

## Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant

Maurice Tardif, Claude Lessard et Joséphine Mukamurera

Volume 29, numéro 1, printemps 2001

Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1079564ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1079564ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Tardif, M., Lessard, C. & Mukamurera, J. (2001). Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant. *Éducation et francophonie*, 29(1), 1–12. <https://doi.org/10.7202/1079564ar>

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2001

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

é  
rudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

---

Liminaire

# Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant

**Maurice TARDIF**, professeur, directeur du CRIFPE

CRIFPE, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Québec), Canada

**Claude LESSARD**, professeur, directeur du LABRIPROF

CRIFPE, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Québec), Canada

**Joséphine MUKAMURERA**

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke (Québec), Canada

---

## Préambule

Longtemps assimilé à une vocation, voire à du maternage, représentant un métier peu valorisé et peu rémunéré qui exigeait un faible niveau de formation, et cela un peu partout au Canada et dans les autres sociétés occidentales, l'enseignement est devenu depuis une cinquantaine d'années une occupation plus stable et plus spécialisée dans laquelle il est possible de faire carrière et qui exige une formation universitaire supérieure ou l'équivalent. Cette évolution de l'enseignement s'inscrit dans l'évolution plus globale des systèmes scolaires à partir de la Seconde Guerre mondiale, qui vont rapidement se démocratiser pour s'ouvrir à l'ensemble des enfants, tout en se bureaucratisant et en se modernisant. L'école traditionnelle se transforme alors en « école de masse » ouverte à tous, placée sous la responsabilité directe des États nationaux qui, pour la plupart, vont investir massivement en éducation et mettre en œuvre des réformes importantes autant des structures

scolaires que des curriculums et des idéologies pédagogiques (éducation nouvelle, centration sur l'enfant, psychologie de l'apprentissage, humanisme scientifique, etc.).

Cette évolution de l'enseignement répond aussi aux transformations de la société elle-même, car celle-ci s'est complexifiée à tous les points de vue. Elle exige des nouvelles générations une formation de plus en plus longue, tant sur le plan des normes qui président à l'organisation de la vie sociale et à l'exercice de la citoyenneté que sur le plan des compétences nécessaires au renouvellement des fonctions socio-économiques. De plus, tous les observateurs s'accordent pour dire que cette évolution est loin d'être terminée. Elle s'accélère au contraire et les conditions économiques, sociales et culturelles dans lesquelles évoluent les enseignants changent à vue d'œil, les forçant à s'adapter sans cesse à des problèmes inédits et à relever de nombreux et nouveaux défis. L'expansion extraordinaire des connaissances et le foisonnement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, la transformation des structures familiales et communautaires, la mouvance des repères culturels et moraux, l'appauvrissement des enfants, le pluralisme culturel et le relativisme éthique, les comportements anormaux et l'usage de la drogue chez les jeunes, les mutations du marché de l'emploi constituent quelques-uns de ces problèmes et défis parmi tant d'autres. Cette évolution de plus en plus rapide et d'apparence parfois chaotique de la société se répercute directement sur l'enseignement, transformant aussi bien les conditions d'accès à la profession que son exercice, ainsi que les cheminements de carrière de ses membres et leur identité professionnelle.

À cause de tous ces changements, l'époque est définitivement révolue où il suffisait de connaître les rudiments d'une matière et quelques recettes permettant de contrôler des élèves turbulents pour se voir aussitôt accorder le titre d'enseignant. En effet, on sait désormais que le travail enseignant représente une activité professionnelle complexe et de haut niveau, qui fait appel à des connaissances et des compétences dans plusieurs domaines : culture générale et connaissances disciplinaires; psychopédagogie et didactique; connaissance des élèves, de leur environnement familial et socioculturel; connaissance des difficultés d'apprentissage, du système scolaire et de ses finalités; connaissance des diverses matières au programme, des nouvelles technologies de la communication et de l'information; savoir-faire en gestion de classe et en relations humaines, etc.) Cette activité professionnelle nécessite aussi des aptitudes et des attitudes propres à faciliter l'apprentissage chez les élèves : respect des élèves; habiletés communicationnelles; capacité d'empathie; esprit d'ouverture aux différentes cultures et minorités; habiletés à collaborer avec les parents et les autres acteurs scolaires, etc.; ainsi qu'une bonne dose d'autonomie et l'exercice d'un jugement professionnel respectueux autant des besoins des élèves que des exigences de la vie scolaire et sociale.

Bref, l'enseignement est devenu un travail spécialisé et complexe, une activité exigeante réclamant, chez celles et ceux qui l'exercent, l'existence d'un véritable professionnalisme.

## Quelques transformations récentes de l'enseignement

On constate que cette évolution d'ensemble de l'enseignement est marquée depuis les années 1980 et surtout depuis le début des années 1990 par des transformations plus récentes encore :

- On observe aujourd'hui une tendance importante à un renouvellement des agents scolaires partout en Amérique du Nord. Bien que les données à ce propos soient difficiles à interpréter car plusieurs facteurs sont en cause, on s'attend à ce que 30 % à 40 % des enseignants nord-américains prennent leur retraite au cours de la présente décennie. Mais à quel rythme, par qui et comment seront-ils remplacés? On l'ignore pour le moment. Comme V. Lang le souligne dans son article, la situation est sensiblement la même en France où plus de 40 % des enseignants doivent partir dans les dix prochaines années. Conjugée au renouvellement des enseignants, la lente et difficile insertion de nouveaux agents scolaires, à commencer par les jeunes enseignants, soulève toute la question de leur préparation à un métier de plus en plus complexe. Au Canada, ces dernières années, plusieurs provinces ont réduit leur corps enseignant, comme c'est le cas en Ontario (-4,5 %) et au Québec (-2,5 %). La précarité d'emploi s'accroît, les cheminements dans l'enseignement se font plus instables alors que les phases d'insertion s'allongent et que les carrières dans l'enseignement deviennent plus éclatées et imprévisibles. On retrouve dans plusieurs pays des phénomènes similaires liés aux difficultés d'insertion des nouvelles générations d'enseignants, aux problèmes de rétention, aux compressions budgétaires, au nouveau « *public management* » qui s'installe à l'intérieur des établissements et qui affecte la sélection du personnel scolaire, le roulement et la mobilité des enseignants, etc. Aux États-Unis, seulement la moitié des diplômés d'un programme de formation d'enseignants accède à l'enseignement; de cette moitié, 50 % quittent le métier au cours des cinq premières années de pratique, ce qui est un taux de perte de 75 %.
- Depuis le début des années 1980 et encore plus fortement au début des années 1990, les vagues de compressions budgétaires en éducation ont frappé durement les enseignants qui doivent affronter des défis et des problèmes de plus en plus nombreux mais avec des ressources moindres. Dans plusieurs pays, les enseignants se sentent souvent isolés, essouffés et partout leur message est le même : ils manquent de temps pour tout faire et leur niveau de stress augmente devant les obstacles et difficultés multiples qu'ils rencontrent dans leur travail quotidien. Sur le plan quantitatif (heures, semaine de travail, nombre d'élèves par groupe, etc.), la tâche des enseignants n'a guère varié depuis les années 1960, mais il en va autrement sur le plan qualitatif, car plusieurs facteurs contribuent à l'alourdir et à la complexifier. Par exemple, les groupes d'élèves sont plus hétérogènes qu'auparavant et leurs besoins sont plus diversifiés. De plus, particulièrement au secondaire et dans les grands établissements, la rigidité et la fragmentation de l'organisation de l'enseignement rendent plus difficile le contact personnalisé avec les élèves et leur encadrement. Dans plusieurs pays,

on constate aussi un appauvrissement d'une partie importante des enfants, notamment ceux qui vivent dans les familles monoparentales. Il en découle que la charge de travail des enseignants est plus lourde qu'avant mais surtout plus prenante, plus accaparante et plus exigeante, tandis que les moyens et les financements ont diminué comme une peau de chagrin.

- Le désengagement relatif des États dans le financement de l'éducation s'est traduit aussi par le développement de nouveaux modes de régulation des systèmes scolaires qui ont des effets importants sur les enseignants : la décentralisation; la mise en place de systèmes d'indicateurs de rendement et de performance; la rationalisation du travail des agents scolaires; la reddition de comptes dans le cadre de contrats de réussite; la place plus grande occupée par les parents et les communautés locales dans la gestion des établissements; la compétition entre les établissements; l'essor des projets pédagogiques locaux; l'autonomie « obligée » des acteurs de la base, etc. Il y a fort à parier que de telles tendances vont redessiner peu à peu le paysage organisationnel et le discours idéologique sur l'enseignement au cours des prochaines années, modifiant en profondeur les modalités mêmes d'exercice de la profession enseignante. Par exemple, jadis conçue comme un service public, l'éducation est désormais de plus en plus considérée comme un investissement, ce qui se traduit par des mesures et des exigences nouvelles face au travail des enseignants : ils doivent être performants et viser l'excellence; adhérer à un professionnalisme caractérisé par un engagement passionné, une exigence élevée et une éthique du service à l'égard de leurs « clients ». Cette évolution heurte jusqu'à un certain point les anciennes formes de solidarité et de défense internes au corps enseignant, à commencer par le syndicalisme, mais aussi les visions plus socio-communautaires et politiquement engagées du métier d'enseignant.
- En Amérique du Nord et en Europe, le mouvement de professionnalisation de l'enseignement constitue également un élément qui peut modifier cette occupation dans la prochaine décennie. Au Canada, la création d'ordres professionnels des enseignants en Colombie-Britannique (1986) et en Ontario (1996) ainsi que la tentative de création en cours au Québec vont dans le sens général de ce mouvement de professionnalisation de l'enseignement. On retrouve des initiatives apparentées dans d'autres provinces (Alberta, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse), qui visent à hausser les standards de formation à l'enseignement et à mieux en contrôler la qualité. La professionnalisation s'accompagne aussi d'efforts importants pour décentraliser les systèmes éducatifs, réduire la bureaucratie, accroître l'autonomie et la responsabilité des acteurs sur le terrain. Cependant, ces objectifs demeurent encore pour la plupart à l'état d'idéaux. En effet, au Canada, il n'est pas évident que les relations de travail au sein des systèmes scolaires, les vagues successives de compressions budgétaires et l'alourdissement de la tâche des enseignants vont dans ce sens. On retrouve sensiblement les mêmes phénomènes dans plusieurs autres pays.
- Sous l'effet des technologies de l'information et de la communication, les bases techno-pédagogiques de l'enseignement commencent à se transformer.

Longtemps métier de parole placé sous l'autorité de l'écrit et du livre, l'enseignement a passé par-dessus la fausse révolution audiovisuelle sans en être durablement affecté, mais tout porte à croire que les technologies de la communication auront un impact beaucoup plus profond et durable, car elles peuvent vraiment modifier en profondeur les formes de la communication pédagogique ainsi que les modes d'enseignement et d'apprentissage en usage dans les écoles depuis quatre siècles. Elles peuvent aussi, ce qui est complètement nouveau par rapport à la pseudo-révolution audiovisuelle, transformer l'organisation même de l'enseignement et du travail enseignant. Dans différents pays, on tente actuellement des expériences d'enseignement qui ne sont plus basées sur la coprésence des enseignants et des élèves au sein de classes traditionnelles. À l'heure actuelle, il est difficile d'entrevoir exactement les formes et l'ampleur que prendront dans un proche avenir ces expériences. Mais, d'ores et déjà, on peut faire l'hypothèse plausible qu'elles vont se tailler une place de plus en plus importante.

- Profession au cœur même de la transmission des savoirs scolaires (connaissances, disciplines, normes, valeurs, etc.) et de leur acquisition par les nouvelles générations, l'enseignement est profondément affecté par la crise du savoir dans notre société moderne avancée ou, comme on dit volontiers aujourd'hui, postmoderne. Cette crise n'est pas bien sûr celle de la production du savoir, qui fonctionne aujourd'hui comme jamais à plein régime, mais bien celle de sa valeur au sein du monde social, communautaire et individuel. Il semble que le savoir ait perdu sa force d'unification et qu'il existe désormais uniquement sous les modes de la dispersion, de la fragmentation et de l'éclatement. Les bases mêmes de la formation scolaire deviennent alors problématiques tandis que les contenus et les modes de connaissance que les enseignants doivent présenter aux élèves s'avèrent incertains, contestables et contestés.
- Enfin, profession fondée sur une incontournable responsabilité éthique envers les jeunes qu'elle prend en charge, l'enseignement est confronté à des phénomènes comme l'appauvrissement des enfants, l'exclusion, l'éclatement des modèles d'autorité, ainsi qu'à une certaine dualisation des sociétés. En effet, si la structure du monde du travail a beaucoup évolué depuis le tournant du siècle, il y a néanmoins, aujourd'hui, de plus en plus d'exclus, de chômeurs et d'assistés sociaux, des jeunes sans travail et sans avenir. La « société du savoir » semble vouloir se structurer en marginalisant et en excluant de sa dynamique de croissance une portion importante de la population et notamment une part importante des jeunes générations. Alors les anciens clivages, qu'on croyait disparus lors des années de croissance glorieuse (1950-1980), réapparaissent sous des formes qui, bien que peut-être postmodernes, engendrent le même lot traditionnel d'inégalités sociales, de souffrance, de perte de sens, de violence et de conduites extrêmes.

Nul besoin d'être devin ou sorcier pour prédire que ces tendances vont se maintenir, s'accroître et s'amplifier au cours de la prochaine décennie.

## Un métier à évolution lente malgré tout?

Pourtant, il serait illusoire de croire que l'école et l'enseignement changent au même rythme et s'adaptent rapidement à tous ces phénomènes dont certains peuvent d'ailleurs être contradictoires. Dans une remarquable étude sur l'évolution de l'enseignement de 1890 à 1990 aux États-Unis, Larry Cuban (1993), historien américain de l'éducation, a montré que la très grande majorité des enseignants enseignent aujourd'hui à peu près comme leurs prédécesseurs enseignaient il y a un siècle. Or, lorsqu'on connaît la somme de changements et de réformes qui a marqué l'école américaine au XX<sup>e</sup> siècle, ce constat est pour le moins étonnant. Pour certains chercheurs en éducation (Hargreaves, 1994), le système scolaire semble un véritable dinosaure. Érigé à l'époque de la société industrielle moderne, il continue sa course comme si de rien n'était et semble avoir beaucoup de peine à intégrer les changements en cours. Bref, il apparaît comme une structure figée une fois pour toutes, une organisation fossilisée.

Sans aller jusque-là, on observe cependant que l'enseignement, malgré les changements et les réformes des dernières décennies, malgré les nouvelles tendances actuelles qui se dessinent, a beaucoup de mal à échapper aux formes établies du travail enseignant : apprentissage du métier sur le tas; valorisation de l'expérience; métier à forte dimension féminine; classes fermées qui absorbent l'essentiel du temps professionnel; individualisme en enseignement et donc peu de collaboration entre les pairs; pédagogie traditionnelle; vision souvent statique du savoir scolaire; faible connaissance des cultures non européennes; etc. Ces phénomènes recourent les conclusions de nombreuses recherches menées en France et ailleurs (États-Unis, Canada, Grande-Bretagne, etc.) sur les pratiques pédagogiques des enseignants de métier : loin d'adhérer massivement aux changements et d'épouser spontanément les nombreuses réformes, les enseignants apparaissent volontiers « traditionnalistes » et souvent méfiants envers les tentatives de transformation de leur métier. Certes, ils ne rejettent pas automatiquement les efforts pour « améliorer » leurs pratiques et les adapter aux dernières innovations pédagogiques; cependant, s'ils changent, c'est toujours en intégrant le nouveau à l'ancien et en incorporant l'innovation aux traditions établies. Autrement dit, si les enseignants transforment leurs pratiques pédagogiques et les adaptent, ce n'est jamais que lentement et comme à reculons.

*Bref, traversée et marquée par des tendances lourdes porteuses de transformations profondes aussi bien de l'école que de l'univers du travail enseignant, la profession enseignante demeure en même temps par bien des côtés une occupation traditionnelle et en continuité avec le passé, une sorte de métier artisanal qui survit tant bien que mal au sein de la grande industrie scolaire de l'école de masse.*

Partant de ce constat, le propos de ce numéro thématique s'intéresse donc, sous l'angle des continuités et des ruptures, aux évolutions qui façonnent actuellement la situation de la profession enseignante, notamment au Canada mais aussi dans les autres pays qui vivent des expériences comparables.

Les responsables de ce numéro thématique ont par conséquent invité des chercheurs de différents pays et de divers horizons disciplinaires (sociologues, historiens, pédagogues, psychologues, didacticiens, etc.) qui, partant de travaux de recherche, d'études de systèmes, de situations ou de cas, ainsi que de données solidement établies, se sont efforcés de dégager et de préciser ce qui leur semble être des tendances lourdes, des enjeux importants ou des défis incontournables qui caractérisent et caractériseront l'évolution de la profession enseignante au cours de la décennie qui commence.

## Contenus du numéro

Ce présent numéro s'ouvre sur un article d'Agnès van Zanten, sociologue de l'éducation en France. Zanten s'intéresse ici à la socialisation professionnelle des enseignants du secondaire en France qui travaillent dans des collèges réputés « difficiles », situation que l'on retrouve bien sûr dans plusieurs pays et particulièrement dans les grandes zones urbaines défavorisées. Se situant dans une perspective interactionniste, elle propose de concevoir l'établissement comme « un cadre central dans l'émergence de normes professionnelles contextualisées en milieu urbain défavorisé ». Elle s'attache à montrer les écarts entre la conception dominante et officielle du rôle des enseignants et leurs conditions réelles et difficiles d'exercice du métier; ces écarts renforcent l'importance d'une socialisation au sein même des établissements, laquelle est susceptible d'engendrer de profondes révisions identitaires. L'article montre que ces révisions identitaires procèdent, d'une part, d'une « régulation autonome » reposant surtout sur les interactions avec les élèves et avec des collègues plus anciens qui ont su vivre, malgré les difficultés quotidiennes, une carrière somme toute positive et, d'autre part, d'une « régulation contrainte » provenant des enseignants plus jeunes et des chefs d'établissement. Toutefois, ces deux types de régulation laissent, comme l'indique bien van Zanten, irrésolue toute la question des difficultés du métier d'enseignant dans ces établissements particulièrement difficiles. Ces éléments d'analyse permettent de mieux comprendre les liens entre l'identité, la socialisation professionnelle et la réalité des établissements. Ils mettent en lumière le rôle structurant des contextes quotidiens du travail dans la construction des identités enseignantes, et l'importance fondamentale du rapport aux élèves et, secondairement, du rapport aux collègues.

Directrice du département d'éducation de l'Université pontificale catholique de Rio de Janeiro, Isabel Lelis raconte l'histoire de la profession enseignante brésilienne en montrant que celle-ci est d'abord et avant tout une construction issue d'un véritable réseau d'histoires de vie où s'entremêlent l'histoire sociale des enseignantes, l'histoire des femmes, leurs histoires familiales, personnelles et professionnelles, mais aussi l'histoire des luttes des enseignantes dans un contexte de sélection sociale et scolaire impitoyable, l'histoire des résistances de la profession enseignante face à la déqualification dont elle est l'objet de la part du pouvoir public et de l'université. Utilisant la notion d'*habitus professionnel* inspirée des idées de Pierre Bourdieu, Lelis



montre que celui-ci est différencié en fonction des trajectoires de vie des enseignantes, de leur enracinement social et de leur expérience de la résistance face à certains pouvoirs (État, université, etc.). De ce point de vue, il y aurait lieu de concevoir un professionnalisme enseignant lui-même pluriel, comportant des formes particulières de vivre le travail, qui ne sont pas nécessairement visibles, ni revêtues de caractéristiques communes.

Vincent Lang présente un brillant raccourci de l'évolution récente du corps enseignant en France et des enjeux les plus importants qui marquent sa situation actuelle. Comment penser, après les nombreux bouleversements qu'a connus le système scolaire français (massification, démocratisation, bureaucratisation, nouvelles idéologies pédagogiques, etc.), la dialectique identitaire des changements et des continuités qui structure cet imposant corps professionnel qui possède, à l'inverse des corps enseignants nord-américains, une vieille et longue histoire, mais sans unité professionnelle? En effet, historiquement, la profession enseignante n'a jamais eu d'unité en France, particulièrement au secondaire, et entre le secondaire et le primaire. Lang offre d'entrée de jeu quelques repères sociographiques sur les enseignants en France, sur les générations qui se succèdent et s'additionnent, sur l'évolution des conditions de leur recrutement et les transformations de leurs formations initiales. Il souligne que les nouvelles formations et les IUFM peuvent être lus comme des terrains d'unification de la profession enseignante. Pourtant, on continue toujours d'observer un éclatement de l'unité postulée des corps enseignants (primaire/secondaire, ancien/nouveau, titulaire/agrégé, etc.), débouchant aujourd'hui sur un travail collectif de réélaboration du sens du métier.

Mais ce sens du métier ne peut pas se construire indépendamment des autres acteurs de la quotidienneté avec lesquels travaillent les enseignants, à commencer par les élèves. Comme le rappelle Yves Dutercq, il ne peut pas exister, au sein des établissements scolaires et des classes, de situations d'enseignement sans un partage minimal de normes sociales entre les acteurs qui y sont engagés et qui coconstruisent ensemble ces mêmes situations. Ce constat soulève par conséquent toute la question du partage de normes entre les enseignants d'un même établissement, mais aussi entre ces enseignants et leurs élèves : comment se réalise aujourd'hui un tel partage, alors que l'institution scolaire et la société elle-même sont travaillées et tiraillées de l'intérieur par une multiplicité de normes parfois sans commune mesure entre elles? C'est à cette question que s'attaque l'article de Dutercq, en se situant dans la lignée de la tradition ethnographique anglo-saxonne, mais en cherchant aussi à élargir ses perspectives en prenant en compte la pluralité des « mondes » (famille, quartier, bande de copains, etc.) dans lesquels vivent les élèves, mondes qu'ils amènent avec eux dans les classes et les établissements puisqu'ils sont constitutifs de leur subjectivité et de leurs représentations. Menant son étude dans un établissement situé dans une zone difficile, Dutercq met en évidence les processus de négociation maître/élèves qui sous-tendent l'enseignement en classe et les rapports dans l'établissement. Ces processus correspondent à la recherche « d'un accord entre des mondes au départ très étrangers les uns aux autres » et seule l'atteinte d'un certain équilibre dans les situations d'enseignement en classe permet d'établir un

certain ordre dans l'établissement. L'analyse proposée par Dutercq permet de mieux saisir les « processus fins » qui contribuent, malgré l'éclatement des systèmes normatifs traditionnels en éducation, à façonner les situations d'enseignement au jour le jour et à les ancrer dans un équilibre, certes précaire et contingent, mais néanmoins viable.

Alors que les articles précédents avaient en commun une orientation nettement sociologique, l'article de Thierry Karsenti, Lorraine Savoie-Zajc et François Larose se situe davantage dans le champ de la psychosociologie. Il porte sur un sujet à l'ordre du jour dans la plupart des pays nord-américains et européens : l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement et, par conséquent, dans la formation des enseignants. S'inspirant d'une approche « socio-constructiviste », les auteurs s'intéressent aux représentations et aux motivations des futurs enseignants face à l'intégration des TIC. Après avoir défini certains concepts fondamentaux (motivation, attitude, pratique pédagogique, etc.), les auteurs insistent sur l'idée que l'intégration des TIC exige de la part des futurs enseignants une modification du rapport au savoir et entraîne un virage majeur sur le plan des pratiques pédagogiques. Cette idée les conduit à critiquer les visions strictement instrumentalistes des rapports entre les TIC et la formation des maîtres, où les TIC sont considérées comme des outils techniques et supplétifs qui devraient faire l'objet d'un apprentissage spécialisé de la part des futurs maîtres. Au contraire de ces visions, les auteurs plaident pour une intégration systématique et vécue des TIC dans tous les cours de formation à l'enseignement, car, selon eux, l'apprentissage des TIC passe par l'acquisition de compétences transversales qui concernent la totalité de leur formation. Dans cette foulée, les auteurs placent le futur enseignant au centre de l'apprentissage des TIC, tout en tenant compte du contexte lui permettant de construire sa propre compétence.

Au cours de la dernière décennie, bon nombre de systèmes d'enseignement occidentaux ont été confrontés à la nécessité d'éduquer et d'instruire des groupes d'élèves provenant de milieux culturels de plus en plus variés. Ces élèves proviennent de cultures minoritaires qui doivent se définir par rapport aux cultures majoritaires qui dominent habituellement l'école. Ils doivent non seulement assimiler la culture scolaire officielle mais également la culture majoritaire sur laquelle repose cette culture scolaire. L'article de Diane Gérin-Lajoie, professeure à l'Université de Toronto et chercheuse au Centre de recherches en éducation franco-ontarienne de l'Institut d'études pédagogiques (OISE), aborde cette question des rapports dialectiques minorité/majorité en étudiant le cas des minorités francophones vivant en Ontario, la plus peuplée et prospère province du Canada. Elle s'intéresse plus particulièrement au rôle des enseignants et des établissements comme agents de reproduction culturelle et aux tensions qui affectent le vécu quotidien des enseignants face à la différenciation linguistique et culturelle de leurs élèves. En effet, les élèves de la minorité francophone ne forment pas un groupe homogène et leurs compétences « langagières » varient considérablement, de même que leur culture constamment soumise aux formidables pressions de la langue anglaise dont la présence est multiforme : langue de la rue et des amis; langue des médias; langue de plusieurs familles; etc.

Dans ce cadre, les enseignants ont une lourde responsabilité face à l'exigence de survie du français et, dans certains cas, ils sont véritablement des « agents de production » de la langue de la minorité francophone face à certains élèves qui ne parlent pas ou qui parlent très mal le français. Toutefois, assumer cette responsabilité nécessite des ressources, notamment des formations mieux adaptées aux réalités des enseignants nouveaux et expérimentés qui œuvrent en contexte minoritaire. Gérin-Lajoie étudie par conséquent les besoins des enseignants en cette matière. Son étude montre que des projets d'école et des projets de perfectionnement des enseignants auxquels collabore l'ensemble du personnel grâce à un leadership éclairé des membres de la direction représentent une excellente façon d'amener les enseignants à solutionner collectivement les problèmes de l'éducation en milieu minoritaire.

En s'inspirant d'Anthony Giddens, sociologue britannique, et de son analyse de la tradition, l'article de David N. Boote, Marvin F. Wideen, Jolie Mayer-Smith et Jessamyn O. Yazon propose une histoire critique des traditions sociales, culturelles et éducatives qui ont façonné la formation des maîtres au Canada anglais. Ces auteurs examinent plus particulièrement les rapports entre la tradition, le pouvoir social, le savoir et les mécanismes du changement social dans la formation des maîtres. Essentiellement, leur article montre que la formation à l'enseignement et les formateurs de maîtres sont toujours au centre de luttes de pouvoir pour s'assurer de leur contrôle par les autorités sociales. Les traditions jouent alors un rôle puissant dans ce contrôle, car elles permettent de lier le présent et l'avenir au passé, en définissant les connaissances, les valeurs et les attitudes acceptables chez les enseignants et les formateurs d'enseignants.

Avant le XIX<sup>e</sup> siècle, les traditions éducatives étaient, au Canada, globalement celles d'une société rurale et religieuse, dominée par le clergé, les élites traditionnelles et un État central faible et peu interventionniste. À partir du XIX<sup>e</sup> siècle, ces traditions et ces pouvoirs sont contestés avec l'émergence de la modernisation sociale où l'État joue un rôle grandissant, tandis que se mettent aussi en place d'autres formes de contrôle modernes, comme la bureaucratisation, la rationalisation, la standardisation et la croyance au pouvoir des savoirs scientifiques dans la gestion des faits sociaux et éducatifs. Mais les individus (notamment ceux qui appartiennent aux nouvelles élites modernes liées à l'étatisation et à l'expertise professionnelle et scientifique) ne sont pas que les marionnettes de ces macroprocessus, car ils y trouvent aussi des ressources nouvelles pour consolider ou accroître leurs pouvoirs. En même temps, dans ce processus de modernisation, les anciennes traditions sont récupérées et servent de justifications aux changements que les réformateurs tentent de faire passer pour naturels et découlant du passé.

Boote *et al.* montrent que la formation des enseignants et ses formateurs ont toujours été liés aux traditions et élites traditionnelles. Longtemps rattachés à l'Église, ils vont s'en détacher en s'inscrivant dans les nouvelles traditions sociales de la bureaucratie, de l'étatisation et de la science. La formation des maîtres va devenir « scientifique » et ses formateurs vont essayer d'obtenir un statut de savants et de chercheurs au sein des universités modernes. Mais, aujourd'hui, ces traditions modernes sont à leur tour contestées dans le sillage de la modernité avancée, mais

aussi de la globalisation et de l'accélération des changements qui marquent la société canadienne. Les traditions perdent alors leur sens et leur force d'intégration, et certains individus recherchent compulsivement à répéter le passé pour assurer leur sécurité dans un monde sans attaches stables et sécurisantes. Les formateurs actuels de maîtres, pour échapper à cette contestation généralisée, utilisent diverses ressources telles que de hautes prétentions scientifiques et théoriques, le désengagement vis-à-vis de la pratique enseignante et de ses idéaux de la formation. En même temps, dans les dernières décennies, on assiste à une politisation de l'éducation et de l'enseignement via des groupes et mouvements sociaux qui cherchent à y accroître leur influence (gens d'affaire, féministes, etc.). Les formateurs sont alors confrontés à une multitude d'attentes auxquelles ils tentent de répondre, ce qui diminue leur pouvoir, tout en augmentant l'incertitude de leur position et statut.

Durant la dernière décennie, beaucoup de formateurs se sont engagés dans une série de changements importants de la formation des maîtres, en contestant leurs propres traditions scientifiques, disciplinaires et universitaires. Mais, faute de comprendre la stabilité et les forces de ces traditions, ces formateurs sont maintenant largement épuisés par leur tentative de transformation et leurs réformes elles-mêmes marquent le pas, tout en suscitant d'énormes résistances chez leurs collègues attachés aux traditions universitaires et scientifiques de la modernité. À notre avis, l'analyse proposée par Boote *et al.* est très éclairante concernant les enjeux sociaux actuels qui structurent la formation des enseignants; elle permet de voir autrement cette formation, en introduisant des considérations politiques et historiques trop rarement prises en compte par les universitaires en sciences de l'éducation.

Les études aussi bien sociologiques que psychologiques sur les motifs qui poussent certaines personnes à choisir et à persévérer (et même à s'y plaire!) dans le métier d'enseignant ne se comptent plus. C'est sur ce thème que le sociologue canadien Andy Hargreaves conduit sa réflexion qu'il situe, en guise d'hommage, dans la lignée des travaux du chercheur britannique Peter Woods. Comme il l'écrit lui-même, « les enseignants n'enseignent pas pour de l'argent [...] ni d'ailleurs pour les vacances ». Alors pourquoi enseignent-ils? Dans son article, Hargreaves s'efforce de montrer que les gratifications émotionnelles sont au cœur de l'enseignement et qu'elles proviennent essentiellement des rapports des enseignants aux élèves. Cette thèse recoupe d'ailleurs les idées de plusieurs articles de ce numéro soulignant l'importance de la relation aux élèves dans la construction de l'identité enseignante. Par ailleurs, comme l'indique Hargreaves, la thèse n'est pas nouvelle car elle se trouve déjà clairement formulée dans la célèbre recherche de Dan Lortie (1975), qui a mis en évidence le rôle majeur joué par les « récompenses psychiques » dans le métier d'enseignant. En fait, comme s'attache à l'établir Hargreaves, les émotions jouent un rôle si important chez un grand nombre d'enseignants aussi bien du primaire que de secondaire que l'enseignement apparaît, par bien des côtés, un travail émotionnel.

Toutefois, Hargreaves apporte plusieurs nuances à ce constat. Il souligne en premier lieu le risque de prendre pour argent comptant la vision un peu romantique propagée par certaines enseignantes du primaire à propos de leurs rapports aux élèves : comme les autres professionnels, les enseignants avouent difficilement que

leurs « clients » leur causent une foule de problèmes et que leurs relations à eux sont surtout négatives! Il met également en évidence les différences qui marquent, sur le plan des relations émotionnelles aux élèves, le fait, pour des enseignants, de travailler au primaire ou au secondaire. Dans les deux cas, les émotions sont fondamentales, mais la manière de les vivre, notamment les émotions négatives, varie d'un ordre d'enseignement à l'autre.

Ce numéro se termine par un article de Claude Lessard et Maurice Tardif qui assument également la direction de ce numéro thématique avec Joséphine Mukamurera. Ce texte à saveur prospective utilise la méthode des scénarios. Après avoir circonscrit la notion de « crise de l'enseignement » et analysé un ensemble de phénomènes qui y contribue (l'ambivalence des politiques éducatives oscillant entre le néolibéralisme et les préoccupations de justice, d'égalité et d'équité sociale, le désengagement relatif de l'État en éducation, l'introduction d'une logique marchande et le développement des nouvelles technologies), Lessard et Tardif proposent d'envisager l'avenir de la profession enseignante à partir de trois scénarios d'évolution : celui de la restauration du modèle canonique de l'enseignant dispensateur d'une culture scolaire et agent de sélection d'une élite socialement déterminée; celui de la prise de contrôle de l'école par des entrepreneurs technophiles; et celui de l'organisation apprenante et professionnelle. Ce dernier scénario apparaît aux auteurs le plus prometteur.

En définitive, les différentes contributions réunies dans ce numéro thématique permettent, d'une part, de bien cerner la réalité quotidienne du métier d'enseignant et de mieux en comprendre les multiples facettes et ressorts et, d'autre part, d'anticiper certains des changements qui semblent aujourd'hui se dessiner au cœur de ce travail où l'humain joue malgré tout encore et toujours le premier rôle.

---

## Références bibliographiques

CUBAN, L. (1993). *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms, 1880-1990*, 2<sup>e</sup> édition. New York : Teachers College Press.

HARGREAVES, A. (1994). *Changing teachers, changing times : teachers' work and culture in the postmodern age*. Londres : Cassell.

LORTIE, D.C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago : The University of Chicago Press.