une des caractéristiques dominantes est l'avènement de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Puis, les diverses voies privilégiées par les chercheurs ont permis de relier les normes d'exercice de la profession enseignante à la recherche dans les sciences de l'éducation. Puisque la situation qui se vit présentement dans le monde enseignant en Ontario, à cause de l'avènement de l'Ordre des enseignantes et des enseignants, n'a jamais été vécue auparavant, il est apparu intéressant d'opter pour une méthode socioconstructiviste pour cette étude, en empruntant des éléments de la psychologie de construits personnels (Kelly, 1955), ce qui permettait de cerner les représentations des enseignants. La question de recherche était donc : Quelles sont les représentations des enseignants de leurs compétences professionnelles en comparaison avec les typologies de Perrenoud et de Gauthier?

Somme toute, les participants de cette étude ont travaillé à partir de leurs connaissances, ce qui a permis de confronter leurs représentations des compétences à

développer aux normes de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et à la recherche. De cette confrontation de perspective, il est apparu évident que les discours des participants se situaient surtout dans la philosophie du rapport de la commission Hall-Dennis et ce, même si le langage utilisé pour décrire l'enseignant compétent était souvent celui du PEC. Dans la comparaison entre les discours des participants et les priorités de la réforme du gouvernement Harris, la divergence entre les points de vue a permis de constater que l'approche pédagogique privilégiée par les enseignants et celle prônée par le ministère sont diamétralement opposées (revoir tableau 13). Dans ses intentions de restaurer l'excellence et la redevabilité en éducation, le gouvernement Harris a voulu administrer les écoles à l'image de l'industrie privée, ce qui permet d'accroître l'efficacité des modes de gestion (St-Germain, 1999, 2001; Osborne et Gaebler, 1991; Urio, 1998). Par contre, les représentations des enseignants face à leur pratique se situent dans une philosophie des métiers de l'humain, un concept ressorti par Cifali (2001).

Cet aspect humain du travail enseignant est vivement ressorti de cette étude. Malgré les incongruences entre les langages techniques relatifs aux approches pédagogiques et leur transfert dans les pratiques, les enseignants qui ont participé à cette étude ont tous dévoilé, dans leurs représentations de l'enseignant compétent, un discours sur l'espoir de rendre leur enseignement meilleur et d'accompagner l'apprenant dans son apprentissage de la meilleure façon. Dans une récente publication, Nieto (2003) fait état des raisons qui gardent les enseignants motivés et passionnés de leur pratique malgré tous les changements et les restructurations. Selon l'auteure, les enseignants voient leur pratique comme la voie de l'espoir, des possibilités, et de l'anticipation d'un meilleur

avenir. Cela nous mène à la conclusion selon laquelle les frustrations et les insatisfactions ressenties présentement en Ontario, peuvent trouver leur solution au cœur du travail enseignant qui par sa nature s'accompagne d'une béatitude et de l'espoir d'un meilleur avenir. Par contre, cette philosophie trouve mal son chemin à l'interstice du langage des affaires, de l'obligation des résultats et de l'école entreprise.

Limites

La présente thèse est sujette à des limites portant sur des aspects méthodologiques liés à la collecte de données. Ces limites portent sur le contexte de collecte de données, la fiabilité et la transférabilité des résultats.

La première limite de cette étude repose sur le contexte socio-historico-politique de la réforme actuelle dans le sens où la réforme est en cours, une situation qui risque de faire en sorte que les participants éprouvent quelque peine à prendre la distance nécessaire pour poser un regard éclairant sur les compétences existantes et celles à promouvoir. En temps de réforme, les enseignants sont tous en phase de déconstruction-reconstruction et leur identité s'en trouve questionnée (Meirieu, 2001). C'est pourquoi le changement en éducation prend du temps à s'intégrer dans la réalité quotidienne. Selon Abric (1994), les représentations subissent une transformation complète dès qu'une modification s'opère au noyau central, qui serait la structure organisationnelle dans le cas de la réforme du gouvernement Harris. Dans l'esprit collectif, les représentations pilotent les comportements (Philippe et al. 1997), ce qui fait en sorte que si les représentations des enseignants vont à l'encontre des changements dans les pratiques

apportés par la réforme en cours, les acteurs n'intégreront pas le changement dans leurs pratiques quotidiennes. Par contre, lorsque les enseignants acceptent les changements, leurs comportements s'en trouvent modifiés, ce qui peut faire en sorte que le langage d'une réforme en cours devienne partie intégrante des approches pédagogiques, ce qui n'est pas encore partie gagnée en Ontario présentement. Selon Minier (2001) le processus de transformation est un phénomène qui relève de l'influence des pratiques sociales et dans cette perspective, si les enseignants sont frustrés et insatisfaits, il est normal que le changement ne s'intègre pas dans les pratiques.

Une autre limite s'inscrit dans le mode de l'échantillonnage utile, le nombre de candidats et le contexte de recrutement. Dans le cadre de cette recherche, les participants ont été recrutés à partir des cours d'été d'une université et l'étude a débuté durant l'été pour se terminer en octobre. En faisant une étude à plus grande échelle, il aurait peut-être été possible d'obtenir de nouvelles catégories ou de reserrer les catégories déjà existantes. De plus, si l'étude avait été plus tard durant l'année scolaire, les résultats auraient pu être différents. Par contre, même si le contexte de collecte de données peut sembler une limite importante, les résultats permettent d'entrevoir les fondements qui pourraient servir de modèle soit à une étude à plus grande échelle dans le même domaine, soit à une étude parallèle visant à comprendre une situation qui n'a encore jamais été vécue.

En ce qui concerne la fiabilité de cette recherche, le fait d'avoir utilisé le groupe de discussion peut paraître comme une limite tel que souligné aux chapitres 2 et 4 et la

méthode aurait pu faire en sorte que les catégories qui ont été ressorties du groupe de discussion soient biaisées à cause de la culture de la modératrice. À cet égard, des dispositifs de vérification ont été prévus tout au long de l'étude pour limiter l'effet chercheur.

Pour ce qui est de la transférabilité des résultats, il importe de rappeler que si les participants à cette recherche avaient été choisis parmi une autre population, dans un contexte différent (hors du contexte de réforme ontarien), les résultats auraient été différents que ceux obtenus. En ce sens, les résultats sont propres au contexte étudié dans le cadre de cette thèse. Par contre, il convient d'admettre que l'intention de cette thèse était de comprendre les représentations des enseignants dans le contexte de la réforme du gouvernement Harris.

Contribution et pistes éventuelles

En ce qui a trait à la contribution de cette recherche, elle contribue au savoir sur les compétences car elle envisage qu'en connaissant mieux le point de vue des acteurs en place, il devient possible de proposer soit un autre regard que celui envisagé par la réforme actuelle, ou encore de mieux reconnaître la congruence des regards entre les divers tenants de la professionnalisation. Cette perspective, tenant compte éventuellement de la minorité francophone, pourrait aider à la conception des cours de perfectionnement professionnels qui sont présentement offerts à la cohorte d'enseignants franco-ontariens en vue de leur ré-accréditation.

En guise de pistes éventuelles pour d'autres recherches, il serait particulièrement intéressant de reprendre l'étude avec les enseignants d'un même conseil scolaire ou d'une même école pour ressortir une liste plus exhaustive des mots clés permettant de comprendre leurs représentations d'un enseignant compétent, puis de confronter leurs représentations aux référentiels de compétences de différents chercheurs dans un groupe de discussion, en utilisant une technique plus approfondie de l'analyse de construits personnels (Kelly, 1955) que celle employée dans la présente thèse. De plus, plusieurs des points avancés en interprétation, tels que la culture scolaire et l'influence des réformes précédentes, la satisfaction des enseignants versus le rôle de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et sa position sur les compétences, le rôle d'un ordre professionnel dans la professionnalisation de l'enseignement et les orientations politiques du gouvernement Harris pourraient potentiellement faire l'objet de d'autres recherches.

Ces axes pourraient contribuer à la compréhension des frustrations et des insatisfactions ressenties présentement dans le monde enseignant, une compréhension qui permettrait de mettre en œuvre des dispositifs pour renforcer les compétences des enseignants et remettre aux acteurs de cette pratique sociale, une partie du contrôle qu'ils méritent sur leur travail et ce, afin qu'ils puissent utiliser leur jugement professionnel de diriger leur perfectionnement professionnel là où ils en ont besoin dans le contexte où ils oeuvrent.

APPENDICE A
MODÈLE DE LETTRE À LA MINISTRE ELIZABETH WITHMER

Date _____

L'honorable Elizabeth Witmer
Ministre de l'Éducation
900, rue Bay, 5e étage
Edifice Mowat
Queen's Park
TORONTO (Ontario)
M7A 1L2

Madame la ministre,

J'estime que la loi 80 sur la recertification est une ingérence directe de votre ministère dans les affaires de la profession enseignante. Comme c'est le cas pour les autres professions, les décisions touchant le maintien de l'accréditation professionnelle relèvent de notre ordre professionnel et ne doivent pas être dictées par le gouvernement. Si l'Ordre ne peut pas faire son travail, qu'on le démantèle.

Je suis consternée par les millions de dollars que vous gaspillez en imposant ce programme de recertification obligatoire qui entraîne d'énormes coûts de gestion. De telles sommes pourraient être bien mieux investies dans nos salles de classe, par exemple pour l'achat des manuels et des ressources qui nous font défaut.

Je crois au perfectionnement professionnel et je cherche toujours à me ressourcer pour améliorer mon enseignement. Je continuerai de le faire, car c'est la nature même de ma profession. Toutefois, je n'accepte pas qu'on m'impose les cours à suivre car je suis la mieux placée pour décider de mes besoins en formation. C'est pourquoi je vais envoyer le message suivant à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario : **Non merci, je ne suis pas intéressée!**

Veuillez agréer, Madame la ministre, l'expression de ma considération respectueuse.

Une enseignante professionnelle

Nom

Adresse

**APPENDICE B
LIGNE DU TEMPS**

1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ontario Foundation Tax Plan (réduction est unites administratives de 3472 à 230) ▶ Financement vient des impôts fonciers et des octrois gouvernementaux ▶ Plan Robarts (pression: expansion démographique) ▶ Programme secondaire de 4 ans (vocational) ou de 5 ans (académique) ▶ Approche pédagogique: transmissive axée sur les matières de base ▶ Conseillers scolaires embauchent les directeurs, les surintendants et autre personnel administratifs 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Tous les enseignants du niveau primaire doivent posséder un diplôme universitaire ▶ L'école normale est transférée aux universités ▶ Création du baccalauréat en éducation ▶ Testing de 13e année= aboli ▶ Existence de la 13e année= questionnée ▶ Tous les enseignants (primaire et secondaire) doivent avoir un diplôme universitaire ▶ Les facultés d'éducation sont encouragées de développer leur programme de formation ▶ Davis ordonne la mise en place de la commission Hall-Dennis ▶ Rapport Hall-Dennis (mots clefs: qualité du curriculum) ▶ Circulaire HS1 (mélange du Plan Robarts et du système a credits) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Approche pédagogique: centrée sur l'apprenant axée vers l'autonomie ▶ Nouveau test d'aptitudes SACU (Service for Admissions to Colleges and Universities) pour l'admission à l'université ▶ Test d'aptitudes SACU pour l'admission a l'universite= abandonne 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Projet de loi 30: Parachèvement du système des écoles séparées ▶ Parti libéral: mesurer la qualité de l'éducation par des résultats d'apprentissage ▶ Education Reform Act (Angleterre: Thatcher) ▶ PEC (pression: monde en evolution et élargissement du mandat) ▶ PEC réécrit ▶ Décloisonnement dans les écoles secondaires ▶ Approche pédagogique: socio-constructiviste axée sur le processus ▶ La 13e année est éliminée et remplacée par les cours CPO ▶ Commission royale d'enquête sur l'éducation Begin-Caplan ▶ Nouvelles bases pour l'éducation en Ontario (Dave Cooke) ▶ Gouvernement Harris écrit le projet de réforme (pression: compétition et mondialisation) ▶ Changement de la loi sur l'éducation (160, 71, 81, 31) ▶ Troussé d'outils pour la réforme scolaire en Ontario (John Snobelen) ▶ Création de l'Office de la Qualité et de la Redevabilité en Education (le testing provincial revient) ▶ Le réforme Harris commence à être implantée (élimination des cours CPO) ▶ Approche pédagogique: behavioriste axée sur le produit ▶ Financement affecté par postes budgétaires 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Loi 80 (l'Ordre doit maintenant prévoir le perfectionnement continu des membres) ▶ Programme de perfectionnement obligatoire pour tous les membres de l'Ordre ▶ Test d'entrée dans la profession obligatoire pour tous les nouveaux enseignants ▶ Réaccreditation obligatoire aux cinq ans pour tous les membres de l'Ordre 					

APPENDICE C
MANDAT DE L'ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE
L'ONTARIO

Mandat de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario

- établir des normes de pratique pour la profession enseignante;
- agréeer les programmes de formation initiale à l'enseignement et de formation en cours d'emploi, ainsi que les fournisseurs de ces programmes;
- réglementer les qualifications pour enseigner;
- décerner un brevet d'enseignement aux diplômées et aux diplômés des programmes de formation initiale à l'enseignement de l'Ontario et aux personnes de l'extérieur de la province détenant une qualification pour enseigner et qui répondent aux normes de l'Ontario;
- établir un cadre de travail pour le perfectionnement professionnel obligatoire;
- déterminer l'expérience et les programmes requis pour avoir accès aux postes exigeant une responsabilité accrue dans les écoles et les conseils scolaires;
- faire enquête relativement aux plaintes et administrer un processus disciplinaire dans le cas d'allégations de manquement professionnel;
- établir des critères d'adhésion, inscrire les membres, créer un registre provincial des enseignantes et des enseignants et recueillir les cotisations annuelles;
- formuler annuellement des conseils à l'intention du ministre de l'Éducation et de la Formation concernant l'offre et la demande d'enseignantes et d'enseignants;
- faire un compte rendu aux membres et présenter un rapport annuel à l'Assemblée législative (par conséquent, au public).

APPENDICE D
RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DE GAUTHIER

Le baccalauréat à l'enseignement professionnel : les compétences de Gauthier

Le développement des compétences professionnelles propres à la profession enseignante :

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction de l'effectif scolaire et du développement des compétences visées dans les programmes de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction de l'effectif scolaire et du développement des compétences visées dans les programmes de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à l'exécution des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans les programmes de formation, et ce, en fonction des élèves visés.
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

APPENDICE E
APPROBATION DU COMITÉ DE DÉONTOLOGIE



Université d'Ottawa - University of Ottawa

Cabinet du vice-recteur
à la recherche

Office of the Vice-Rector,
Research

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES ET HUMANITÉS

ATTESTATION D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE

La présente attestation certifie que le Comité d'éthique de la recherche en Sciences Sociales et Humanités de l'Université d'Ottawa a examiné la demande d'approbation déontologique présentée par Ann-Louise Davidson et supervisée par Louise Bélair, pour son projet de recherche Les compétences envisagées, par les enseignants franco-ontariens, pour que le travail enseignant soit reconnu comme professionnel, dans le contexte de la réforme actuelle. (Dossier 06-02-03). Le Comité d'éthique a déterminé que la demande respectait les principes déontologiques établis par l'Énoncé de politique des trois conseils et par les règles de procédure des Comités d'éthique de l'Université d'Ottawa. Le Comité d'éthique a donc accordé une catégorie 1a (approbation) à ce projet. La présente attestation est valide pour un an à partir de la date indiquée ci-dessous.

Catherine Lesage
Responsable de la déontologie en recherche
Pour la Présidente du CÉR en Sciences Sociales et Humanités
Julie Dompierre

5 juillet 2002
Date

APPENDICE F
FORMULAIRE DE RECRUTEMENT
ET LETTRE DE CONSENTEMENT

Texte de recrutement (lettre d'information)

Bonjour,

Je me nomme Ann-Louise Davidson et je suis étudiante au M.A. en Éducation. Je fais une recherche sur les compétences réelles telles que perçues par les enseignants franco-ontariens pour que le travail enseignant soit vu comme professionnel dans le contexte de la réforme actuelle.

Je cherche un échantillonnage utile pour ma recherche. La participation à cette recherche implique trois rencontres au cours desquelles les participants définiront les concepts de compétence et de professionnalisation. La première est une rencontre de groupe de 1.5 heure, la deuxième est une rencontre individuelle de 45 min. et la troisième est une rencontre synthèse de 45 min. Le tout se passera au cours du mois de juillet et prendra 3 heures de votre temps. La recherche sera faite sous l'anonymat des participants.

Veuillez remplir le coupon réponse si vous êtes intéressés à participer à cette recherche. Je communiquerai avec vous, soit par téléphone ou par courriel, pour vous informer si vous avez été choisi. Mon numéro de téléphone est (613)764-0105 ou (613) 295-0564 et mon courriel est adavi036@uottawa.ca.

Au plaisir,

Ann-Louise Davidson
C.P. 146
Casselman (Ontario)
K0A 1M0

Je suis intéressé.e à participer à cette recherche et je veux en savoir d'avantage.

Nom : _____

J'enseigne depuis : _____ (année)

Primaire/ Secondaire (encerclez)

Si au secondaire, veuillez indiquer vos didactiques : _____

Lieu de travail : _____

Numéro de téléphone : _____

Courriel : _____

Vous pouvez aussi répondre par courriel : adavi036@uottawa.ca

Formulaire de consentement

Nom du chercheur : Ann-Louise Davidson, étudiante au M.A. en Éducation.

Superviseure : Louise Bélaïr

Institution, Faculté, Département : Université d'Ottawa, Faculté d'Éducation

Numéro de téléphone: (613)764-0105 (613) 295-0564

Courrier électronique: adavi036@uottawa.ca

Je, _____ (*Nom du sujet de recherche*), accepte de participer à cette recherche menée par Ann-Louise Davidson de la Faculté d'Éducation à l'Université d'Ottawa. Le projet est supervisé par Louise Bélaïr. L'objectif de cette recherche est de définir les compétences réelles nécessaires à un enseignant professionnel. Cette recherche contribue au savoir sur les compétences car elle envisage qu'en connaissant mieux le point de vue des acteurs en place, il devient possible de proposer soit un autre regard que celui envisagé par la réforme actuelle, ou encore de mieux reconnaître la congruence des regards entre les divers tenants de la professionnalisation

Ma participation consistera essentiellement à participer à trois sessions dont un focus-group d'une durée de 1.5h qui aura lieu à l'Université d'Ottawa au début de juillet 2002, un entretien individuel de 45 minutes au courant de juillet 2002 dans un lieu de mon choix et une rencontre synthèse de 45 minutes qui aura lieu à la fin de juillet à l'Université d'Ottawa. Cette recherche prendra trois heures de mon temps en tout. Toute information personnelle sera respectée. Je sais que ces sessions seront enregistrées et que mes propos peuvent être cités si nécessaire, par contre, je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la recherche présente et selon le respect de la confidentialité et selon les numéros et les noms fictifs.

Je comprends que, étant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, il est possible que lors du focus-group, je me sente inconfortable de parler devant les autres membres, mais la chercheure m'a informé qu'elle mettrait tout en œuvre pour éliminer les allégations personnelles entre participants, puisque le but de la recherche est d'avoir une vision commune des compétences.

Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, et lors de n'importe quelle séance, refuser d'y participer ou refuser de répondre à certaines questions.

J'ai l'assurance de la chercheure que l'information que je partagerai avec elle restera strictement confidentielle et que l'analyse des données est globale à l'ensemble des participants. De plus, je ne dévoilerai pas les propos des autres participants lors du focus-group puisque les résultats sont confidentiels. Les seules personnes qui auront accès aux données sont la chercheure, la superviseure de la thèse et les autres participants pour la réalisation des entretiens et la participation à la rencontre synthèse.

Les bandes magnétiques des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sécuritaire dans le bureau de la superviseure de thèse fermé sous clef pour une période de cinq ans.

Pour tout renseignement sur mes droits comme participant à une recherche, je peux m'adresser à **Catherine Lesage, Responsable de la déontologie en recherche, 30, rue Stewart, pièce 301, (613) 562-5387 ou clesage@uottawa.ca**. Si je désire des informations supplémentaires sur ce projet, je peux aussi communiquer avec Louise Bélaïr, superviseure du projet (613) 562-5800 poste 4126.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Signature du chercheur: _____ Date: _____

Signature du sujet de recherche: _____ Date: _____

Une copie de ce formulaire de consentement sera remis aux participants de cette recherche.

RÉFÉRENCES

- Abric, J.C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. *In* Abric, J.C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (11-36). Paris, PUF.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs schèmes d'action et adaptation, et savoir analyser. *In* L. Paquay et al. (dir.), *Former des enseignants professionnels* (27-38). Bruxelles, De Boeck.
- Aronowitz, S. et Giroux, H.A. (1991). *Postmodern education politics, culture & social criticism*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris, ESF.
- Bélair, L. (1995). *Profil d'évaluation*. Montréal, De La Chenelière.
- Bélair, L. (1999). *L'Évaluation dans l'école*. Paris, ESF.
- Bélair, L. (2000). Savoir construire la relation éducative. *In* Théberge, M. (dir.) (2000). *Former à la profession enseignante*. Outremont, Les Éditions Logiques. 23-52
- Bélair, L., Lacasse, R., Lebel, C. (2001) *Les Normes d'exercice de la profession enseignante : un rationnel entourant les compétences de l'enseignant et de l'enseignante*. Rapport de recherche. Toronto, Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.
- Bélair, L. (2003). L'évaluation au quotidien : conjuguer processus et produit. À être publié dans la revue *Éducation et formation*.
- Bureau international d'éducation (2001). *Données mondiales de l'éducation (4^e éd.)*, CD-Rom. Genève, UNESCO.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris, PUF.
- Cifali, M. (2001). Démarche clinique, formation et écriture. *In* Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (eds.) *Former des enseignants professionnels* (119-136). Bruxelles, De Boeck.
- Commission royale sur l'éducation (1994a). *Pour l'amour d'apprendre. Rapport de la Commission royale sur l'éducation. Une version abrégée*. Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Commission royale sur l'éducation (1994b). *Pour l'amour d'apprendre. Rapport de la Commission royale sur l'éducation. Mandat, opinions et enjeux. Volume I*. Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

- Commission royale sur l'éducation (1994c). *Pour l'amour d'apprendre. Rapport de la Commission royale sur l'éducation. Apprendre : notre vision de l'école. Volume II.* Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Commission royale sur l'éducation (1994d). *Pour l'amour d'apprendre. Rapport de la Commission royale sur l'éducation. Les éducateurs, les éducatrices. Volume III.* Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Commission royale sur l'éducation (1994e). *Pour l'amour d'apprendre. Rapport de la Commission royale sur l'éducation. Des idées à l'action. Volume IV.* Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Commonwealth Department of Education, Science & Training. (2003). *Education.* Commonwealth of Australia. <http://www.dest.gov.au/edu/index.htm> (14 avril, 2003).
- Conference Board du Canada. (2000). Compétences relatives à l'employabilité 2000+. Ottawa, Conference Board du Canada. www.conferenceboard.ca/nbec (15 juillet, 2003).
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Vers la maîtrise du changement en éducation. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1994-1995.* Québec, Ministère de l'éducation du Québec.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design, Choosing Among Five Traditions.* California, Sage.
- Department of Education of Ontario. (1950). *Report of the Royal Commission on Education in Ontario.* Toronto, Published by Baptist Johnston Printer of the King's Most Excellent Majesty.
- Department of Education of Ontario. (1962). *Report of the the Minister of Education.* Toronto, Printed by order of the Legislative Assembly of Ontario sessional paper no.7.
- Desjardins, F.J., Bélair, L., Boyer, J.-C. (2000). L'intégration de l'ordinateur en formation à l'enseignement primaire : un outil d'apprentissage dans un modèle de constructivisme guidé, *Apprentissage et socialisation*, 20 (2), 111-116.
- Desjardins, F. (2000). L'intervention pédagogique constructiviste: Fondements épistémologiques et implications théoriques. Symposium « Construire le constructivisme » Communication #1.
- Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation.* Paris, ESF.
- De Vecchi, G. et Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs.* Paris, Hachette.

- Durand, M. (1996). *L'Enseignement en milieu scolaire*. Paris, PUF.
- Finkielkraut, A., Soriano, P. (2001). *Internet l'inquiétante extase*. Turin, Mille et une nuits.
- Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning Of Educational Chang (2^e éd)*. New York, Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (1993). *Change Forces: Probing The Depths Of The Educational Reform*. New York, The Falmer Press.
- Fullan, M. G. (1999). *Change Forces : The Sequel*. Philadelphia , The Falmer Press.
- Fullan, M. G. (2003). *Change Forces with a Vengeance*. New York : RoutledgeFalmer.
- Gagné, G. (1999). *Main basse sur l'éducation*. Québec, Éditions Nota bene.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed : multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gather-Thurler, M. (1994). *Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au delà du culte de l'individualisme ?* Revue française de pédagogie, (109) 19-39.
- Gauthier, C., Desbiens, J.F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles, De Boeck.
- Gayet, D. (1995). *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*. Paris, Colin.
- Gidney, R.D. (1999). *From Hope to Harris, The Reshaping of Ontario Schools*. Toronto , University of Toronto Press.
- Gohier, C. (2002). *Les finalités de l'éducation*, dans *Éducation et francophonie*, 30(1), printemps 2002. www.acelf.ca/revue/XXX-1/index.html
- Gohier, C, Bernarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R., et Parent, G. (1999). *L'enseignant, un professionnel*. Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec, Ministère de la Jeunesse.
- Gouvernement du Québec. (1995). *Vers la maîtrise du changement en éducation. Rapport annuel du conseil supérieur de l'éducation sur l'état des besoins en éducation*. Québec, Bibliothèque nationale du Québec.

- Gouvernement du Québec. (2001). *La Formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Avis de l'office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants*. Québec, Bibliothèque nationale du Québec (www.opq.gouv.qc.ca/05documentation/communiques.html)
- Guibert, J., Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.
- Greenbaum, T.L. (2000). *Moderating Focus Groups. A Practical Guide for Focus Group Facilitation*. Californie, Sage Publications.
- Huberman, M. A., Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives, Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Inchauspé, P. (1999) *La réforme sur l'éducation exige-t-elle aussi une réforme de nos modes de gestion?* Association générale des cadres scolaires du Québec, Assemblée générale du 28 mai 1999.
- Institut Canadien d'Information Juridique. (2003). Code des professions (chapitre C-26). <http://www.canlii.org/qc/loi/lcqc/20030131/l.r.q.c-26/tout.html>
- Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Joyce, B., Hersh, R., McKibbin, M. (1983). *The Structure Of School Improvement*. New York, Longman.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000) *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Kelly, G. A. (1955). *Psychology of Personal construct*. New York, Norton.
- Lam, J.Y. (2001). Economic rationalism and education reforms in developed countries. *Journal of Educational Administration*, 39 (4), 346-358.
- Lebel, C. (2002). *Représentations du rôle, des pratiques et du programme de formation initiale à l'enseignement par les formatrices et formateurs oeuvrant au niveau du transversal : analyse de trois contextes culturels*. Thèse de doctorat. Ottawa, Faculté d'Éducation.

- Le Boterf, G. (1999). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris, Les édition d'Organisation.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation (2^e éd.)*. Montréal, Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1996). *La Recherche qualitative, fondements pratiques, (2^e éd.)*. Montréal, Éditions Nouvelles.
- Martineau, S., et Gauthier, C. (1999). *Vers une meilleure compréhension des savoirs disciplinaires et curriculaires des enseignants ou le paradigme retrouvé*. Brock Éducation, vol 9 (1) 1-12.
- Meirieu, P. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris, ESF.
- Meirieu, P. et Le Bars, Stéphanie. (2001). *La Machine-école*. Paris, Gallimard.
- Minier, P. (2001). Une pédagogie universitaire socioconstructiviste et la transformation des représentations chez les étudiants, *In M. Lebrun, Les représentations sociales: des méthodes de recherche aux problèmes de société*, (383-402), Montréal: Editions Logiques.
- Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche de France. (2003). Bienvenue sur [éducation.fr](http://www.education.fr). www.education.fr
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1969). *Vivre et s'instruire*. Toronto, The Newton Publishing Company.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1995). *De nouvelles bases pour l'éducation en Ontario, les grandes lignes*. Toronto, Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la formation. (1995). *Le Programme d'Études Commun. Politiques et résultats d'apprentissage de la 1^{ère} à la 9^e année*. Toronto, Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation. (1999). *Des choix qui mènent à l'action*. Toronto, Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation. (1999). *Les écoles secondaires de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année, préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario*. Toronto, Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation. (2002). *Choix de cours et projets d'avenir*.

Toronto, Imprimeur de la reine pour l'Ontario.
www.edu.gov.on.ca/fre/document/brochure/stepup/choosinf.html(25 novembre, 2002).

Ministère de l'Éducation et de la Formation. (2003). *Éducation et formation- nouvelles*. Toronto, Imprimeur de la reine pour l'Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca>(4 avril, 2003).

Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). La direction de la formation et de la titularisation des enseignants. *Formation initiale*. <http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps/>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Éducation Québec*. www.meq.gouv.qc.ca

Morgan, D. (1998). *The Focus Group Guidebook*. Vol 1. Californie, SAGE Publications.

Muller, F. (2002). *Le Concept de compétence*.
<http://francois.muller.free.fr/diversifier/COMPETENCES.htm>

Nieto, S. (2003). *What Keeps Teachers Going?* New York, Teachers College Press.

OCDE. (1995). *Gros plan sur les écoles*. Paris, OCDE.

OECD. (1996). *Evaluating and Reforming Education Systems*. Paris, OECD.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (1996). *Les normes d'exercice de la profession enseignante*. Toronto, OEO.
www.oct.on.ca/fr/College/Publications/standards.pdf

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2000). *Normes de déontologie de la profession enseignante*. Toronto, OEO.
www.oct.on.ca/fr/ProfessionalAffairs/PDF/ethics.pdf

Osborne, D., Gaebler, T. (1991). *Reinventing government : how the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. Massachusetts, Addison-Wesley.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., Perrenoud, P. (eds.) (2001). *Former des enseignants professionnels*, (3^e éd). De Boeck, Bruxelles.

Paquay, L., Wagner, M.-C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In Paquay, L et al. (eds.) (2001). *Former des enseignants professionnels*, (3^e éd). De Boeck : Bruxelles.

Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 19(1), 59-76.

- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF.
- Perrenoud, P. (1996a.) *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris, ESF.
- Perrenoud, P. (1996b). Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable? *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), 53-97.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris, PUF
- Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF.
- Perrenoud, P. (2002). *Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace*. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Pollitt, C. (1993). *Managerialism and the Public Services*. Oxford, Blackwell Publications.
- Pollitt, C. (1995). *Management Techniques for the Public Sector*. Ottawa, Canadian Centre for Management Development.
- Presseault, L. (1999). Faut-il créer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec? In M. Tardif et C. Gauthier (dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* (p. 125-129). Québec, Presses de l'Université Laval.
- Proulx, J.-P. (1999). Syndicalisme et ordre professionnel : deux formes de regroupement compatibles. In M. Tardif et C. Gauthier (dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?*(p. 131-138), Québec, Presses de l'Université Laval.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*, (2e éd). Paris, Dunod.
- Reid, A. (1996). *Shakedown*. Toronto, McClelland and Stewart.
- Routhier-Boudreau L. (2002). L'Ordre a assez joué le jeu du gouvernement. *En bref. Bulletin de l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens*, 477, (8 février), 1.
- Sarason, S. (1990). *The Predictable Failure Of Educational Reform*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les Modèles de changement planifié en éducation*. Montréal, Les Éditions Logiques.

- Savoie-Zajc, L. (1999). La classe québécoise aux paliers primaire et secondaire en 2025 : décentralisation, flexibilité, décloisonnement, dualité. In L. Bélair (dir.), *L'éducation en 2025* (p. 19-44), Ottawa : Centre Franco-Ontarien de Ressources Pédagogiques.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, Basic Books.
- St-Germain, M. (1999). Une étude exploratoire des conséquences de l'accélération du changement chez les enseignants francophones de l'Ontario. In P. Toussaint et P. Laurin (dir.), *L'Accélération des changements en éducation* (p. 273-311). Montréal, Les Éditions Logiques.
- St-Germain, M. (2001). Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation. *Éducation et francophonie*, 29(2), <http://www.acelf.ca/revue/XXIX-2/articles/00-Liminaire.html> (12 octobre).
- Saint-Jacques, D; Chené, A.; Lessard, C.; Riopel, M.-C. (2002). Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. In Tardif, M et Mujawamariya (dir.) *Revue des sciences de l'éducation, enseignement et cultures*, Vol. XXVIII, no 1, 2002. 39 - 62.
- St-Jarre, C. et Dupuy-Walker, L. (dir.)(2001). *Le temps en éducation, regards multiples*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les Éditions Logiques.
- Tardif, M. et Gauthier, C. (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* Québec, Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Théberge, M. (dir.) (2000). *Former à la profession enseignante*. Montréal : Les Éditions Logiques
- Van Der Maren, J.-M. (1987). *De la nécessaire distinction des méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- United Kingdom Department for Education and Skills. (2003) *Education and Skills, Creating Opportunity, Releasing Potential, Achieving Excellence*. www.dfes.gov.uk
- Urio, p. (1998). La gestion publique au service du marché. In Hufty (dir.) *La pensée comptable* (91-124). Paris, PUF.