

BENOIT TREMBLAY

**CONCEPTIONS DE L'ÉDUCATION ET DE L'ÊTRE HUMAIN
D'ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES DU
SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS**

Mémoire présenté
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval
dans le cadre du programme de maîtrise en psychopédagogie
pour l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

2006

© Benoit Tremblay, 2006

RÉSUMÉ

S'inscrivant dans le paradigme de la recherche qualitative, cette étude fait état d'une investigation des conceptions de l'éducation et de l'être humain d'enseignantes et d'enseignants de niveau primaire du système scolaire québécois. L'analyse des données recueillies à partir d'entretiens semi-dirigés révèle que les propos tenus par ces enseignants à l'égard de l'éducation demeurent confus et polysémiques. En s'inspirant grandement de leur quotidien, ils font voir l'instruction comme étant la visée principale de l'institution éducative. L'éducation étant perçue comme une activité qui renvoie à l'apprentissage de la politesse, ils laissent entendre que cette dernière relève d'abord de la famille, des services de garde et de l'enseignement préscolaire. À travers la reconnaissance d'une pluralité d'intentions éducatives, ce n'est que de manière occasionnelle, et le plus souvent après avoir été questionnés en ce sens, qu'ils soulignent l'importance du développement intégral de la personne humaine comme but de l'éducation. À ce titre, il n'émerge guère de leur discours une conception explicite et globale de l'être humain et de son développement qui est pourtant le sujet central de toutes leurs préoccupations et la principale raison d'être de tout système d'éducation.

AVANT – PROPOS

La réalisation de ce mémoire a été rendue possible grâce à la généreuse collaboration de plusieurs personnes qu'il me tient à cœur de remercier.

Parce que leurs propos sont à la base de cette étude, mes premiers remerciements s'adressent aux treize enseignants et enseignantes qui ont accepté d'y participer. Je leur suis extrêmement reconnaissant du temps et de l'énergie qu'ils m'ont consacrés.

Je désire aussi remercier ceux qui, à un moment ou un autre, m'ont permis de cheminer dans la réalisation de ce mémoire. En ce sens, merci d'abord à M. Dany Bernard et à M. Denis Martel. Leurs judicieux conseils m'auront permis de peaufiner ma démarche jusqu'à la toute fin. Considérant le si juste mélange de rigueur et d'ouverture qu'elle a su manifester pour me faire avancer, je tiens à exprimer toute ma gratitude à celle qui accepta de co-diriger ce mémoire. Sincères remerciements, ici donc, à Mme Lucille Roy Bureau. Je ne peux par ailleurs passer sous silence le rôle déterminant qu'a joué mon directeur de recherche, M. Gaston Marcotte, durant ces dernières années. J'aimerais, en lui rappelant l'amitié profonde que je lui porte, lui témoigner toute ma reconnaissance et lui souhaiter une retraite à la hauteur de ses ambitions.

J'aimerais enfin remercier d'une manière particulière ceux et celles qui ont toujours su m'écouter et me faire sourire dans ces moments plus difficiles. Je formule ainsi de profonds remerciements à tous ces parents et amis qui ne cessent de m'inspirer à travers leurs réalisations. Un merci tout spécial à mon frère Daniel et à ma sœur Julie sur qui je peux toujours compter. Merci enfin à mon père Jacques et à ma mère Jocelyne pour leur constant support. J'ose penser que leurs qualités d'éducateurs sont à la base de cette quiétude d'être qui m'habite de plus en plus.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
AVANT – PROPOS	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES TABLEAUX	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	3
1.1 L'éducation : une réponse incontournable à certains maux de société.....	4
1.2 L'éducation contemporaine en crise	6
1.2.1 Pour un historique de l'institution éducative québécoise	6
1.2.2 L'éducation sous l'influence de la société.....	11
1.2.3 À propos du pluralisme téléologique qui plane sur l'éducation	13
1.2.4 L'éducation : un concept à clarifier	15
1.2.5 Une question peu documentée	17
1.3 Problème et objectifs de recherche	18
CHAPITRE 2 – CADRE CONCEPTUEL	20
2.1 Quelques repères étymologiques	20
2.2 Regard sur l'héritage philosophique en éducation.....	22
2.3 Le renvoi à une conception de l'être humain.....	24
CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE	27
3.1 Cadre épistémologique de l'étude.....	27
3.2 Méthode de recherche : l'entrevue semi-structurée.....	28

3.3 L'échantillonnage	30
3.4 Stratégies et cadre d'analyse.....	32
CHAPITRE 4 – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	36
4.1 Rôle(s) que les enseignants se reconnaissent.....	36
4.1.1 L'enseignement des matières scolaires en tant que visée prioritaire	37
4.1.2 Une visée secondaire : le cheminement des élèves.....	39
4.1.3 Une pratique éducative assujettie aux exigences de la réalité	41
4.2 Conception de l'éducation	46
4.2.1 Promouvoir l'apprentissage de la politesse	46
4.2.2 Une activité pratique qui répond à des besoins immédiats	47
4.2.3 Le propre des parents et des techniciens en éducation spécialisée	48
4.2.4 Un terme qui demeure ambiguë et difficile à définir	49
4.2.5 L'éducation en tant que concept générique	50
4.3 Rôle de l'école et finalités du système scolaire québécois	51
4.3.1 Ce que les enseignants pensent de la mission éducative du MEQ.....	52
4.3.2 Le rôle de l'école vu par les enseignants	53
4.4 À propos du plein épanouissement et du développement intégral de la personne	55
4.4.1 Ce qu'il en est du développement intégral de la personne	55
4.4.2 Une réponse à un milieu socio-économique	58
4.4.3 Une finalité difficile à atteindre	59
4.5 Ce qui définit l'être humain	60
4.5.1 L'élève, un être de besoins	61
4.5.2 Ce qui caractérise leur conception de l'être humain.....	64
CHAPITRE 5 – DISCUSSION	68
5.1 L'éducation vue par treize enseignants du système scolaire québécois	68
5.1.1 L'éducation, une activité qui renvoie d'abord à l'apprentissage de la politesse	69
5.1.2 L'instruction, une priorité à travers différents rôles reconnus.....	70
5.1.3 Le développement intégral de la personne : une finalité fourre-tout.....	72
5.2 L'être humain vu par treize enseignants du système scolaire québécois.....	73
5.2.1 Une conception de l'élève qui se rattache aux rôles qu'ils se reconnaissent.....	74
5.2.2 Ce que nous retenons de leur conception de l'être humain	75
5.2.3 Des limites avouées de la part des participants.....	77

CHAPITRE 6 – LIMITES ET CONTRIBUTIONS	79
6.1 Limites et contraintes.....	79
6.1.1 Un discours empreint de la conjoncture éducative actuelle.....	80
6.1.2 Limites et contraintes méthodologiques	80
6.2 Contributions	82
6.2.1 Incidence d’une conception explicite et globale de l’être humain en éducation .	82
6.2.2 Pistes d’action et d’investigation	85
 CHAPITRE 7 – CONCLUSION	 91
 BIBLIOGRAPHIE.....	 95
 ANNEXES.....	 101
Annexe 1 : Canevas d’entretien	102
Annexe 2 : Analyses individuelles.....	105
Analyse de l’entretien # 1	106
Analyse de l’entretien # 2	111
Analyse de l’entretien # 3	116
Analyse de l’entretien # 4	122
Analyse de l’entretien # 5	128
Analyse de l’entretien # 6	134
Analyse de l’entretien # 7	140
Analyse de l’entretien # 8	145
Analyse de l’entretien # 9	150
Analyse de l’entretien # 10	157
Analyse de l’entretien # 11	162
Analyse de l’entretien # 12	167
Analyse de l’entretien # 13	173

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Profil des participant(e)s	32
Tableau 2 Catégories émergentes des analyses transversales.....	34

INTRODUCTION

Mon intérêt marqué pour le développement de la personne prend racine dans les multiples expériences qui ont marqué ma jeunesse sportive. Initié très jeune à la pratique du sport et de l'activité physique, j'ai vite réalisé que ceux-ci offrent de nombreuses possibilités pour permettre à un être humain de développer les différentes dimensions de son être. En plus de me motiver à intervenir comme entraîneur et moniteur dans différents contextes d'activités physiques, une telle reconnaissance a justifié mon choix de carrière en éducation.

Après la réalisation d'un baccalauréat en enseignement de l'éducation physique, j'ai travaillé comme suppléant pour des écoles primaires et secondaires de la région de Québec. À travers ces expériences éducatives, j'ai pris conscience de quelques particularités qui marquent le système éducatif actuel. Invité à intervenir dans différents contextes d'enseignement, je constatais que le milieu laissait voir beaucoup de disparités et de divergences. À travers des préoccupations manifestes à l'égard du mieux-être de leurs élèves, les enseignants semblaient très préoccupés par les questions d'administration et d'organisation scolaire. Ils exploitaient des stratégies et des approches variées tout en s'inspirant des philosophies les plus diverses. En fait, il m'apparaissait que chacun d'entre eux, en dépit du discours ministériel officiel, restait grandement influencé par ses conceptions personnelles à l'égard de l'enseignement, de l'éducation et de l'être humain. Bien qu'oeuvrant tous pour le même ministère de l'Éducation, les enseignants ne semblaient pas partager une vision claire et commune de leur rôle. Ces observations, et les questionnements qu'elles ont fait naître, sont à l'origine des réflexions qui ont motivé la présente recherche.

Deux objectifs majeurs nous ont animé tout au long de la réalisation de cette recherche. D'abord, constatant le pluralisme idéologique qui marque l'éducation contemporaine, nous avons voulu nous doter personnellement d'une conception de notre objet d'étude : l'éducation. Conséquemment, c'est à partir d'un regard sur le vaste héritage

que nous laisse la philosophie que nous avons tenté d'en dresser un portrait. En tenant compte de toute sa richesse sémantique, ce portrait révèle ce que vise fondamentalement son action. À la lumière de cette première investigation qui pose les prémisses de notre cadre d'analyse, nous avons entrepris une démarche « de terrain » afin de sonder les conceptions que des enseignants et enseignantes du système scolaire québécois ont à l'égard de l'éducation et de l'être humain.

Le **premier chapitre** du présent mémoire situe la problématique de notre recherche. Il fait d'abord ressortir que l'éducation avance avec hésitation dans la confusion d'un pluralisme idéologique et téléologique. Dans un second temps, il présente notre problème de recherche et les objectifs de recherche qui en découlent.

Le **deuxième chapitre** présente notre cadre conceptuel. Il laisse voir que l'éducation, vue sous l'angle philosophique, devrait servir le développement humain de chaque individu. Il précise également que toute conception de l'éducation ne peut se dissocier d'une certaine conception de l'être humain.

Le **troisième chapitre** présente et justifie les choix méthodologiques que nous avons privilégiés au cours de cette recherche. Il fait également état du cadre d'analyse de nos entretiens.

Le **quatrième chapitre** expose les résultats de la recherche. On y propose les premières interprétations qui se dégagent des propos tenus par les participants.

Le **cinquième chapitre**, à partir des deux préoccupations majeures qui ont motivé la réalisation de cette recherche, discute les résultats de nos analyses.

Le **sixième chapitre** fait état de certaines limites et avance quelques pistes d'action et d'investigation pour le futur. Il conduit à un dernier chapitre qui résume les principales conclusions de la recherche.

CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

L'école, de tout temps, fut le reflet de la société, son image, sa réponse, mais, en même temps, l'école, comme ferment dans la société, moule les hommes selon une projection idéale de cette même société.

- Jean-Marie Hamelin

J'éprouve le besoin de m'opposer à l'idée que l'école doit directement enseigner la connaissance spéciale et les habiletés dont on devra immédiatement faire usage plus tard dans la vie... En effet, il me paraît inacceptable de traiter l'individu comme un outil mort.

- Albert Einstein

La confusion actuelle de l'éducation doit être perçue comme une urgence nationale, car elle permet d'aggraver sans cesse l'illusion tragique de la compétence et du développement.

- Renald Legendre

Bon nombre de penseurs reconnaissent le rôle fondamental de l'éducation dans le développement des individus, des sociétés et de l'espèce humaine dans son ensemble. Plusieurs la considèrent même comme une réponse incontournable aux différents problèmes que connaissent les sociétés modernes. Dans la conjoncture actuelle, il est cependant difficile de se faire une idée claire de ce qu'est l'éducation et de ce que doit être son mandat. D'une part sa nature révèle une très grande richesse sémantique et, d'autre part, ses finalités ont depuis toujours oscillé entre divers pôles en fonction d'intérêts sociétaux différents ou divergents.

Bien que ce court paragraphe se veuille très révélateur des éléments qui composent notre problématique de recherche, il importe d'en saisir davantage toute l'ampleur et la complexité. Pour ce faire, le présent chapitre se propose 1) de faire ressortir l'importance fondamentale que l'on reconnaît à l'éducation et 2) de rendre compte de son état de crise à partir de différents paramètres. En guise de conclusion, ce premier chapitre présente notre question et nos objectifs de recherche.

1.1 L'éducation : une réponse incontournable à certains maux de société

Les sociétés actuelles font face à différents problèmes individuels et collectifs dont les conséquences leur sont de plus en plus coûteuses. Sur une vaste partie du globe, des populations entières souffrent toujours de malnutrition, habitent dans des taudis, demeurent analphabètes et/ou vivent sous l'emprise aliénante d'une quelconque forme de doctrine politique ou religieuse. Ailleurs, là où les droits de l'Homme et les libertés fondamentales sont prétendument assurés à chaque individu et où la surconsommation fait foi d'une abondance de ressources, le constat n'est pas moins inquiétant. Plusieurs individus connaissent la dépression, le mal de vivre, l'angoisse, la détresse psychologique, la solitude, le surmenage, etc. D'autres, par désolation et consternation, sombrent plus ou moins profondément dans les effets pervers des plaisirs illusoires de l'alcool, de la drogue ou du jeu. Les populations de ces sociétés ne sont en rien protégées contre les effets vicieux du corporatisme excessif ou de la logique marchande de l'économie capitaliste : corruption, violence psychologique, maladies psychosomatiques, tensions sociales, etc. En plus de ces différents problèmes, tous et chacun doivent désormais se sentir personnellement concernés par les divers dangers qui menacent la planète : réchauffement climatique, surpopulation, épuisement des ressources naturelles, désertification, pollution des sols et de l'eau, etc.

Devant ces dangers environnementaux, et face à cette perpétuation sans répit de la violence, de l'ignorance et de la misère humaine, de plus en plus d'intellectuels, de scientifiques, de politiciens et d'acteurs sociaux s'interrogent sur les chances de survie de l'espèce humaine. Dans une telle perspective, l'éducation apparaît non seulement comme une réponse favorable à ces différents maux, mais également comme un moyen pour assurer la simple survie de l'espèce humaine. À cet égard, les propos du sociologue français Edgar Morin se veulent très révélateurs. Pour ce dernier, il importe que « Civiliser et solidariser la Terre, transformer l'espèce humaine en véritable humanité, deviennent l'objectif fondamental et global de toute éducation aspirant non seulement à un progrès mais à la survie de l'humanité » (2000, p. 84). Il est fort à parier que ce type de discours a su inspirer les organismes internationaux qui s'intéressent au développement harmonieux des sociétés. Dans un rapport à l'UNESCO qui se veut l'aboutissement d'une réflexion sur

la place de l'éducation dans un monde rempli d'inégalités et en constant bouleversement, les membres de la *Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle* affirment justement leur foi dans l'éducation. Ils laissent savoir que « Face aux multiples défis de l'avenir, l'éducation apparaît comme un atout indispensable pour permettre à l'humanité de progresser vers les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale » (Delors, 1999, p. 13). Ces aspirations s'inscrivent en continuité à la *Déclaration internationale des Droits de l'Homme* adoptée par l'O.N.U. en 1948 qui, après avoir stipulé que l'éducation « doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales », affirme que celle-ci « doit favoriser la compréhension, la tolérance entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix » (Art. XXVI).

Plus près de chez nous, les auteurs des États Généraux sur l'éducation de 1995-96 espèrent que la réforme de l'éducation au Québec puisse nous permettre de progresser vers une plus grande humanité en contribuant à une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire (MEQ 1996a, p. 4). Ce discours s'inspire assurément de différents auteurs qui reconnaissent le rôle fondamental que peut (doit) jouer l'éducation dans le développement harmonieux des individus et des sociétés. Jocelyn Berthelot considère ainsi que l'éducation « peut contribuer à une plus grande justice sociale, à une meilleure distribution des richesses et devenir la pierre angulaire d'une société démocratique » (1996, p. 42). Omar Aktouf, professeur titulaire à l'École des Hautes Études de Montréal, se fait plus alarmant lorsqu'il considère pour sa part que « sans une éducation construisant un solide *surmoi* joint à une conscience familiale, collective, humaine, sociale et écologique bien au-dessus de toute considération individualiste, ou rentabiliste, il est à douter que l'humanité survive plus que deux ou trois générations au-delà du deuxième millénaire » (1996, p. 32). À l'instar de ces penseurs, Charles E. Caouette, professeur en psychologie de l'éducation à l'Université de Montréal, rappelle simplement que « si l'on veut garantir une survie valable de l'humanité et de la planète, [...] les humains doivent apprendre, de gré ou de force, à travailler autrement et à vivre autrement, à vivre en santé et ensemble autrement » (1997, p. 26). À cet effet, il précise que « l'école doit au plus tôt revenir à sa mission essentielle de l'éducation de l'être humain » (p. 27).

Ces considérations, qui ont, somme toute, le mérite de raviver une foi qui ne date pas d'hier, justifient l'importance de s'intéresser à l'éducation et à ce qu'elle doit fondamentalement viser. Car ce n'est qu'en précisant clairement son mandat qu'elle peut réellement, comme en était pleinement convaincu Maria Montessori au milieu du XX^{ième} siècle, « contribuer efficacement à la reconstruction de cette humanité déchirée et comme écrasée par les catastrophes les plus effroyables de l'histoire » (1996, p. 11).

1.2 L'éducation contemporaine en crise

Le rôle fondamental que l'on reconnaît à l'éducation dans le développement des individus, des sociétés et de l'humanité s'inscrit comme une constante de l'histoire de la pensée occidentale. Bien qu'elle soit encore aujourd'hui considérée comme l'une des principales voies de salut de l'humanité, il apparaît que l'éducation contemporaine est en situation de crise. Afin d'exposer plus en détail cette crise de l'éducation, les prochains paragraphes 1) présentent un court historique de l'institution éducative québécoise, 2) montrent que l'éducation est assujettie au phénomène social, 3) identifient le pluralisme téléologique de l'éducation comme étant une des causes majeures de son état de crise, 4) précisent que cette crise persiste au moment de définir ce qu'elle est sur le plan conceptuel et 5) exposent le peu de documentation scientifique qui nous permettrait de mieux comprendre comment elle s'inscrit dans les pratiques professionnelles des enseignants.

1.2.1 Pour un historique de l'institution éducative québécoise

C'est par un bref historique des finalités de l'institution éducative québécoise que nous situerons d'abord les fondements de notre problématique de recherche. Apte à mettre en lumière ce que l'éducation devient lorsqu'elle est institutionnalisée dans des structures sociales et des pratiques scolaires, cet historique nous fera prendre conscience que les

différents contextes socio-politiques et socio-économiques qu'a connus le Québec d'hier à aujourd'hui se reflètent dans la mise en place de son système d'éducation.

Sous le *Régime français* (1608-1760), l'éducation répondait avant tout à la mission évangélisatrice de l'Église catholique. De pair avec l'institution religieuse, la cellule familiale se faisait tacitement la répondante d'une éducation centrée sur les exigences de la colonisation (agriculturisme, évangélisation, enseignement des bonnes manières, enseignement ménager...). Les écoles que fera naître le clergé à cette époque permettront aux fils et aux filles de cultivateurs et d'artisans d'apprendre, pendant un an ou deux, les bases du catéchisme, de l'écriture, de la lecture et du calcul. La Nouvelle-France restera tout de même massivement illettrée et seuls les plus doués accéderont à des études plus poussées qui leur ouvriront les portes du commerce, des professions libérales et du clergé.

Après la *Conquête* de 1759, c'est sous l'autorité britannique que la première loi scolaire est inscrite dans les statuts du Bas-Canada. Cette loi de 1801 créait l'*Institution Royale*, un organisme chargé de mettre en place un réseau d'écoles publiques. S'adressant principalement à la population anglaise et protestante, cette loi est ignorée et boycottée par les catholiques français. En 1824, ces derniers pourront bénéficier de la *Loi des écoles de fabrique*, une loi qui leur permettra de créer des écoles publiques francophones qui peuvent davantage répondre à leurs besoins. Or, parce que non subventionnées par les autorités coloniales anglaises, ces écoles ne pourront se développer. Avant le milieu du XIX^{ième} siècle, et malgré la création de commissions scolaires confessionnelles (1845), l'instruction entre difficilement dans les mœurs de la population du Canada-Uni. Alors influencée par une conjoncture politique nord-américaine passablement turbulente (tension entre l'Angleterre et les États-Unis, Guerre de Sécession, menaces d'incursions irlandaises en provenance des États-Unis, ...), l'école, par l'entremise de l'éducation physique, commence à faire la promotion du militarisme. L'organisme chargé du mandat de l'éducation à cette époque, le *Conseil de l'instruction publique*, adopte en 1866 un règlement qui rend obligatoire l'enseignement d'exercices militaires dans les écoles normales du Bas-Canada (Département de l'Instruction publique, 1875, pp. 96-97). Ces exercices auront tôt fait de promouvoir parallèlement les visées du clergé, qui cherche à former des fidèles respectueux de l'autorité et de la morale catholique.

En 1867, la province de Québec s'intègre dans la nouvelle *Confédération canadienne*. La juridiction de l'éducation revenant désormais à chaque province, le système scolaire québécois s'organise. Au début du XX^{ième} siècle, ce dernier propose un enseignement technique et scientifique qui s'avère une solution aux problèmes que posent alors l'industrialisation, l'urbanisation ainsi que la forte croissance démographique. De 1905 à 1969, les programmes qui énoncent le contenu de chaque matière pour chaque degré scolaire orientent la pratique éducative des maîtres. Bien que la formation alors proposée vise le développement des grandes dimensions de l'être humain (physique, intellectuelle et morale), « les propos [de ces programmes] valorisent [...] une société figée et homogène où règne l'ordre et dans laquelle la religion est perçue comme le lien unificateur entre les hommes » (Martineau et Gauthier, 2002, p. 4). L'homogénéité de la société et les valeurs traditionnelles véhiculées par l'Église (agriculture, patriotisme et famille), justifient une mission éducative qui prône le maintien de ces valeurs et rendent quasi impensable ou futile toute discussion à leur égard.

Au milieu du XX^{ième} siècle, bien que la fréquentation scolaire soit rendue obligatoire depuis 1943 pour les jeunes âgés de 6 à 14 ans, le système d'éducation est peu démocratique. Il demeure élitiste, sexiste et sous-financé. Ce n'est qu'au début des années 60, au moment où, à l'instar des sociétés occidentales, le Québec connaît une vague de réformes importantes, que des solutions à ces problèmes seront amenées. Cette modernisation du Québec, déclenchée par la *Révolution tranquille*, a d'importantes répercussions tant au plan politique, que social et économique. Avec la *Grande Charte de l'éducation* (1961), la *Commission royale d'enquête sur l'enseignement* (*Commission Parent*) est instaurée. L'accès à l'éducation tend alors à se généraliser et à se démocratiser. Les commissions scolaires doivent désormais offrir l'enseignement secondaire et les lois de la gratuité de l'enseignement et de la fréquentation scolaire obligatoire sont instituées. Dans la foulée du rapport Parent (1964-1966), on crée, non sans résistance, le *Ministère de l'éducation* et le *Conseil supérieur de l'éducation*. Bien que la confessionnalité du système scolaire demeure, le clergé perd alors son rôle de gestionnaire du système d'éducation.

Au tournant des années 70, dans un esprit de consolidation et d'évaluation des réformes découlant du rapport Parent, trois enjeux demeurent majeurs : les revendications syndicales du corps enseignant, l'importance de promouvoir la langue française au Québec

et la confessionnalité du système d'éducation. Les programmes qui guident les enseignants durant cette décennie sont très généraux et proposent une vision nettement individualiste de l'être humain. On y fait « mention de la nécessité de tenir compte de l'évolution de la société québécoise considérée désormais comme industrialisée, hautement technique et pluraliste » (Martineau et Gauthier, 2002, p. 8). En s'appuyant sur la pédagogie humaniste et non-directive de Rogers et de Maslow, cette évolution de la société passe par une éducation qui vise la satisfaction des besoins de croissance et de développement de chaque individu.

En 1979, c'est avec le souci de faire de l'école un lieu d'excellence que l'on assiste à la réforme des programmes scolaires au primaire et au secondaire. Ces nouveaux programmes sont orientés sur les habiletés à développer. Si, d'une part, ils réaffirment l'intention de contribuer au développement intégral des individus, ces programmes insistent aussi sur l'importance d'une éducation qui peut répondre aux principaux besoins de la société québécoise. Au moment de décrire les finalités que l'on assigne à l'éducation scolaire, les autorités ministérielles de cette époque laissent d'ailleurs entendre que « Préciser les finalités de l'éducation, c'est décrire quel type d'homme et de femme est souhaitable pour notre société » (MEQ, 1979, p. 26). Un double discours s'articule ainsi autour du rôle que nous donnons à l'école. En même temps que nous voulons développer chaque individu dans toutes les dimensions de sa personne : corporelle, intellectuelle, affective, sociale, morale (religieuse), nous espérons que l'éducation puisse « aussi contribuer à former des hommes capables de supporter les inévitables tensions et de résoudre les problèmes de la société sur le plan des valeurs, de la science, de la technologie, de l'organisation sociale et des relations humaines » (MEQ, 1977, p. 27).

En 1995, trente ans après le rapport Parent, des États généraux sur l'éducation sont convoqués. Ces derniers font état de la situation et, par la suite, proposent les nouvelles orientations qu'entend privilégier le ministère de l'Éducation : recentrer la mission de l'école, favoriser l'égalité des chances, consolider la formation professionnelle, technique et continue, soutenir la restructuration des cursus, poursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire, etc.

D'un enseignement du catéchisme, de l'écriture, de la lecture et du calcul dispensé principalement par et pour le clergé après l'arrivée des premiers colons, aux missions

d'instruire, de socialiser et de qualifier du présent Ministère de l'éducation, l'école québécoise fut appelée à remplir différents mandats. Intégrée dans des contextes socio-politiques et socio-économiques précis, l'éducation a encouragé des finalités qui ont oscillé entre différents pôles. Dresser le portrait de l'évolution de l'institution éducative québécoise, c'est du coup se rendre compte que l'éducation y a promu différentes visées allant de l'agriculturisme et du confessionnalisme religieux à l'académisme et au professionnalisme, en passant par l'écologisme, le militarisme, le technicisme et le scientisme, la transformation ou l'insertion dans la société ainsi que l'actualisation de l'être (individualisme, spiritualisme, personnalisme, humanisme).

S'efforçant de répondre à des besoins sociaux de plus en plus complexes et de plus en plus diversifiés, l'éducation se fait désormais omniprésente dans nos sociétés. Par son institutionnalisation (*Ministère de l'Éducation, Conseil Supérieur de l'Éducation*), l'éducation accompagne la constitution de l'État moderne (*éducation des masses, éducation formelle*). Du coup, c'est légalement et socialement parlant qu'elle côtoie la plupart des institutions. Certes celles dont le mandat doit être la prise en charge du développement de l'enfant (*éducation parentale, éducation préscolaire et primaire*) mais aussi celles, qui en y reconnaissant une valeur économique ou politique importante, étalent son action sur la vie entière de l'individu (*éducation continue, éducation permanente, éducation démocratique, éducation communautaire, éducation informelle, éducation des adultes, éducation extrascolaire*). D'une manière plus spécifique, elle peut également s'employer à développer certaines aptitudes propres à la personne humaine (*éducation physique, éducation morale, éducation artistique, éducation intellectuelle, éducation sexuelle, éducation à la santé*) ou à ses interactions avec son environnement tant naturel (*éducation environnementale, éducation plein-air*) que social (*éducation civique, éducation planétaire, éducation mondiale, éducation culturelle, uniculturelle ou multiculturelle*). En guise de réponse à un système social qui connaît quelques échecs, elle se propose même d'aider certains individus laissés en marge de ce dernier (*éducation spécialisée, éducation compensatoire, éducation physique adaptée, éducation curative*) ou sinon d'offrir des valeurs et des pratiques différentes apparemment plus innovatrices (*éducation alternative*).

En d'autres termes, ce portrait historique illustre comment l'institution éducative québécoise s'est développée pour répondre aux multiples besoins de la société. La

prochaine section présente davantage la crise qui affecte l'éducation en montrant plus en détail jusqu'à qu'elle point cette dernière est assujettie au phénomène social.

1.2.2 L'éducation sous l'influence de la société

L'historique des visées du système d'éducation québécois esquissé précédemment nous démontre que c'est au milieu de différents enjeux sociaux que l'institution éducative a souvent servi à répondre aux nombreux besoins d'une société en constante évolution. En ce sens, il relève du truisme de situer l'éducation comme un phénomène social et de constater que les « interrogations sur l'éducation s'inscrivent dans de vastes préoccupations sur l'évolution des sociétés » (Bertrand, 1998, p. 244). C'est en tentant de mieux comprendre l'évolution de l'institution éducative que certains auteurs ont particulièrement rendu compte de ce phénomène. Dans un ouvrage sur l'organisation de l'enseignement au Québec, quelques penseurs nous rappellent effectivement que tout « système d'éducation se développe en étroite relation avec d'autres systèmes, tel le système social qui comprend, lui aussi, de multiples sous-ensembles » (Lemieux, 1999, p.14). Audet, en paraphrasant Durkheim, fait état d'un discours similaire lorsqu'il détaille ainsi quelques-uns de ces sous-ensembles : « Lorsque qu'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d'éducation, [...] on s'aperçoit qu'ils dépendent de la religion, de l'organisation politique, du degré de développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc. » (1971, p. 86).

Pour exprimer des constats similaires à l'égard de l'éducation, d'autres ont jeté un regard analytique sur l'école en tant que principale représentante de l'institution éducative. C'est le cas de Gagné qui estime que l'école québécoise, en étant « destinée à satisfaire des besoins de l'enfant par le moyen d'une formation elle-même destinée à satisfaire des besoins de l'économie, [...] devient un appareil d'intégration des sujets à la sphère de l'emploi, la culture seconde devenant dans cette inversion la simple condition préalable d'une pluralité de formations professionnelles » (1999, p. 23). Ces propos rejoignent ceux de Charles E. Caouette qui considère qu'« en se mettant à la remorque de l'entreprise et des

valeurs qu'elle véhicule, en adoptant elle-même le modèle industriel, l'école s'est progressivement détournée de sa mission première, et toujours indispensable, de formation d'êtres humains aussi complets et achevés que possible, pour devenir un lieu d'instruction, un lieu de formation à *court terme* de travailleurs dociles, productifs et rentables » (1997, p. 27). De manière plus spécifique, l'analyse de Develay laisse entendre que si les sociétés industrialisées sont désormais de plus en plus attentives au fonctionnement de leurs écoles, c'est en partie à cause des coûts qu'elles engendrent, des attitudes critiques de ses utilisateurs et du fait qu'« une élévation du niveau de qualification des citoyens semble, *in fine*, la condition indispensable de l'inventivité requise pour produire et faire consommer » (1993, p. 36). Dans une perspective d'approche par compétence telle que promue par la dernière réforme de l'éducation au Québec, Boutin et Julien considèrent que « la mission de l'école se voit ramenée à une préparation au monde de l'industrie et du commerce » (2000, p.84) et que le type d'éducation qui en découle « est ainsi au service d'un type de société avant d'être à celui de la personne » (p. 87). Pris dans leur ensemble, ces propos ravivent la critique de Hamelin qui, déjà en 1966, avait constaté que la société, « qu'on le veuille ou non, se sert de l'école pour ajuster, par une action qui complète celle, plus diffuse, du milieu d'existence, les jeunes générations à ses besoins, pour modeler les forces humaines nouvelles à sa convenance, comme elle intervient, par d'autres voies, pour transformer les choses matérielles en biens utiles » (1966, p. 15).

Les propos tenus par ces différents penseurs montrent que « l'institution scolaire, malgré une apparence d'unité renforcée par l'ensemble des principes, règles et autres règlements qui régissent son fonctionnement est d'abord et avant tout le lieu de convergence et parfois d'affrontement des désirs, des intérêts, des valeurs, des intentions éducatives, en un mot, de ceux qui la font vivre » (Desmeules et Desjardins, 1995, p. 27) et qu'elle fait vivre. Ces propos laissent également voir qu'à travers l'institution éducative, l'éducation par et pour la personne humaine est souvent évincée au profit d'une éducation qui sert avant tout des intérêts sociétaux. En explicitant les finalités actuelles de l'école québécoise, la prochaine section fera ressortir d'une manière particulière ce pluralisme téléologique qui plane sur l'éducation.

1.2.3 À propos du pluralisme téléologique qui plane sur l'éducation

Afin de s'approprier une idée plus précise de notre problématique de recherche, et parce que toute institution éducative n'a de sens que par rapport au mandat que nous lui reconnaissons, nous jugeons pertinent de sonder plus en profondeur les finalités de l'éducation contemporaine. En nous faisant voir les deux pôles qui peuvent fondamentalement justifier son action, ce regard est d'emblée susceptible de nous faire découvrir l'ambivalence d'une éducation qui peut tout autant servir l'individu que l'assujettir à la société ou à une de ses institutions.

Au moment d'explicitier les trois principaux axes de sa mission éducative, le MEQ nous fait savoir que l'école québécoise devrait contribuer à l'instruction, à la socialisation et à la qualification des élèves. Plus précisément, cette institution décrit ainsi l'essence de son mandat :

À l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire, la mission de l'école est triple. Elle consiste à instruire; c'est-à-dire assurer le développement des habiletés intellectuelles ainsi que l'acquisition et la maîtrise des connaissances, à socialiser les élèves, c'est-à-dire les préparer à être des citoyennes et des citoyens responsables, et enfin à les qualifier, en leur assurant la maîtrise plus immédiate de compétences professionnelles ou en leur procurant les bases nécessaires à une formation plus poussée. À l'enseignement collégial, cette mission éducative se traduit plus précisément par une formation préparant à des études universitaires ou par une formation technique conduisant au marché du travail. À l'enseignement universitaire, s'ajoute une importante mission qui est celle de la recherche (MEQ, 2001a, p. 7).

Toutefois, lors des États Généraux sur l'éducation (95-96), ce n'est pas sans une certaine forme de dissidence que le ministère en est arrivé à reconnaître ces trois finalités comme le fondement de sa mission éducative. Alors qu'ils faisaient état de la situation (MEQ, 1996b), les membres chargés de cette commission ont effectivement ressenti l'ambivalence de deux pôles bien distincts pouvant définir et justifier, à leur manière respective, la mission éducative de l'école québécoise. Sans nier son rôle comme agent d'instruction, plusieurs étaient alors d'avis que l'école ne devait pas s'y limiter mais viser plus largement

le développement intégral et le plein épanouissement de la personne (MEQ, 1996b). En fait, il était entendu que la visée d'instruction s'insère d'abord dans une perspective de développement intégral de la personne. En dépit de cette dernière considération, et afin « de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable » (MEQ, 2001b, p. 2), le MEQ opte tout de même en faveur d'une mission éducative articulée autour de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Dans les documents où l'on présente cette vision, il est entendu que l'instruction a pour but le développement intellectuel et l'acquisition de connaissances, que la socialisation promeut l'apprentissage du vivre-ensemble et le développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité et que la qualification vise la réussite scolaire de tous les élèves tout en facilitant leur intégration sociale et professionnelle (MEQ, 2001b, p. 3).

Ce discours ministériel nous montre qu'encore aujourd'hui les préoccupations du Ministère de l'éducation du Québec, comme celles de plusieurs penseurs contemporains de l'éducation, ne semblent pouvoir se dissocier de questions d'ordre politique, social et économique. Dans un tel contexte, l'institution éducative se veut le microcosme d'une société en perpétuel changement et l'éducation peut devenir un moyen pour adapter les jeunes générations au monde actuel. Indissociables, elles subissent toutes deux les pressions des différents pouvoirs sociaux que sont l'État, l'Église, les parents, le syndicat et le patronat.

En réponse à une vision ministérielle qui lui paraissait incomplète, Patrice Savignac-Dufour considère que l'école idéale devrait offrir « une éducation complète qui aborderait trois plans : le savoir théorique de base (l'instruction), le savoir-vivre (l'éducation fondamentale) et le savoir-faire technique (la formation) » (1996, p. 154). Gagné adopte une vision similaire lorsqu'il reconnaît qu'il faut « établir une hiérarchie des trois pôles de l'articulation des apprentissages » (1999, p. 25) : le pôle de la personne, le pôle du savoir et le pôle de la fonction. Encore plus sévèrement, le philosophe Jacques Maritain considère que « le but premier de l'éducation au sens le plus large est d'aider un enfant d'homme à atteindre sa pleine formation d'homme » (1969, p. 130) et que « les autres buts (transmettre l'héritage de culture d'une aire donnée de civilisation, préparer à la vie en société et à un comportement de bon citoyen, procurer l'équipement mental exigé pour remplir une fonction particulière dans le tout social, pour s'acquitter des

responsabilités familiales, pour gagner sa vie) sont des corollaires et des buts essentiels mais secondaires. » (p. 130).

En deçà de ces propositions qui demeurent générales, nous réalisons que la difficulté de s'entendre sur ce qu'est fondamentalement l'éducation, et surtout sur ce qu'elle doit réellement servir, révèle son état de crise. De fait, différents auteurs témoignent de sa situation critique en soulignant la nécessité d'un ménage conceptuel du domaine. Les prochains paragraphes feront état de cette dernière considération.

1.2.4 L'éducation : un concept à clarifier

Si l'éducation intéresse tous et chacun (éducateurs, parents, enseignants, instructeurs, formateurs, philosophes, sociologues, psychologues, historiens, biologistes, politiciens, économistes...), c'est vraisemblablement parce qu'elle est apte à répondre à d'importants besoins individuels et collectifs. De fait, il semble difficile, dans la conjoncture éducative actuelle, de se donner un portrait clair et précis de l'éducation et des finalités qui la définissent. Les propos de Renald Legendre, professeur-chercheur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, sont très révélateurs à cet égard : « Il faut admettre que l'éducation, elle, baigne toujours dans une stagnation séculaire. Sa définition souffre d'imprécision, son langage est vague ou hermétique et ses procédés relèvent souvent de l'improvisation pure et simple » (2001, p. 4). En nous laissant savoir qu'« un grand désordre règne dans la terminologie [des sciences de l'éducation] et que les inférences et confusions entre enseignement, éducation, pédagogie... sont nombreuses et complexes » (Mialaret, 2000, p. 3), le pédagogue français Gaston Mialaret révèle à sa manière le lourd brouillard conceptuel qui pèse sur éducation. Guy Avanzini constate aussi l'ambiguïté conceptuelle d'un discours sur l'éducation et nous rappelle qu'« une condition de la validité des sciences de l'éducation est la cohérence de leur terminologie et qu'elles n'y sont pas encore parvenues » (1992, p. 165).

Lorsqu'on arrive difficilement à se donner une définition claire de ce qu'est l'éducation, il est quasi impossible que les institutions et les acteurs qui la représentent

conçoivent distinctement ses fins et s'entendent sur celles que doivent prioritairement promouvoir ses différents niveaux d'enseignement. Les membres chargés du rapport final de la commission des États Généraux sur l'éducation (1995-1996) nous le font expressément voir lorsque, à travers un effort de clarification avoué, ils réalisent que « ce n'est pas une tâche facile de circonscrire les finalités éducatives. Les réalités sont toujours beaucoup plus riches et interreliées que les catégories dans lesquelles nous sommes contraints de les enfermer, sans compter que les concepts peuvent avoir des sens très différents selon les personnes qui les utilisent » (MEQ, 1996a, p.4). Ainsi, quand le MEQ, en dépit de ces difficultés, fait reposer la nouvelle réforme scolaire sur une mission éducative qui s'articule autour de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, il plonge maints enseignants dans la confusion car il estompe ce que la loi établit comme leur premier devoir : « la formation intellectuelle et le développement intégral de la personnalité de chaque élève » (cf. Loi sur l'instruction publique, art. 22). Dans cette perspective, il n'est pas surprenant d'entendre que « les fondements théoriques de la réforme, ainsi que ses visées, sont loin de faire unanimité tant chez les enseignants que chez plusieurs responsables scolaires » (Boutin et Julien, 2000, p. 11).

À l'instar de Caouette qui juge que les dirigeants du système scolaire québécois « ne semblent avoir aucune vision globale, aucune philosophie cohérente de l'éducation et de la mission spécifique de l'école » (1997, p. 28), nombre de penseurs adoptent une position sévère à l'endroit des différents systèmes d'éducation et des finalités qu'elles promeuvent. En Espagne, Fernando Savater reprend ainsi les propos de Carlos Tedesco pour nous faire savoir que la crise de l'éducation « n'est pas due à la piètre façon dont l'éducation accomplit les objectifs sociaux qu'on lui a assignés, mais – et c'est plus grave – au fait que nous ne savons pas quels buts lui assigner ni vers quoi orienter effectivement son action » (1998, p. 18). Meirieu et Le Bars tiennent un discours similaire à propos de l'institution éducative française lorsqu'ils soulèvent l'hypothèse que l'école d'aujourd'hui, ayant perdu son projet fondateur, « est devenue une institution chargée surtout de gérer des flux d'élèves. Une sorte de gigantesque "garderie" doublée d'une gare de triage. Faute de consensus sur l'homme que l'on veut former et la société vers laquelle on veut aller, on multiplie les expertises et les propositions pour améliorer son fonctionnement. Mais, dès que l'on touche à ses finalités, la tension se fait trop forte et l'on est obligé de faire machine

arrière » (2001, p. 136). En définitive, la difficulté de faire consensus de façon claire et précise sur les finalités que doit promouvoir l'éducation apparaît, aux dires de ces différents penseurs, comme une cause importante de son état de crise. En sus de ce constat, la prochaine section illustre le manque de connaissances scientifiques concernant les conceptions des enseignants à l'égard du terme éducation.

1.2.5 Une question peu documentée

À l'image d'un système d'éducation qui a multiplié les visées éducatives, nous réalisons que les enseignants, qui demeurent « les agents premiers de l'éducation dans les écoles » (Robert, 1997, p. 6), peuvent eux aussi, plus ou moins consciemment, fonder leur pratique éducative sur différentes conceptions de l'éducation et de l'être humain. Pouvant renvoyer à des visées éducatives qui se côtoient, se complètent ou même s'opposent (académisme, professionnalisme, technicisme, scientisme, individualisme, humanisme...), leur conception de l'éducation peut véhiculer des idéologies (capitalisme, productivisme, socialisme, libéralisme, étatismes, anarchisme, personnalisme, neutralisme, utilitarisme...) qui peuvent aussi bien libérer l'individu, que l'assujettir à la société ou à l'une de ses institutions. Ces dernières considérations, qui situent notre problématique de recherche à travers un problème plus spécifique, nous apparaissent suffisantes pour justifier la pertinence de poser un regard sur les conceptions qu'ont les enseignants et enseignantes de l'éducation. Il nous semble d'autant plus pertinent de s'intéresser à un tel problème quand la documentation sur le sujet se fait quasi inexistante.

En dépit de maintes recherches dans les différentes banques de données en éducation et en sciences humaines, il semble que la question qui nous préoccupe particulièrement soit très peu documentée. À notre connaissance, une seule étude s'est directement intéressée aux conceptions de l'éducation des enseignants. Reconnaisant que ces derniers ont un rôle primordial à jouer dans l'éducation des enfants, Gauthier (1989), dans sa thèse de doctorat, a tenté de mettre en lumière les conceptions qu'ont les parents et les enseignants à l'égard de l'éducation. Recourant à la typologie des paradigmes

d'éducation de Bertrand et Valois (1992) et utilisant un questionnaire fermé dans lequel les participants se montraient plus ou moins en accord avec différents énoncés, Gauthier montre entre autres que le « développement de la personne totale et son intégration dans la réalité multidimensionnelle » est une préoccupation éducative majeure pour les enseignants (1989, p. 238). Dans l'optique où le questionnaire utilisé proposait des pistes de réflexions (échelles d'appréciation) qui n'émergeaient pas des participants eux-mêmes, il convient de se demander si les enseignants de cette recherche auraient convenu de l'importance du « développement de la personne totale et son intégration dans la réalité multidimensionnelle » si on ne leur avait pas proposé ce choix de réponse.

En somme, malgré l'importance du rôle des enseignants dans le système éducatif québécois, très peu d'études semblent s'être intéressées à leur conception de l'éducation. La société québécoise n'est donc pas au courant des finalités que promeuvent les enseignants, plus ou moins consciemment, à travers leur intervention éducative.

1.3 Problème et objectifs de recherche

Ce premier chapitre a exposé quelques-uns des éléments qui permettent de situer l'origine de la crise actuelle en éducation. Plus précisément, il a su nous faire voir que l'éducation contemporaine, qui apparaît à plusieurs comme le remède à plusieurs maux de la société, avance avec hésitation dans la confusion d'un pluralisme idéologique et téléologique. À travers ce pluralisme, il apparaît difficile d'identifier et de hiérarchiser les différentes finalités qu'elle peut (doit) promouvoir. La quasi-absence de recherches examinant les conceptions des enseignants à l'égard de l'éducation, de même que le brouillard conceptuel rapporté par différents penseurs, viennent aggraver ce problème.

À la lumière de ces considérations, nous avons choisi d'entreprendre une étude dont le but est de sonder les conceptions de ceux qui demeurent les principaux acteurs (qualifiés) de la scène éducative au Québec : les enseignants et enseignantes.

En fondant l'analyse de leurs discours sur une réflexion que nous tiendrons ultérieurement à propos des fondements de l'éducation, nous nous proposons d'atteindre les objectifs suivants :

- circonscrire la conception que des enseignants du niveau primaire ont de l'éducation;
- déterminer la ou les finalités qu'ils lui reconnaissent;
- mettre en lumière la conception de l'être humain qui se dégage de leurs propos.

Afin de pouvoir porter un regard juste et honnête sur leurs conceptions, certains choix méthodologiques s'imposent. Avant de présenter et de justifier ces choix, il importe de poser les jalons qui pourront nous guider dans l'analyse de leurs propos. À cet effet, nous sonderons les assises conceptuelles de l'éducation par un regard sur le vaste héritage philosophique qu'elle sous-tend.

CHAPITRE 2 – CADRE CONCEPTUEL

Que donc le législateur doive s'occuper avant tout de l'éducation des jeunes gens, nul ne saurait le contester.

- Aristote

Tout homme est homme avant d'être avocat, physicien ou commerçant. Et si vous en faites un homme capable et sensé, il sera un avocat ou un physicien capable et sensé.

- John Stuart Mill

Voilà le point de départ : une vision de l'homme qui, me semble-t-il, pourrait être acceptée par toutes les cultures.

- Albert Jacquard

Bien que l'éducation soit perçue comme une réponse favorable à l'état inquiétant de l'être humain et de la planète, il demeure que celle-ci, à travers les institutions qui la représentent, avance avec hésitation dans la confusion d'un pluralisme de visées idéologiques pouvant servir les causes les plus diverses. Si la philosophie, dans le cadre de notre démarche réflexive sur l'éducation, peut nous être d'un grand recours, c'est parce que son discours est apte à éclairer, voire à justifier, la visée fondamentale de cette dernière. Afin de promouvoir une réflexion qui nous aidera à poser les prémisses qui faciliteront l'analyse et la discussion de nos entretiens, les prochains paragraphes 1) recourront à l'étymologie pour introduire notre réflexion, 2) rendront compte d'un regard sur le vaste héritage philosophique et 3) feront voir que toute conception de l'éducation ne peut se dissocier d'une conception de l'être humain à faire advenir.

2.1 Quelques repères étymologiques

Afin de se donner une meilleure compréhension de notre objet d'étude, nous jugeons nécessaire l'investigation de ses fondements. À cet effet, nous pensons que l'étymologie peut être d'un certain secours.

En partant du terme éducation, l'étymologie nous renvoie d'abord au terme latin *educatio* qui signifie « action d'élever » et dont le sens premier se veut très concret. D'ailleurs, le terme éducation, qui ne se rencontre pas dans la langue française avant 1527 et qui a depuis donné lieu à une myriade d'usages et de sens, fut longtemps associé à l'élevage des animaux et à la culture des plantes. Cette première signification est sûrement due au fait que le terme *educatio* dériverait autant du verbe latin *educare* que *educere*. Le premier, en parlant des plantes et des bêtes, a la signification de « nourrir », « d'avoir soin de » et « d'élever ». Le second, dans une perspective tout aussi terre-à-terre, signifie « faire sortir » (quelqu'un d'une ville, un vaisseau d'un port...), « mettre au monde » (enfanter). Une investigation un peu plus approfondie révèle toutefois que le terme éducation trouverait aussi une partie de sa signification actuelle à travers l'influence du verbe latin *ducere* et du verbe grec *hégéomai* qui ont tous deux a priori les sens de « conduire », de « commander ». En retraçant dans le temps l'évolution du concept éducation, nous réalisons que son évolution sémantique tend vers un élargissement. Si la plupart des sciences et des domaines d'études se sont isolés en définissant de façon pointue leur objet d'étude, l'éducation, parce qu'appelée à répondre à des besoins humains de plus en plus importants et diversifiés, s'est élargie et complexifiée. À cet effet, il est intéressant de constater que les verbes aux portées très concrètes d'où l'éducation tire son origine ont progressivement pris des sens plus larges aux portées moins terre-à-terre. Ainsi, *ducere* et *hégéomai* renvoient aussi à « juger », « estimer », *educare* à « former », « instruire », et *educatio*, qui désignait avant tout l'action d'élever (favoriser la croissance physique), en est progressivement venu à désigner une action qui visait « à faire sortir l'enfant de son état premier; soit à faire sortir de lui (à actualiser) ce qu'il possède virtuellement » (Foulquié, 1991, p. 152). Plus concrètement, Morin et Brunet nous permettent de poursuivre avec beaucoup d'à-propos notre démarche d'investigation lorsqu'ils nous font remarquer que « *educatio* a pris aussi un sens moral (la formation du caractère) et un sens intellectuel (la formation de l'esprit) » (1992, p. 13).

Bien qu'elle nous apprend que l'éducation est une action qui consiste à avoir soin de, à nourrir, à élever, à guider et plus largement à former quelqu'un, l'étymologie nous est insuffisante pour dresser un portrait précis de ce qu'est l'éducation. En n'éclairant pas suffisamment le sujet qui fonde son action, ni les raisons fondamentales qui justifient la

nécessité d'exercer sur lui cette action, l'étymologie nous laisse sans réponse précise quant aux fins que ce « processus » peut (doit) explicitement servir, quant à la « forme » ultime qu'elle doit promouvoir chez l'individu. Afin d'éclairer le sens qu'il faut fondamentalement donner à l'éducation, nous jugeons nécessaire de jeter un regard sur la réflexion philosophique qu'elle porte en héritage.

2.2 Regard sur l'héritage philosophique en éducation

Pour les principaux philosophes de l'Antiquité, l'éducation concernait autant le corps que l'esprit et devait servir au développement des vertus humaines que sont la tempérance, le courage, la générosité, la grandeur d'âme, etc. Du coup, Platon considérait que l'éducation contribuait à former le citoyen en permettant à l'éduqué d'actualiser ce qu'il ne possède d'abord qu'en potentialité. Aristote, quant à lui, avait fait remarquer que cette dernière, particulièrement par le développement de la raison, comblait les déficiences de notre nature biologique. Comme Plutarque qui l'a affirmé 400 ans plus tard, il reconnaissait que l'éducation, en permettant à chaque individu de développer les facultés qu'il ne possède qu'en puissance, devait conduire au bonheur.

Avant que quelques penseurs de la Renaissance ne s'intéressent aux discours de ces philosophes de l'Antiquité, l'avènement du christianisme inscrit l'éducation dans une perspective plus transcendante. L'Église se charge elle-même de promouvoir une mission éducative (instruction et correction) qui vise l'intériorisation du modèle du Christ vivant. Quelques penseurs (Augustin, Thomas d'Aquin...) concilient le christianisme à la philosophie des Anciens et aident les philosophes de la Renaissance à renouer avec ceux de l'Antiquité. Sur un fond de christianisme, Érasme s'inspire ainsi de Platon, d'Isocrate et de Cicéron pour voir en chaque individu tout un potentiel que l'éducation est apte à développer sur le plan humain. Il en est de même pour Comenius, qui en assumant l'héritage chrétien dans une perspective néo-platonicienne, considère que l'éducation, en formant l'homme tout entier, permet de parfaire l'œuvre de Dieu. C'est à travers un discours qui délaisse l'usage d'une autorité extérieure à soi-même que les philosophes René

Descartes et Francis Bacon font par la suite entrer la réflexion philosophique dans une ère plus moderne.

À l'image d'un discours philosophique qui se délivre progressivement de toute autorité religieuse ou politique, l'éducation se libère des contraintes imposées par les différentes instances législatrices. En 1762, Jean-Jacques Rousseau se fait ainsi le précurseur d'une éducation empreinte d'existentialisme et associe l'éducation à une nature observable et malléable. Pour ce philosophe, « Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grand, nous est donné par l'éducation » (1966, p. 37). Kant convient de la réflexion de Rousseau en laissant savoir que « L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui » (1967, p. 98). Le discours philosophique qui marque cette époque étant fortement teinté d'humanisme, il n'est pas surprenant de désormais voir l'éducation s'identifier au devoir d'humanisation.

Condorcet, en vue de la démocratie et de la liberté, perçoit l'éducation comme la principale voie pour assurer le progrès de l'humanité. Pestalozzi reconnaît pour sa part que chaque homme, par l'éducation, doit développer les habiletés qui lui sont propres. Les réflexions de ce dernier l'amènent d'ailleurs à conclure que le but de l'éducation est de permettre à chaque homme de faire une œuvre de sa propre personne. À l'instar de Herbart qui estime que le travail de l'éducation fait partie d'une anthropologie intégrale, Mill considère qu'elle a pour objet de réaliser en chaque individu les attributs constitutifs de l'espèce humaine en général en les portant à leur plus haut point de perfection possible. Ces propos rejoignent ceux de Dupanloup, pour qui l'éducation consiste essentiellement à développer les facultés humaines que chacun possède virtuellement, et de Steiner qui considère que « l'objet de l'éducation doit être ce que la nature humaine elle-même exige » (1997, p. 140).

Le discours plus contemporain du philosophe français Olivier Reboul s'inscrit dans la continuité de ces penseurs. Il confie que « la fin de l'éducation est de permettre à chacun d'accomplir sa nature au sein d'une culture qui soit vraiment humaine » (Reboul, 2001, p. 25). Le philosophe Thomas De Koninck va dans le même sens en écrivant que « La raison première, la fin de l'éducation, n'est autre que l'éveil à ce qui est digne de l'être humain, à ce qui donne sens à sa vie. » (2001, p. 175). Dans son *dictionnaire de la langue*

pédagogique, Paul Foulquié reprend avec beaucoup d'à-propos le discours de ces différents penseurs et considère enfin que « Le développement des facultés humaines constitue l'objet propre ou le but immédiat de l'éducation » (1991, p. 156).

En favorisant la transmission du patrimoine humain, nul doute que l'éducation joue un rôle déterminant à l'égard du développement personnel de chaque individu et, par extension, à l'égard du développement et de la survie de l'espèce humaine. Si ces différents philosophes reconnaissent qu'elle se veut d'une importance capitale pour l'être humain, c'est parce qu'elle répond à des besoins que sa nature biologique ne peut satisfaire à elle seule. En fait, c'est parce qu'il naît inachevé (en potentialité) et en partie indéterminé que l'être humain se doit d'acquérir les connaissances théoriques et pratiques qui lui permettent de devenir toujours de plus en plus autonome et moral. Sans référence à la culture humaine que peut transmettre l'éducation, tout nous laisse croire que l'être perfectible qu'est l'être humain ne pourrait développer les qualités qui le distinguent des autres primates. En plus de nous rappeler qu'elle est inhérente à toute expérience humaine, les philosophes cités précédemment nous laissent savoir que l'éducation, dans son sens le plus fondamental, vise l'autonomie de la personne par le développement des potentialités essentiellement et universellement humaines qui caractérisent chaque être humain. En s'inspirant des dires de différents penseurs, la prochaine section porte sur le renvoi à une conception de l'être humain que cette position suppose.

2.3 Le renvoi à une conception de l'être humain

Si, à la lumière de ces propos, l'éducation est la « Mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain » (Robert, 1993, p. 719), il est évident que toute pratique éducative ne peut se dissocier d'une certaine conception de l'être humain. Les propos du philosophe français Jacques Maritain font état de cette dernière considération en laissant savoir que « si le but de l'éducation est d'aider et de guider l'enfant vers son accomplissement humain, l'éducation ne peut échapper aux problèmes et aux difficultés de la philosophie, car elle suppose par sa nature même une

philosophie de l'homme, et dès l'abord elle est obligée de répondre à la question : "qu'est-ce que l'homme" » (1969, p. 19). À sa manière, Olivier Reboul en arrive également à ce constat : « dans tous les domaines, depuis la naissance jusqu'au dernier jour, l'éducation, c'est d'apprendre à être homme. [...] Si donc on veut définir l'éducation, il faut réfléchir sur le mot "homme" » (2001, p. 19). Plus sévèrement, Rudolph Steiner affirme que « la pédagogie ne peut qu'être fondée sur une connaissance de l'homme » (1997, p. 96).

Bien avant eux, plusieurs philosophes, en se proposant de réfléchir sur l'Homme, ont par ailleurs été amenés à prendre position à l'égard de l'éducation. À cet égard, force est de constater qu'à travers leur réflexion sur l'être humain et ce qui le définit, Platon, Aristote, Augustin, Thomas d'Aquin, Erasme, Hobbes, Spinoza, Locke, Hume, Rousseau, Kant, Hegel, Comte, Nietzsche, ont tous fait de l'éducation un thème central de leur discours. Morin et Brunet posent clairement le problème fondamental vécu par ces philosophes en nous rappelant que « l'idée qu'on se fait d'un être humain, c'est-à-dire de la nature humaine, détermine celle qu'on se fait de la formation ou de l'éducation » (1992, p. 170).

Ces philosophes ne sont pas les seuls à reconnaître la nécessité d'appuyer l'éducation sur une conception qui puisse émerger d'une réflexion profonde et globale sur la nature de l'être humain. Émile Durkheim, le père de la sociologie de l'éducation, est également l'un de ceux-ci. Après avoir rappelé que « chaque société se fait un certain idéal de l'homme, de ce qu'il doit être tant au point de vue intellectuel que physique et moral », il affirme que « c'est cet idéal [...] qui est le pôle de l'éducation » (1999, p. 50). Dans un contexte qui intègre et dépasse largement ceux de l'éducation et de la philosophie, nous entendons même Claude Béland, président du Mouvement des caisses Desjardins et par le fait même acteur majeur sur l'échiquier économique et politique de la scène québécoise, avouer que « Dans un monde où chacun est soumis à mille pressions et sollicitations les plus diverses, parfois même contradictoires, l'action trouve sa cohérence dans une vision intégrée de l'être humain » (1998, p. 23). En fait, comment ne pas reconnaître la nécessité de fonder toute entreprise éducative sur une conception explicite de l'être humain et de son développement, alors que c'est une évidence que « la qualité de notre personne et de nos actions, tout comme la qualité de notre société, dépend de la qualité de notre réflexion sur nous-mêmes » (Provost, 1990, p. 8). À l'instar de ces penseurs, il est donc de notre avis

que toutes actions éducatives, et particulièrement celles qui renvoient intentionnellement au développement intégral de la personne, ne peuvent faire l'économie d'une conception de l'être humain. De fait, plus cette conception saurait être riche et représentative de la complexité humaine, plus l'éducation, fondée sur une telle conception, aurait la chance de contribuer à surmonter les grands problèmes qui affectent actuellement les êtres humains, leurs institutions, leurs sociétés.

Le regard posé sur l'éducation dans ce chapitre nous invite à reconnaître que l'éducation, fondamentalement, vise le développement des potentialités essentiellement humaines de chaque individu. Ce même regard laisse entendre que toute conception de l'éducation renvoie inévitablement à une certaine conception de l'être humain. Ces considérations, quoique générales, dressent la trame de fond de notre démarche d'investigation. Dès que nous aurons présenté et justifié les choix méthodologiques prioritaires au cours de notre recherche, nous expliciterons plus en détails comment ils fondent le cadre d'analyse de nos entretiens.

CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE

En tant qu'effort d'interprétation, l'analyse de contenu se balance entre les deux pôles de la rigueur de l'objectivité et de la fécondité de la subjectivité.

- Laurence Bardin

La plupart des études qualitatives réalisées en éducation peuvent être considérées comme des études de cas car elles ont pour objectif de projeter un éclairage nouveau sur des phénomènes éducatifs particuliers.

- Yves Poisson

Ce chapitre traite de la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche. Il présente 1) le cadre épistémologique de l'étude, 2) la stratégie utilisée pour collecter nos données, 3) l'échantillonnage que nous avons privilégié, 4) le résumé de notre démarche et 5) le cadre théorique qui a supporté l'analyse des données.

3.1 Cadre épistémologique de l'étude

Trois différents courants épistémologiques sont sous-jacents à la recherche en éducation : positiviste, interprétatif, critique (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Notre recherche, qui s'inscrit dans le paradigme de la recherche interprétative et qui se veut pour l'essentiel descriptive, s'appuie sur le postulat que la réalité que nous voulons étudier est une construction des acteurs qui la représentent. C'est dire, ici, que le savoir, par le biais de l'expérience, se construit dans une relation dialectique entre le sujet connaissant et le monde extérieur. S'il est possible d'étudier une telle réalité, c'est en reconnaissant que tout savoir se rattache intimement au contexte à l'intérieur duquel il a été produit.

Il nous est apparu que le meilleur moyen de circonscrire et de décrire les conceptions de l'éducation et de l'être humain que possèdent des enseignants et enseignantes du primaire était de recueillir et d'analyser, à travers une approche qualitative,

les propos qu'ils tiennent à leur égard. Considérant nos objectifs de recherche, nous avons jugé approprié de promouvoir l'analyse de contenu comme méthode de recherche. Cette dernière se présente comme une méthode de classification ou de codification des éléments d'un document en vue de mieux en comprendre le sens exact et précis (L'Écuyer, 1988). En reposant sur la réalisation d'entrevues semi-structurées, l'analyse de contenu allait nous permettre de satisfaire harmonieusement aux exigences de la rigueur méthodologique tout en permettant l'inventivité requise pour étudier un phénomène qui présente un certain degré de profondeur et de complexité. Dans les faits, cette méthode de recherche allait rendre possible l'articulation de schèmes explicatifs analytiques qui puissent donner réponse à nos objectifs de recherche.

3.2 Méthode de recherche : l'entrevue semi-structurée

L'entrevue nous a semblé être le moyen le plus approprié afin de sonder avec profondeur les conceptions de ceux qui se forment (se qualifient) intentionnellement dans les facultés d'éducation universitaires : les enseignantes et enseignants. Étudiant des composantes subjectives chez l'être humain, cet instrument permet au chercheur de rendre compte non seulement des discours et des intentions de ce dernier, mais aussi de ses valeurs, de ses conceptions, voire des présupposés qui guident ses activités. Deslauriers souligne d'ailleurs que « le but de l'entrevue est de savoir ce que la personne pense et d'apprendre des choses qu'on ne peut observer directement comme les sentiments, les idées, les intentions » (1991, p. 34). Comme nous voulions examiner et documenter une problématique qui, sous l'angle où nous l'abordons, a été peu explorée jusqu'à maintenant, des entretiens alliant profondeur et ouverture furent proposés à un nombre limité d'enseignants et d'enseignantes du système scolaire québécois. Sans pouvoir généraliser à l'ensemble des enseignants de ce système, l'analyse de ces entretiens peut nous fournir des indicateurs représentatifs des éléments qui caractérisent les conceptions de l'éducation et de l'être humain dont se sont dotés les enseignants et enseignantes que nous avons interrogés. Plus précisément, nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée pour recueillir les informations

nécessaires à notre recherche. Ce type d'entretien a l'avantage de marier flexibilité et profondeur. Les interventions utilisées dans ce type d'entretien, principalement des questions ouvertes et des demandes d'éclaircissement, permettent à l'interviewé de s'exprimer librement sur un sujet particulier. Par sa souplesse, il permet ainsi d'avoir directement accès à la pensée de l'interlocuteur et de valider auprès de lui la compréhension du sens de ses réponses.

Nos choix méthodologiques s'expliquent par notre intention d'approfondir des notions qui sont non seulement complexes, mais qui dénotent également une certaine subjectivité. Afin de conserver un minimum d'uniformité dans chacune de nos entrevues, et pour assurer que les informations recueillies allaient répondre aux visées de notre recherche, nous avons préparé un canevas d'entretien. Avant d'être soumis à l'expérimentation, le canevas d'entretien fut soumis à l'œil critique de trois enseignants-chercheurs universitaires. Leurs commentaires nous ont conduit à l'assouplir davantage en le dotant de pistes d'investigation plus ouvertes et en adoptant une terminologie plus près de la réalité vécue par les participants de notre échantillonnage. Conséquemment à un type de recherche qui comporte une part d'imprévu auquel il faut s'ajuster, quelques formules d'approfondissement furent également suggérées afin de parfaire notre canevas initial. Une première entrevue fut réalisée et enregistrée sur bande vidéo dans le cadre d'un cours de méthodologie universitaire. Tout en réalisant l'importance de rester le plus objectif possible, l'analyse critique de ce premier essai par un expert nous a fait également prendre conscience de la difficulté de ne pas suggérer involontairement des éléments de réponse. Une deuxième tentative s'est montrée beaucoup plus satisfaisante et comme la première, elle fut soumise à l'expertise d'un spécialiste en recherche qualitative. Suite aux commentaires de ce spécialiste qui, sans faire directement partie de notre univers de recherche, œuvre dans le milieu de l'éducation, nous avons retravaillé la formulation de quelques questions et avons apporté à notre canevas de nouvelles pistes d'investigation. À l'instar de ces deux premiers essais¹, un regard critique a été posé sur nos deux premières entrevues officielles. Somme toute, cette démarche nous aura permis de mieux maîtriser

¹ Bien qu'effectués avec des enseignants du primaire, ces deux essais furent réalisés afin d'expérimenter le canevas d'entretien et préparer le chercheur à des entrevues mieux articulées eu égard aux objectifs de la recherche. À ce titre, nous avons décidé de ne pas retenir les données qu'elles auraient pu apporter à la présente recherche.

notre canevas de recherche et surtout de mieux articuler, à l'endroit des enseignants, des questions qui, tout en se rattachant à nos intérêts de recherche, s'insèrent avec à-propos dans leur réalité.

En général, nos entrevues duraient près de 60 minutes. En référence à notre canevas d'entretien², qui présente la liste des différentes questions³ adressées à chaque participant, chacune des entrevues s'est divisée en trois parties. Dans un premier temps, afin de favoriser la mise en place d'une relation propice à l'échange, c'est par des questions assez simples que nous invitons le participant ou la participante à nous parler de façon libre et ouverte de son expérience, de sa formation d'enseignant et de ses élèves. N'exigeant pas trop d'interprétation et pouvant être répondues par de simples descriptions, nos premières questions visaient la mise en place d'un climat de confiance qui puisse par la suite favoriser le partage d'une réflexion plus profonde. Dans un deuxième temps, nous amenions l'enseignant ou l'enseignante à nous parler du sens qu'il donne au terme éducation et des finalités qu'il ou elle lui assigne. Pour ce faire, en plus de lui demander de nous présenter le rôle que ce dernier ou cette dernière considère assumer auprès de ses élèves, nous lui demandions de nous faire part de sa perception du terme « éducation » et de nous livrer son avis sur les finalités éducatives reconnues par le MEQ. En dernier lieu, la dernière partie de nos entrevues favorisait l'explicitation de la conception qu'a le participant(e) de l'être humain. Cette dernière partie abordait de front des pistes d'investigation explorées avec plus ou moins de profondeur durant l'entrevue.

3.3 L'échantillonnage

Toute technique d'échantillonnage, comme toute méthodologie dans laquelle elle s'insère, doit s'inscrire et être justifiée par les fondements théoriques et épistémologiques de la recherche. Comme « la recherche qualitative est plutôt intensive en ce qu'elle s'intéresse surtout à des cas et à des échantillons plus restreints mais étudiés en

² L'annexe 1 présente le canevas d'entretien.

³ Certaines questions proposent des sous-questions d'approfondissement. Lors des entretiens, le chercheur puisait dans ces sous-questions en fonction des pistes d'investigation qui s'ouvraient à lui.

profondeur » (Deslauriers, 1991, p.6), il est justifié de voir notre échantillon se composer d'un nombre limité de participants. En analysant au fur et à mesure chacun de nos entretiens, il a été facile, à un certain moment, d'observer une redondance dans les réponses des participants et d'ainsi considérer comme suffisante notre collecte de données. Bien que notre questionnement aurait pu s'adresser à l'ensemble des intervenants de l'institution éducative québécoise, il nous a paru pertinent de l'orienter vers ceux qui, à nos yeux, jouent un rôle-clé dans le processus de développement des enfants : les enseignants et enseignantes généralistes⁴ du niveau primaire. N'étant point intéressé à étudier les conceptions qu'ont ces enseignants en fonction d'un critère spécifique tel par exemple le milieu socio-économique de l'école ou le type de clientèle à laquelle ils s'adressent, nous avons jugé pertinent de privilégier un procédé d'échantillonnage par choix raisonné. Ce procédé d'échantillonnage non probabiliste⁵ « consiste à choisir de façon délibérée certains éléments d'une population pour former un échantillon » (Lamoureux, 1995, p. 207).

La collecte des données s'est déroulée du début du mois d'avril 2003 à la fin du mois de juin 2003. Les enseignants à qui nous avons proposé notre questionnaire ont été approchés par téléphone ou grâce à des connaissances dans le milieu. Chacun d'eux devait posséder une formation universitaire en enseignement préscolaire-primaire (ou une équivalence qui leur permet d'enseigner comme généraliste au primaire), occuper un poste de généraliste (à temps complet ou à temps partiel) au niveau primaire et travailler dans une école publique qui n'appuie pas son projet éducatif sur une pédagogie particulière (Freinet, Montessori, Steiner, etc.). Sinon de par leur intérêt à se montrer ouvert et disponible à notre recherche, chacun des participants interviewés peut être considéré comme représentatif de la population à l'étude. Afin de refléter une réalité qui exprime beaucoup de diversité, nous avons sélectionné des participants oeuvrant dans différents milieux socio-économiques, tant en milieu urbain que rural. Les enseignants et enseignantes que nous avons interviewés oeuvrent ainsi dans trois différentes commissions scolaires de la grande région de Québec (de la Capitale, des Premières-Seigneuries, de Charlevoix). Notre échantillonnage se veut représentatif de la réalité scolaire au niveau de l'enseignement primaire en étant composé de onze enseignantes et deux enseignants (Tableau 1).

⁴ « Enseignant chargé de plusieurs matières auprès d'une classe d'élèves » (Legendre, 1993, p. 658).

⁵ Nous entendons ici un échantillonnage qui ne permet pas de calculer la probabilité que chaque élément de la population soit inclus dans l'échantillon.

Tableau 1
Profil des participant(e)s

Enseignant	Sexe	Âge	Milieu	Expérience en enseignement	Statut
# 1	F	29	v. r.	7 ans ½	permanente
# 2	F	42	v. r.	10 ans	permanente
# 3	F	25	v. r.	3 ans	non-permanente
# 4	F	33	v. r.	4 ans	permanente
# 5	F	36	b.	11 ans	permanente
# 6	F	26	b.	2 ans ½	non-permanente
# 7	M	30	b.	7 ans	permanent
# 8	F	51	m. r.	26 ans	permanente
# 9	M	54	m. r.	30 ans	permanent
# 10	F	26	m. r.	3 ans	non-permanente
# 11	F	26	m. r.	3 ans	non-permanente
# 12	F	28	m. r.	3 ans ½	permanente
# 13	F	24	m. r.	2 ans	non-permanente

v. r. = ville régionale de plus de 50 000 habitants

b. = banlieue d'une ville importante

m. r.= municipalité rurale (moins de 15 000 habitants)

3.4 Stratégies et cadre d'analyse

En recherche qualitative, la constitution des données représente le premier pas vers l'analyse. C'est par un exercice systématique de réduction et de classification de l'information que le chercheur transforme les faits recueillis en données pouvant être analysées et d'où il fera émerger ses résultats. Ce faisant, il met en œuvre une méthode de recherche qui porte en elle un questionnement sur la façon dont elle conduit à la vérité. Dans ce contexte, notre étude ne peut se soustraire à la démonstration de la validité de ses résultats. Selon Deslauriers, la « validité signifie que *la méthode de recherche utilisée a été*

capable de répondre à la question posée » (1991, p. 99). En exposant nos stratégies d'analyse et notre cadre d'analyse, les prochains paragraphes démontreront en quoi les résultats de notre recherche peuvent se dire valides.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons d'abord transcrit mot à mot les entretiens enregistrés. Pour chacun des verbatims obtenus, nous avons favorisé le regroupement de l'information semblable dans des catégories qui renvoient aux considérations qui se dégagent de notre cadre conceptuel. Cette démarche de classification du contenu manifeste nous a conduit à réduire nos données en éliminant celles qui avaient le même sens, celles qui se répétaient ou celles qui étaient sans signification pour notre étude. Intéressé à savoir à quelle finalité renvoie la conception de l'éducation qui inspire les enseignants et enseignantes dans leur pratique et à rendre compte de la conception de l'être humain qui lui est inhérente, nous avons structuré l'analyse des informations recueillies autour de ces deux thèmes majeurs. Après maintes lectures des verbatims des enseignants, et conséquemment aux questions qui ont dirigé nos entrevues, nous avons pu identifier les principales voies par lesquelles les enseignants présentaient leurs idées sur ces deux réalités éducatives. À l'instar de ces voies, nous jugeons pertinent de présenter leur conception de l'éducation à partir des thèmes suivants : *a*) rôle(s) que le participant se reconnaît (en tant qu'enseignant(e) oeuvrant pour le Ministère de l'éducation du Québec), *b*) conception que véhicule l'enseignant à l'égard de l'éducation et *c*) rôle que l'enseignant reconnaît à l'école et propos tenus sur les finalités du système scolaire québécois. Par ailleurs, deux voies nous ont permis de nous approprier les éléments qui caractérisent leur conception de l'être humain : *d*) éléments qui caractérisent leur conception du développement intégral de la personne et *e*) propos à l'égard de ce qui définit l'être humain. Découlant de nos préoccupations initiales, ces cinq thèmes nous auront permis d'enrichir nos analyses en favorisant le relevé et l'interprétation d'éléments qui donnent sens au discours des enseignants et enseignantes interviewés. Un regroupement des données dans ces cinq catégories a facilité l'analyse individuelle de chaque entretien⁶. Bien qu'elle se veuille avant tout descriptive, la présentation de ces premières analyses est déjà une première interprétation. Car malgré notre souci de rapporter le discours des participants le

⁶ Afin d'alléger la lecture de ce mémoire, les analyses individuelles des entretiens sont présentées en annexe. Chacune d'elle est d'abord introduite par une brève présentation de la participante ou du participant.

plus fidèlement possible, cette description, dans les faits, demeure une réorganisation des propos des participants. Afin d'assurer une certaine rigueur dans le traitement de l'information, le résultat de chaque analyse individuelle fut soumis à deux analystes indépendants qui se sont assurés que ces dernières demeuraient fidèles aux entretiens réalisés.

Dans un second temps, les analyses individuelles ont permis la réalisation d'analyses transversales. Ces analyses, qui reprennent pour chacun des thèmes l'ensemble des propos tenus par les participants, mettent en lumière d'une façon particulière quelques éléments convergents et divergents. Pour en arriver à des résultats valables, les données respectives à chacun de ces thèmes furent répertoriées dans des catégories émergentes (Tableau 2).

Tableau 2
Catégories émergentes des analyses transversales

Thème (analyse transversale)	Catégorie
1. Rôle que les enseignants se reconnaissent	1.1 Enseignement des matières scolaires 1.2 Cheminement des élèves 1.3 Exigence de la réalité
2. Conception de l'éducation	2.1 Politesse et savoir-vivre 2.2 Activité fondée sur la satisfaction des besoins 2.3 Rôle des parents et des T.E.S ⁷ 2.4 Un terme difficile à définir 2.5 Un concept générique
3. Rôle de l'école et finalités du système scolaire québécois	3.1 Finalités du système scolaire québécois 3.2 Rôle de l'école
4. À propos du plein épanouissement et du développement intégral	4.1 Développement intégral de la personne 4.2 Réponse à un milieu 4.3 Finalité difficile à atteindre
5. Ce qui définit l'être humain	5.1 L'élève 5.2 L'être humain

⁷ Techniciens en éducation spécialisée

Au terme de ces processus de classification de l'information, nous avons rédigé une synthèse qui fait état des résultats émergents. Pour assurer une cohérence et une fidélité de nos résultats, chacune d'elle fut tour après tour soumise à un premier regard critique. Enrichies d'échanges réflexifs et de corrections mineures, ces cinq synthèses furent par la suite présentées dans leur intégralité à un deuxième regard extérieur. Validées dans leur ensemble par deux chercheurs universitaires, ces synthèses présentent les résultats qui émergent de notre étude. Ils sont le propre du prochain chapitre.

CHAPITRE 4 – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre fait état d'analyses comparatives des propos tenus par les 13 participants. Dite transversales, ces analyses fourniront une vue d'ensemble du discours des enseignants et enseignantes en regard de nos principales préoccupations de recherche. Plus précisément, elles exposeront les résultats qui émergent de notre démarche méthodologique en situant les propos des participants autour des cinq thèmes généraux qui ont fait l'objet de chacune des analyses individuelles. Ainsi, le présent chapitre présentera les considérations qui se dégagent de nos analyses à l'égard 1) du (des) rôle(s) que les participants se reconnaissent en tant qu'enseignant(e), 2) des propos qu'ils tiennent à l'égard de l'éducation, 3) du rôle qu'ils reconnaissent à l'école et des finalités qu'ils assignent au système scolaire québécois, 4) de leur discours à l'égard du développement intégral de la personne et 5) des éléments qui marquent leur conception de l'être humain.

Lorsque nous aurons rendu compte des éléments divergents et convergents qui caractérisent les propos tenus par les participants, nous poursuivrons notre démarche en situant ces éléments à l'intérieur de nos deux préoccupations initiales. À cet effet, le chapitre cinq discutera le discours des enseignants relativement à leurs conceptions de l'éducation et de l'être humain.

4.1 Rôle(s) que les enseignants se reconnaissent

Une lecture transversale des propos tenus par les participants nous a d'abord révélé le nombre important d'appellations par lesquelles ces derniers expriment les différents rôles qu'ils se reconnaissent (enseignant, guide, motivateur, éducateur, modèle, parent, gestionnaire, personne-aidante, psychologue, infirmière, travailleur-social...). Vu leur grand nombre, nous avons choisi de regrouper ces appellations autour de trois thèmes communs qui recourent ce que les enseignants et enseignantes trouvent le plus important à réaliser pour s'acquitter de ces rôles. Les deux premiers thèmes présentent ce qui peut être

perçu comme des finalités éducatives alors que le troisième, en s'appuyant sur des commentaires énoncés par les participants, rend compte de la manière dont les rôles qu'ils se reconnaissent sont assumés dans la quotidienneté scolaire. Ainsi, nous réalisons que peu importe les appellations qu'ils se donnent, les enseignants et enseignantes interviewés 1) adoptent une pratique éducative qui vise majoritairement l'enseignement des matières scolaires de base; 2) espèrent contribuer au cheminement de leurs élèves et 3) vivent une pratique éducative qui, dans les faits, est assujettie aux besoins des élèves et aux problématiques que vivent ces derniers.

4.1.1 L'enseignement des matières scolaires en tant que visée prioritaire

Durant le déroulement des entrevues, les participants se sont reconnus un rôle déterminant quant à l'enseignement des matières scolaires de base. Tour à tour, chacun d'eux a exprimé cette intention en laissant savoir qu'ils sont là pour montrer des matières scolaires (4 : 6 : 7)⁸, permettre un petit bout de chemin vers le développement académique (1 : 10 : 27), instruire les enfants (1 : 8 : 16 ; 8 : 4 : 25), montrer des choses en lien avec les matières académiques (1 : 10 : 30 ; 2 : 4 : 30), donner de la récupération (1 : 3 : 15), guider vers l'apprentissage des matières académiques (1 : 10 : 31), favoriser une progression en lecture (2 : 3 : 14), enrichir le vocabulaire des élèves (2 : 3 : 15), faire apprendre la base (2 : 6 : 13), amener les notions par la découverte (4 : 2 : 15), rendre les élèves maîtres de leurs savoirs en grammaire et en mathématique (5 : 4 : 35), favoriser la progression des élèves dans les objectifs de fin d'année (5 : 5 : 33), enseigner des savoirs scolaires (5 : 7 : 22 ; 6 : 2 : 32), enseigner les matières qu'il y a dans les programmes et préparer les élèves aux examens (6 : 5 : 1), soutenir l'élève dans l'apprentissage des matières scolaires (7 : 3 : 7), rendre les élèves capables de réussir les examens de fin d'année (7 : 5 : 21), fournir aux élèves les acquis que l'on attend d'eux à la fin de la sixième année en mathématique, en français, en anglais (7 : 5 : 37), montrer à un enfant des mathématiques, du français, des

⁸ Les chiffres contenus entre les parenthèses renvoient à un système de codage de l'information utilisé par le chercheur. Dans le cas présent, les chiffres (4 : 6 : 7) signifient que les propos ici rapportés se retrouvent à la ligne 7 de la page 6 du quatrième verbatim (entretien # 4).

sciences (8 : 4 : 27), favoriser l'apprentissage dans les matières de base (9 : 5 : 3), être un livreur de connaissances (9 : 8 : 9), faire de l'enseignement (10 : 4 : 17), amener les élèves à découvrir des choses, des nouveaux savoirs, des nouvelles connaissances (10 : 5 : 23), faire des matières scolaires (11 : 10 : 33), transmettre un curriculum aux enfants (12 : 4 : 18), apprendre aux enfants à lire, à écrire, à compter (13 : 3 : 16), etc. À travers ces différentes expressions, certains participants feront explicitement savoir que leur rôle consiste avant tout à instruire les élèves. À titre d'exemple, voici les propos tenus par une enseignante qui tentait de situer l'instruction par rapport à l'éducation : « l'instruction fait partie de l'éducation parce qu'on fait partie du monde de l'éducation mais pour moi éduquer un enfant parfois c'est peut-être plus ce qui appartiendrait à la maison mais qui faut par contre faire en classe. Mais je le redis, ça ne me dérange pas vraiment de le faire sauf que des fois ça nous enlève un petit peu de temps sur notre rôle premier qui est enseigner, instruire les enfants » (1 : 8 : 12).

Si, parallèlement à l'enseignement de contenu académique, certains enseignants affirment que leur rôle va au-delà de l'instruction et se disent préoccupés par les états affectifs de leurs élèves, c'est parce qu'ils reconnaissent qu'en plus d'être une voie efficace pour prévenir et enrayer les troubles de comportement, cette préoccupation demeure un facteur déterminant de la réussite académique (scolaire). Représentatifs du discours promu par une majorité de participants, les propos tenus par cette enseignante montrent bien que ce souci des dispositions affectives des élèves renvoie en bout de ligne à des préoccupations d'ordre académique : « On est dans un milieu ici où il y a beaucoup d'affectif. Il faut qu'on travaille beaucoup l'affectif avant de passer à l'académique » (1 : 2 : 9). En référant plus spécifiquement à l'apprentissage de la lecture, cette enseignante affirmera pour sa part : « Je pense que ça passe beaucoup par le plaisir de la lecture, ça passe beaucoup par le contact affectif. On a beaucoup d'enfants dans notre milieu que si on les touche pas affectivement ils vont pas réussir » (2 : 2 : 1).

L'enseignement des matières scolaires est identifié comme une priorité très importante à promouvoir. C'est d'ailleurs en laissant voir des préoccupations à cet égard que certains participants s'approprièrent plus particulièrement le titre d'enseignant(e). Au fil des entretiens, plusieurs participants souligneront néanmoins que leur rôle dépasse cette finalité. Une lecture attentive du discours tenu par les enseignants et enseignantes

interviewés nous fait saisir cette considération par deux voies bien distinctes. D’abord, en tentant de circonscrire les visées éducatives qui se cachent dans leurs propos, nous réalisons qu’à travers l’enseignement des matières académiques plusieurs enseignants se montrent soucieux de contribuer au cheminement des élèves. Lorsque par ailleurs nous portons une attention particulière aux propos qu’ils tiennent à l’égard du volet pratique de leur profession, nous réalisons que ces derniers, soumis aux aléas de leur profession, assument dans les faits un très grand nombre de rôles en sus de celui d’enseignant(e).

4.1.2 Une visée secondaire : le cheminement des élèves

À travers les propos qu’ils tiennent à l’égard du rôle qu’ils se reconnaissent, plusieurs participants, en plus d’enseigner les matières scolaires, ont affirmé vouloir contribuer au cheminement de l’élève. Pour illustrer cela, ces derniers utilisent différentes expressions : permettre un petit bout de chemin vers le développement personnel (1 : 10 : 25), faire en sorte que l’élève se développe en être humain (1 : 10 : 27), prendre les élèves au début et constater un cheminement (2 : 1 : 15), préparer l’élève comme individu (3 : 5 : 16), travailler la personne comme être humain (4 : 2 : 12), développer la personne au maximum (4 : 2 : 13), faire des êtres le plus complet possible (5 : 6 : 39), guider les élèves pour les amener jusqu’où ils sont capables d’aller (6 : 4 : 32), montrer le bon chemin aux élèves (6 : 4 : 34), tenir la main de l’élève afin qu’il puisse s’épanouir (7 : 2 : 3), pousser l’élève à aller plus loin (7 : 3 : 7), amener les élèves d’un point A à un point B (7 : 5 : 15), faire découvrir aux enfants leur potentiel d’acquisition personnelle d’apprentissage (9 : 5 : 19), faire progresser l’enfant vers quelque chose de plus grand (10 : 2 : 15), aider les élèves à grandir et à progresser (10 : 3 : 17), amener l’élève à aller toujours plus loin (10 : 5 : 28), faire de la formation personnelle et sociale (11 : 2 : 31), amener les élèves à progresser dans leurs valeurs et dans leur personnalité (11 : 4 : 9), contribuer à l’épanouissement des enfants (12 : 4 : 12), donner des outils pour permettre aux élèves de s’accomplir (12 : 3 : 1), espérer l’accomplissement personnel de l’élève et le développement de sa personnalité (12 : 2 : 39).

Une lecture attentive des propos tenus par ces enseignants révèle que le cheminement qu'ils tentent de promouvoir chez leurs élèves est en fait synonyme de développement personnel et social. Ce type d'intervention vise à favoriser l'autonomie des élèves par l'acquisition de différentes habiletés personnelles. Les participants font état de cette intention lorsque tour à tour, ils décrivent leur(s) rôle(s) en affirmant qu'ils incitent les élèves à s'ouvrir sur différentes choses (2 : 2 : 25), poussent ces derniers à se questionner d'eux-mêmes (2 : 4 : 36), développent leur autonomie en leur permettant d'organiser et de gérer eux-mêmes leurs moments de transition (2 : 2 : 26), souhaitent l'amélioration de leur conscience chronologique (2 : 3 : 15), veulent leur apprendre à apprendre (2 : 6 : 5 ; 4 : 2 : 18 ; 9 : 5 : 21), espèrent leur apprendre à régler des problèmes avec une certaine logique (2 : 6 : 10 ; 5 : 3 : 34), promeuvent le questionnement, la recherche et la quête d'information (2 : 6 : 7), visent le développement d'un sentiment de se sentir capable d'apprendre et de développer des trucs (3 : 1 : 27), souhaitent développer chez eux la capacité à poser un regard critique (3 : 2 : 10 ; 6 : 5 : 5), aident les élèves à bâtir leurs apprentissages à partir de leurs connaissances antérieures (7 : 2 : 11), visent l'apprentissage du droit à l'erreur et de la gestion du stress (3 : 6 : 9), essaient de contribuer à l'ouverture d'esprit (1 : 4 : 24 ; 6 : 5 : 5), tentent l'apprentissage de la rigueur, de l'effort et du plaisir au travail (9 : 4 : 24), motivent les jeunes à s'intéresser à quelque chose (11 : 4 : 26), encouragent le développement du jugement et l'acquisition d'une façon de penser (11 : 11 : 17), favorisent la capacité à aller vers des références, à savoir questionner et à prendre des informations (2 : 6 : 8) ou font en sorte que les élèves apprennent à reconnaître la valeur qu'ils ont (5 : 2 : 7).

Parallèlement à l'acquisition de ces différentes habiletés personnelles, près de la moitié des participants ont souligné l'importance de contribuer au développement social de leurs élèves. En rendant explicite le cheminement qu'ils souhaitent voir chez leurs élèves, quelques-uns ont fait ressortir l'importance de promouvoir le travail d'équipe (travail coopératif), la résolution de conflits sociaux, le savoir-vivre et la coopération. D'autres, quant à eux, ont souligné l'importance de transmettre certaines valeurs. Ils ont alors fait la promotion du respect d'autrui, de l'entraide, de l'altruisme, de la générosité, de la solidarité, du civisme, de la capacité d'adaptation et de l'ouverture aux autres. Une enseignante qui nous présentait le travail sur l'être humain dont elle dit faire la promotion a

plus particulièrement laissé entendre que dans un milieu défavorisé comme celui où elle intervient, il est nécessaire de poser des actions pour contrer la violence et solutionner une partie des problèmes familiaux vécus par leurs élèves. Il y a enfin lieu de ramener ici le discours de cette autre participante qui affirme réaliser un « travail sur l'individu » en enseignant comment formuler une demande, travailler en équipe, se faire des amis, et communiquer avec les autres (3 : 5 : 15).

En continuité de ces considérations, nous avons posé un regard supplémentaire sur la motivation des participants à se préoccuper du cheminement (développement personnel et social) de leurs élèves. Sans qu'ils ne rendent explicite ce lien, nous avons d'abord réalisé que ces dernières habiletés regroupent une large part des compétences transversales présentées dans le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* (2001b). Dans un deuxième temps, ce même regard nous a permis de cerner quelques-unes des raisons qui poussent les enseignants et enseignantes à se soucier de ce cheminement. Ainsi, s'ils espèrent y contribuer, c'est afin que leurs élèves puissent ressentir du plaisir (2 : 6 : 4), avoir leur place dans la société (3 : 2 : 9), devenir plus autonomes (6 : 5 : 1 ; 7 : 3 : 20 ; 11 : 2 : 23), être des acteurs (3 : 2 : 12), prendre leur vie en main (3 : 2 : 13), avoir des outils pour occuper l'emploi désiré (3 : 2 : 17), aller chercher des éléments par rapport à leurs passions et leurs intérêts (3 : 2 : 7), devenir de meilleurs citoyens (4 : 2 : 31), passer au niveau suivant pour un jour graduer (6 : 6 : 27), avoir un travail (6 : 6 : 27), devenir plus responsables (7 : 3 : 20 ; 11 : 2 : 23), adopter des comportements adéquats en société (8 : 9 : 6), être compétents (8 : 9 : 6 ; 10 : 3 : 6 ; 11 : 2 : 21), faire le métier espéré (11 : 4 : 32 ; 12 : 3 : 12), devenir plus conscients d'eux-mêmes (7 : 3 : 20) ou être heureux (7 : 7 : 2 ; 12 : 3 : 13).

4.1.3 Une pratique éducative assujettie aux exigences de la réalité

Comme le laissent voir plusieurs participants, bon nombre des rôles assumés par les enseignants, et par conséquent les actions éducatives qu'ils dispensent, sont souvent des conséquences ou des réactions aux exigences de leur réalité scolaire et non pas des

interventions éducatives planifiées. Sans préciser le rôle qu'elle se reconnaît, le discours tenu par cette participante illustre assez bien cette dernière considération : « Comme ici, ce que j'ai vu, c'est que j'avais des élèves qui avaient des gros gros manques, des gros besoins. Pis ce que j'ai eu comme impression, c'est qu'il fallait que je le fasse, il fallait que je comble ces besoins. Tu sais j'ai pris mon rôle très à cœur » (4 : 11 : 30). Si une deuxième participante considère pour sa part qu'elle doit les aider sur le plan physique, psychologique, moral et académique, c'est parce qu'elle constate que les élèves ne sont plus amenés à relever des défis et à se battre pour satisfaire leurs désirs (8 : 2 : 9). Il y a également lieu de ramener ici les propos de cette autre enseignante qui décrit le rôle le plus important qu'elle se reconnaît en affirmant : « le côté le plus important, c'est apporter à l'élève ce qu'il a besoin pour bien se comporter. C'est pas juste lui apprendre à lire, à écrire, à compter pis tout ça, c'est apporter à l'élève ce que lui a besoin » (13 : 3 : 14). Les enseignants définissent donc souvent leur rôle à partir des besoins des élèves, du milieu socio-économique dans lequel ceux-ci évoluent et des événements qui alimentent leur quotidien.

Les différents rôles identifiés par les participants viennent s'ajouter au rôle d'enseignant qu'ils se reconnaissent à priori. La première participante fait état de ce constat lorsqu'elle affirme : « le rôle que je suis supposée avoir c'est enseignant. Mais souvent, ce qui se passe, on est des infirmières parce qu'il y en a un qui vient de se blesser pis on est des psychologues parce qu'il y en a qui ont de la peine pis qui ont des difficultés à la maison, on est travailleur social parce qu'il faut qu'on règle des conflits avec des parents » (1 : 3 : 7). Au-delà d'un discours dans lequel ils se montrent intéressés à instruire et à promouvoir un certain cheminement personnel et social, les enseignants considèrent ainsi jouer plusieurs rôles différents auprès de leurs élèves. À l'instar de la première participante, cette autre enseignante avouera quant à elle : « On est beaucoup de choses je vais te dire... On est enseignant, infirmier, psychologue, éducateur, on est même parent pour certains » (11 : 5 : 13). Comme nous le laisse voir cette dernière, les enseignants interviewés ont utilisé différentes expressions pour expliciter quelques-uns des rôles qui émergent concrètement de leur réalité scolaire. Avant de poursuivre, nous jugeons donc essentiel de présenter succinctement ce que signifie pour eux être un *éducateur*, un *parent*, un *gestionnaire*, un « *motivateur* », un *modèle* et un *psychologue*.

Lorsque nous posons notre regard de façon systématique sur chacun des entretiens, nous réalisons que tous les enseignants interviewés se reconnaissent un rôle d'*éducateur*. Comme ils le laissent voir, ce rôle se veut un rôle distinct de celui qui consiste à enseigner des matières scolaires. Une des participantes a ainsi fait savoir que dans l'enseignement « il y a une part d'éducation mais il y a vraiment une grosse part qui est d'enseigner des savoirs » (5 : 7 : 21). Une deuxième a pour sa part décrit son rôle en affirmant : « mon rôle c'est pas seulement de l'éducation c'est de l'enseignement aussi. C'est certain qu'à la base je suis là pour leur enseigner des choses, pour qu'ils apprennent pour pouvoir passer au niveau suivant pour un jour graduer, avoir un travail et tout ça mais je suis beaucoup une éducatrice en terme de éduquer, mais je ne fais pas juste ça » (6 : 6 : 25). À travers la reconnaissance de ce rôle, les participants font d'emblée voir l'éducation comme une activité par laquelle les élèves, au gré des aléas qui marquent leur quotidien, apprennent le « savoir-vivre ». Pour plusieurs d'entre eux, c'est par cette dernière que les enseignants réagissent aux comportements jugés inadéquats ou aux problématiques des élèves afin de les amener à bien se comporter socialement. L'une des participantes, en présentant le rôle d'éducation qu'elle considère assumer, illustre bien cette dernière considération et promeut du coup un discours que plusieurs des enseignants interviewés partagent : « Si un élève, une journée, a besoin de se faire ramener à sa place parce que ça fonctionne pas bien, c'est important de le faire même si tu passes à côté de ta matière. Ou si un élève, une journée, ne va pas bien pis il a besoin de se faire consoler ou il a un problème à régler pis il faut en parler au groupe, binh c'est plus important encore que faire les multiplications même si c'est ça que tu avais prévu » (13 : 3 : 17).

Il apparaît que l'éducation dispensée par les enseignants à travers la reconnaissance de leur rôle se veut souvent une réaction à des comportements de l'ordre de la politesse et des bonnes manières et non une intervention éducative planifiée en vue d'objectifs précis. Pour laisser entendre qu'ils assument effectivement ce rôle, quelques enseignants affirmeront qu'ils jouent le rôle de *parent* auprès de leurs élèves. D'autres, en se montrant préoccupés de l'état affectif de leurs élèves avant de leur faire réaliser un apprentissage ou en étant soucieux de leur démontrer de la tendresse lorsque nécessaire, utiliseront également le terme parent pour décrire une partie du rôle qu'ils se reconnaissent. L'un des

enseignants s'appropriera enfin ce terme lorsqu'à travers la description de son rôle il soulignera l'importance de promouvoir une relation de confiance avec les élèves.

Certains enseignants se reconnaissent aussi un rôle de *gestionnaire*. En référant particulièrement au fait d'avoir à gérer l'autorité en classe et à créer un environnement social qui facilite l'apprentissage, une des enseignantes interviewées laisse voir cette intention en affirmant : « on devient des gens qui ont l'air plus de gérer au quotidien » (3 : 2 : 37). Dans le même ordre d'idée, c'est à travers un discours qui reflète des préoccupations à l'égard des besoins des enfants qu'une autre abordera ainsi toute la question de la planification : « Moi, je ne suis pas une dirigeante dans la classe. Je propose des choses et j'arrive pas avec une idée préconçue de ma journée elle va être ça. Moi j'arrive mes périodes sont définies : je le sais que je vais faire des maths, je le sais que je vais faire du français, je le sais que je vais enseigner telle chose à peu près. Ça peut changer mais en général je le sais... Parce que je me planifie semaine par semaine pis je regarde mon échéancier sauf que je vais écouter les élèves [...] parce qu'eux autres ils ont besoin de ça » (6 : 2 : 30). Les propos tenus par les participants laissent enfin voir la place non négligeable qu'occupe ce rôle de gestionnaire lorsque ces derniers, en nous présentant leur rôle auprès de leurs élèves, discutent des différentes formes qu'ils donnent à leurs activités en fonction des objectifs d'apprentissage (réalisation de projets, travail en équipe, discussions, travail individuel, explications magistrales...).

Durant le déroulement des entretiens, l'une des enseignantes nous a fait savoir que le premier rôle des enseignants était celui de « *motivateur* ». Elle nous rappelle à cet effet que « Si tu les [les élèves] motives pas à le faire, il ne se passera pas grand chose » (2 : 4 : 22). Pour s'assurer que leurs élèves demeurent motivés à apprendre, quelques uns des participants jugent qu'il est important de proposer beaucoup de projets différents et de toujours démontrer l'utilité des apprentissages qu'ils veulent faire réaliser.

Un autre rôle que trois participants se sont reconnus au fil des entrevues est celui de *modèle*. Pour ces participants, ce rôle s'actualise de deux manières différentes. D'abord, en voulant expliciter ce qu'elles entendent par modèle, deux enseignantes présenteront ce rôle comme étant le fait d'exercer une influence positive quotidienne sur ses élèves. L'une d'entre elle affirmera à cet effet : « Parce que oui j'enseigne. C'est sûr qu'on en a besoin, on a de la matière à voir. Mais enseigner là, c'est être significatif pour nos élèves dans la

vie de tous les jours aussi » (5 : 6 : 8). Pour un des deux participants masculins interviewés, ce rôle se veut par ailleurs une voie par laquelle il est possible de transmettre des valeurs spécifiques aux élèves. Plus particulièrement, dans un univers scolaire majoritairement composé de femmes, cet enseignant considère qu'il est important de faire la promotion du « modèle masculin ».

À travers les nombreux rôles que les enseignants interviewés se sont reconnus, maints participants ont souligné l'importance d'établir et d'entretenir une bonne relation avec les élèves. En voulant nous présenter leur rôle, ces derniers ont entre autres affirmé qu'il est important d'établir une belle relation avec l'élève (1 : 2 : 21), de mettre l'élève en confiance (1 : 2 : 21), d'avoir un contact avec les élèves (4 : 9 : 37), d'établir une relation de confiance et de respect avec les élèves (9 : 3 : 10), de demeurer à leur écoute (9 : 5 : 28), etc. Dans une telle perspective, il n'est pas surprenant de voir certains de ces participants comparer ce rôle à celui d'un *psychologue* et considérer qu'il est de leur devoir de contribuer au mieux-être des enfants en les aidant à résoudre les différents problèmes de leur vie sociale et affective. Si ces enseignants demeurent particulièrement préoccupés par la relation qui les unit à leurs élèves, c'est parce qu'ils reconnaissent les bienfaits d'une relation basée sur la confiance sur les plans comportemental et académique. Une des enseignantes fera état de cette dernière considération en affirmant : « mon rôle c'est de les écouter. Je pense que c'est plus ça. Oui je leur enseigne des choses pis je peux pas faire autrement mais si je les écoute pas, si j'essaye pas de les comprendre, je n'obtiens rien là » (6 : 6 : 1). Après qu'elle nous eut rappelé que l'enseignant doit être pour l'élève une personne en qui il peut avoir confiance et à qui il peut parler, une autre participante a décrit son rôle en laissant savoir : « ton rôle c'est de lui enseigner des choses. Ça c'est ton rôle mais c'est pas seulement ça que tu fais parce que pour lui enseigner des choses, il faut que l'enfant il ait confiance en toi » (13 : 2 : 7).

4.2 Conception de l'éducation

Une première lecture des entrevues nous a laissé voir que chacun des participants se reconnaît un rôle d'éducateur. Dans le but d'avoir une compréhension juste et exhaustive sur la manière que les enseignants interviewés conçoivent ce rôle, et directement afin de s'approprier leur conception de l'éducation, nous avons jugé pertinent de sonder plus en profondeur les idées que ces derniers véhiculent lorsqu'ils parlent d'éducation.

À l'instar du rôle d'éducateur qu'ils se reconnaissent plus ou moins franchement, ces derniers la conçoivent d'abord comme une activité par laquelle les élèves apprennent la politesse. À cet égard, l'éducation se veut d'emblée une activité pratique qui répond à des besoins précis et tangibles. Dans une telle perspective, il n'est pas surprenant de voir une forte majorité d'enseignants considérer qu'elle devrait d'abord et avant tout être l'apanage des parents et des techniciens en éducation spécialisée (T.E.S.). Au-delà de ces premières idées partagées par l'ensemble des participants, certains d'entre eux, durant les entrevues, ont nuancé leurs propos et ont laissé voir une vision élargie de ce qu'est l'éducation. À travers des difficultés avouées à définir ce qu'elle est sur le plan conceptuel, ces enseignants proposeront une vision dans laquelle cette dernière apparaît comme un terme générique qui laisse entrevoir différentes visées. Les prochains paragraphes font état plus en détail de ces quelques observations.

4.2.1 Promouvoir l'apprentissage de la politesse

Au fil des entretiens, les participants ont maintes fois laissé voir l'éducation comme une activité qui contribue à l'apprentissage de la politesse. Afin de décrire cette activité, ces derniers ont utilisé diverses expressions : montrer comment agir, comment se comporter (4 : 4 : 39), travailler le comportement des élèves (4 : 4 : 40), contribuer au maintien, au savoir-vivre (5 : 7 : 15), ne pas oublier le côté être (5 : 15 : 17), enseigner la politesse (6 : 3 : 34), montrer la bienséance (6 : 4 : 18), montrer des comportements (9 : 7 : 29), montrer à vivre (9 : 7 : 38), apprendre la politesse (10 : 11 : 15), enseigner le respect, le savoir-vivre

et le civisme (11 : 5 : 9), apprendre la vie, la bienséance (12 : 3 : 39), apprendre ce qui est faisable et ce qui n'est pas faisable en groupe (13 : 2 : 21), apprendre à se conduire à l'intérieur de l'école (13 : 2 : 36), etc. Pour illustrer leurs propos, certains enseignants ont par ailleurs proposé des exemples qui se veulent très révélateurs. Ceux-ci se sont montrés soucieux de contribuer à l'éducation de leurs élèves en leur enseignant à ne pas roter, péter et sacrer en classe (1 : 3 : 29), à ne pas cracher à terre (5 : 7 : 18), à se dévêtir de sa casquette une fois à l'intérieur (6 : 4 : 14 ; 8 : 5 : 8), à s'asseoir correctement sur sa chaise (6 : 3 : 38), à vouvoyer les adultes (8 : 5 : 13), à s'essuyer les pieds à l'entrée d'un bâtiment (8 : 6 : 10), à s'excuser lorsque l'on passe entre deux personnes qui discutent (8 : 6 : 14), à dire merci et s'il vous plaît (11 : 8 : 36), etc.

4.2.2 Une activité pratique qui répond à des besoins immédiats

En analysant les propos que les enseignants ont tenus à l'endroit de l'éducation, il apparaît que celle-ci est considérée comme une activité pratique qui, dans leurs relations avec les élèves, répond à des besoins précis et tangibles. Avant qu'elle n'intéresse les enseignants en tant qu'objet conceptuel pouvant éclairer les fins de leur pratique, celle-ci se veut une réponse à différentes problématiques vécues par leurs élèves. Les propos de certains participants sont à cet effet assez révélateurs. Une des participantes dira assumer le rôle d'éducateur qu'elle se reconnaît en aidant ses élèves parce qu'ils vivent des choses difficiles. Une autre considérera que s'il faut éduquer les enfants d'aujourd'hui, c'est parce que ces derniers grandissent dans un univers individuel. Une troisième estimera pour sa part que l'éducation, « c'est selon les besoins » (3 : 7 : 19). C'est en laissant savoir que leurs interventions éducatives (en lien avec l'apprentissage du savoir-vivre) s'improvisent en fonction des occasions qui se présentent à eux, des dispositions et des comportements des élèves que deux autres participants conviendront de ces derniers propos. En parlant des activités qui peuvent contribuer à l'éducation des enfants, l'une d'entre elle affirmera à cet effet : « si j'ai l'occasion qui se présente, que la situation se fait, je vais le faire. Ça ne veut pas dire que je vais le faire à chaque année. Si la situation ne se présente pas, je ne vais pas

faire exprès pour donner un cours là-dessus. Avant il y avait des cours de bienséance, maintenant il y en a pu mais ça se fait comme ça » (6 : 4 : 15).

Dans un discours qui reflète des considérations similaires, quelques enseignants laisseront voir que l'éducation est une activité qui se veut particulièrement significative dans l'interaction avec les élèves à travers les événements qui alimentent leur quotidien. Deux des participants illustreront cette considération en reconnaissant que l'éducation « c'est quelque chose que l'on vit au quotidien » (2 : 7 : 14) et que « c'est sur le terrain qu'on la vit » (7 : 2 : 28). D'une manière qui leur est propre, trois autres montreront que l'éducation se vit dans une réalité très concrète et laisseront voir qu'elle est une résultante inhérente à leur pratique. En explicitant le mandat d'éducation qu'il se reconnaît, l'un affirmera : « c'est le rôle que j'assume auprès des enfants, c'est comme ça que ça se concrétise, c'est au quotidien, 5 jours par semaine, 190 jours par année » (9 : 8 : 12). Une autre, en référant à son rôle d'éducatrice, laissera pour sa part entendre : « On passe tellement de temps avec les enfants qu'on éduque à quelque part » (5 : 7 : 16). Encore plus ouvertement, la huitième participante affirmera enfin : « Éduquer, que tu sois un prof ou non, tu le fais partout où tu passes » (8 : 4 : 27).

4.2.3 Le propre des parents et des techniciens en éducation spécialisée

Tour à tour, chacun des enseignants interviewés a laissé entendre que l'éducation (en tant qu'activité qui contribue à l'apprentissage du savoir-vivre) serait avant tout le propre des parents, des techniciens en éducation spécialisée ou des enseignants de niveau préscolaire. À travers le déroulement des entretiens, dix des treize participants, tout en se reconnaissant un rôle d'éducation, montreront que l'éducation serait d'abord l'apanage des parents. L'une d'entre elles illustre plutôt bien cette considération en affirmant : « je trouve que le rôle premier de l'éducation c'est les parents mais oui je fais ma part là-dedans » (5 : 7 : 17). C'est directement en se reconnaissant un rôle de père ou de mère auprès de leurs élèves que quelques-uns d'entre eux conviendront à leur manière de cette dernière. Un des participants soutiendra quant à lui que les parents sont des éducateurs même s'ils ne

disposent pas de diplômes en éducation. C'est en considérant que l'éducation devrait promouvoir la transmission de valeurs, et en affirmant que les parents « ont une grosse, grosse, grosse part dans ce qui s'appelle justement valeur » (10 : 5 : 1), qu'une enseignante reconnaîtra qu'une large part de l'éducation revient aux parents. Les propos tenus par deux enseignantes reflèteront enfin l'idée que l'éducation serait d'emblée la responsabilité des parents lorsqu'elles accuseront ces derniers de ne pas assumer suffisamment le rôle d'éducation qui leur revient.

En plus des parents, il apparaît pour plus de la moitié des participants que l'éducation serait également l'affaire des techniciens en éducation spécialisée (T.E.S.) et des enseignants de niveau préscolaire. Lorsqu'ils ont explicité leur conception du terme éducateur, ces derniers ont notamment affirmé que ce terme faisait un peu plus jardin d'enfants (3 : 4 : 5), qu'il était associé au technicien en éducation spécialisée (4 : 4 : 33), qu'il renvoyait aux personnes qui travaillent dans une garderie ou dans un service de garde (6 : 6 : 25 ; 7 : 6 : 21 ; 12 : 4 : 9 ; 13 : 2 : 32) ou qu'il est le titre de ceux qui ont fait un cours en éducation spécialisée (12 : 4 : 9). À l'image de ces participants, deux autres, pour leur part, ont particulièrement tenu à souligner que les enseignants de niveau préscolaire (maternelle) ont un rôle déterminant à jouer quant à l'éducation des élèves.

4.2.4 Un terme qui demeure ambiguë et difficile à définir

En répondant à nos questions, les participants furent amenés à poser un regard réflexif sur l'éducation. Au fil des entretiens, et en réponse aux voies d'investigation que nous avons priorisées, nous avons vu certains enseignants prendre conscience de la difficulté à donner une définition claire et précise de ce qu'elle est fondamentalement. Ainsi, quelques-uns d'entre eux avoueront ouvertement éprouver de telles difficultés (3 : 7 : 19 ; 10 : 4 : 6 ; 11 : 5 : 17 ; 12 : 3 : 40) ou sinon affirmeront carrément qu'ils n'avaient jamais réfléchi à cette question de sémantique (3 : 4 : 9 ; 8 : 6 : 26). À sa manière, les propos de la sixième participante illustrent bien cette difficulté : « l'éducation c'est vrai que c'est large, c'est très grand, très vaste mais eee... c'est un peu de tout. Oui, éduquer, bon

jouer... Parce que je pense que dans les garderies ils jouent mais c'est éduquer les enfants aussi là... mais là je tourne en rond » (6 : 6 : 35).

En somme, les enseignants ne partagent pas une conception de l'éducation qui fasse unanimité. Nous avons en effet observé certaines divergences qui révèlent une difficulté générale à la concevoir et à la situer par rapport au reste de la terminologie scolaire. À titre d'exemple, l'une des participantes affirmera que « l'éducation entre dans l'enseignement parce que tu peux enseigner à quelqu'un des façons d'être » (10 : 13 : 5) alors qu'une autre déclarera : « l'enseignement ça fait partie de l'éducation parce que pour éduquer une personne il faut qu'elle puisse faire des apprentissages » (13 : 7 : 32). De même, certains enseignants considéreront que le titre d'éducateur leur revient (1 : 3 : 27 ; 3 : 4 : 5 ; 2 : 6 : 40 ; 9 : 7 : 32 ; 11 : 5 : 11) tandis qu'il en laissera d'autres indifférents (4 : 4 : 38 ; 5 : 7 : 14 ; 7 : 6 : 22 ; 8 : 6 : 27) ou qu'il les contrariera quelque peu (6 : 6 : 23 ; 10 : 4 : 1 ; 12 : 4 : 7 ; 12 : 2 : 32). Une autre divergence importante se retrouve dans le discours de quelques participants. Alors qu'à l'instar de certains de leurs collègues, ils exposeront une conception de l'éducation qui se résume à l'apprentissage (l'enseignement) du savoir-vivre, ceux-ci, dans un second temps, et après avoir eu l'occasion de réfléchir sur nos préoccupations de recherche, feront également la promotion d'une conception beaucoup plus large de l'éducation. Les prochains paragraphes présentent cette conception que partagent plus ou moins rigoureusement quelques participants.

4.2.5 L'éducation en tant que concept générique

En plus d'afficher une conception de l'éducation qui renvoie principalement à l'apprentissage du savoir-vivre, certains participants, et parfois les mêmes sans en être réellement conscients, aborderont l'éducation d'une manière différente et partageront une vision où, en tant qu'objet conceptuel, elle apparaît comme un terme générique qui regroupe une multitude de finalités. Une participante soulèvera ainsi l'hypothèse que « l'éducation ça pourrait être l'ensemble général pis il y a plusieurs côtés à l'éducation : il y a le côté vivre en groupe, il y a le côté faire des apprentissages, le côté des compétences,

des notions théoriques pis tout ça » (13 : 8 : 2). Une autre a pour sa part explicitement laissé savoir que l'éducation « c'est enseigner des choses de l'académique : des verbes, des maths, des sciences mais aussi enseigner d'autres choses sur la vie » (1 : 6 : 38). Deux participants aborderont particulièrement l'éducation sous l'angle du rapport à autrui. L'un la définira comme « un nuage qu'on pourrait appeler "relation humaine" pis à travers tout ça il y a des tiroirs » (9 : 8 : 22) et l'autre, bien qu'il considérera qu'elle peut renvoyer à l'apprentissage de tâches ménagères, proposera de la concevoir comme un « contact humain » (7 : 2 : 34).

Trois participants, à la fin de leur entrevue, ont nuancé leurs propos et ont laissé voir l'éducation comme étant une activité qui contribue à faire progresser l'enfant dans quelques-unes de ses différentes dimensions. L'une affirmera qu'elle est « quelque chose que l'on vit au quotidien qui va faire progresser l'enfant » et qu'il est impossible de dissocier ses « petits tiroirs : l'intellectuel est présent au même titre que l'affectif, le social et tout » (2 : 7 : 14). Une autre considérera également que cette activité permet « de former des jeunes [...] physiquement, mentalement, psychologiquement pis scolairement » (11 : 5 : 20). Juste avant de nous avouer que ce terme demeurerait ambiguë parce qu'il regroupe plusieurs choses différentes, une participante déclarera enfin : « Binh l'éducation, c'est instruire, socialiser, qualifier mais l'éducation c'est... Tu sais on peut rentrer plein de choses dans l'éducation. Tu sais l'éducation c'est transmettre, binh faire découvrir, transmettre des connaissances, aider l'enfant à se développer au niveau social, personnel, intellectuel. Éduquer c'est leur apprendre à vivre, tu sais la bienséance là qu'il y avait voilà trente ans à l'école. L'éducation, c'est apprendre la vie, la bienséance, des connaissances, des valeurs » (12 : 3 : 35).

4.3 Rôle de l'école et finalités du système scolaire québécois

Les prochains paragraphes exposent ce qui caractérise le discours des enseignants et enseignantes interviewés lorsque ces derniers s'entretiennent sur le rôle de l'école et sur les finalités promues par le système scolaire québécois. D'abord, ils mettront en lumière

l'opinion partagée par une majorité des participants à l'égard de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Dans un deuxième temps, ils situeront le discours des enseignants en ce qui a trait au rôle qu'ils assignent à l'école et aux propos qu'ils tiennent à l'égard de l'évaluation scolaire.

4.3.1 Ce que les enseignants pensent de la mission éducative du MEQ

Durant les entretiens, nous avons demandé aux participants de se positionner face aux trois finalités qui décrivent la mission éducative du MEQ. À la lumière d'une analyse des propos qu'ils ont tenus à ce sujet, il apparaît que la totalité d'entre eux se montrent d'accord avec le fait de promouvoir l'instruction, la socialisation et la qualification comme fondement de cette mission. Les trois prochains paragraphes explicitent ce qu'ils entendent plus particulièrement lorsqu'ils s'entretiennent sur ces finalités.

Pour les enseignants et enseignantes interviewés, l'instruction apparaît comme la visée la plus claire et la plus importante à promouvoir. Elle consiste essentiellement à faire apprendre des choses aux élèves par l'enseignement des matières scolaires de base. Cette activité sera décrite comme étant le fait « d'instruire les élèves sur des matières : que ce soit en français, en math, en science, en enseignement religieux » (1 : 8 : 6), de montrer des choses aux élèves (2 : 8 : 5), de « donner des outils comme la lecture » (3 : 4 : 17), « de passer par les matières scolaires parce que l'individu qui va être au marché du travail, il faut qu'il sache lire, écrire, compter » (4 : 6 : 6), d'enseigner des maths et du français (6 : 7 : 36), de faire apprendre des choses nouvelles à un enfant (10 : 7 : 6), d'enseigner les notions scolaires (13 : 4 : 7).

La socialisation, pour sa part, est présentée par bon nombre de participants comme une activité tout aussi essentielle que l'instruction. Elle se situe au niveau des rapports humains et contribue au développement de différentes habiletés sociales dont la gestion de conflits, la coopération, et surtout le travail d'équipe. Considérée comme étant synonyme d'éducation (de savoir-vivre) par quelques enseignants, c'est par celle-ci que les enfants apprennent à vivre avec les autres. Pour certains, cette finalité demeure une conséquence

fortuite d'une réalité scolaire où les enfants vivent ensemble toute la journée (2 : 8 : 6) et où ils ont l'occasion de voir leurs chums (1 : 4 : 37).

Pour rendre compte de leur conception de la qualification, les participants ont utilisé différentes expressions : donner des compétences (3 : 4 : 27 ; 11 : 5 : 38), les préparer pour qu'ils puissent faire ce qu'ils veulent (3 : 4 : 26), les préparer au marché du travail (4 : 6 : 6), contribuer à diplômer le plus grand nombre d'étudiants possible (5 : 8 : 35), amener les étudiants à passer au niveau suivant (6 : 7 : 41), faire en sorte que les étudiants possèdent des connaissances à la fine pointe (7 : 6 : 29), permettre aux élèves de réussir pour qu'ils puissent avoir les qualifications nécessaires à ce qu'ils voudront faire plus tard (13 : 4 : 9). Somme toute, l'analyse des propos des enseignants à l'égard de la qualification la laisse voir comme une visée d'ordre professionnel.

4.3.2 Le rôle de l'école vu par les enseignants

Durant les entretiens, nous avons demandé aux participants d'explicitier le rôle qu'ils reconnaissent à l'école. En guise de réponse à cette question, nous avons obtenu un éventail de visées telles (en ordre de popularité) l'instruction, la qualification, l'acquisition de compétences, la préparation au marché du travail, le développement de la personne, l'éducation (savoir-vivre) et la socialisation. Le discours tenu par une des enseignantes représente bien les conceptions que se font une majorité d'enseignants quant au rôle de l'école. Pour cette dernière, l'école « est un lieu où est-ce que tu viens pour apprendre un métier et à quelque part c'est la formation de la personne qui en découle » (4 : 5 : 22). Certains participants ont par ailleurs personnalisé leur réponse en laissant plus particulièrement savoir que l'école ça sert à ce que l'enfant sache ce qu'il va faire plus tard (1 : 6 : 31), que ses visées dépendent des exigences des différents milieux socio-économiques (4 : 10 : 34), qu'elle sert à compléter le travail des parents (10 : 4 : 32), qu'elle permet plus spécifiquement aux élèves d'apprendre à argumenter (8 : 3 : 12), à coopérer (9 : 3 : 27) ou à leur faire réaliser qu'il y a plein de façons d'arriver à ses objectifs (13 : 3 : 32). La onzième participante de notre recherche a pour sa part laissé savoir que les

jeunes viennent à l'école pour se développer physiquement, socialement et intellectuellement. Notons enfin que trois enseignants ont adressé une critique à l'endroit de l'école contemporaine. En référant à la dernière réforme ministérielle, deux d'entre eux ont déclaré que cette dernière néglige l'enseignement des contenus disciplinaires alors que la troisième a affirmé que celle-ci, à cause d'une administration et d'une bureaucratie trop lourdes, oublie un peu sa mission de travailler pour les jeunes.

Afin de cibler par une voie complémentaire le rôle que les enseignants reconnaissent à l'école, nous leur avons demandé de nous spécifier ce qui devrait faire partie de l'évaluation scolaire. Dans le cadre de cette activité, les participants ont principalement laissé voir des préoccupations centrées sur l'instruction et la qualification. Ainsi, l'évaluation scolaire devrait permettre de situer les apprenants par rapport aux matières académiques (2 : 11 : 5 ; 10 : 8 : 8 ; 11 : 6 : 30 ; 13 : 5 : 28), aux connaissances et aux stratégies d'apprentissage (3 : 11 : 3), aux savoirs essentiels (4 : 7 : 11), aux compétences disciplinaires (5 : 10 : 40), et aux objectifs ministériels dans les différentes disciplines de base (9 : 12 : 22). En plus de ces derniers éléments, et malgré les propos d'une enseignante qui considère qu'il est impossible d'évaluer des compétences transversales, quatre participantes jugent pertinentes de situer les élèves par rapport au niveau d'acquisition de ces dernières. Plus spécifiquement encore, certains enseignants se sont montrés d'accord pour évaluer le travail d'équipe et la coopération (11 : 6 : 29), les comportements et l'attitude de l'élève face à sa réussite et face au travail d'équipe (13 : 6 : 18) ainsi que son implication, ses efforts et sa participation à des projets (2 : 11 : 6). Une seule participante s'est prononcée sur l'évaluation du développement intégral de la personne. Cette dernière, à cet effet, a laissé savoir : « le développement intégral ne s'évalue pas dans ma tête. Les connaissances, les stratégies peuvent s'évaluer mais il y a des choses que je ne vois pas la justification d'évaluer » (3 : 11 : 3).

4.4 À propos du plein épanouissement et du développement intégral de la personne

Si nous avons amené les enseignants à nous expliciter leur conception du plein épanouissement et du développement intégral de la personne, c'est parce nous avons anticipé que cela les conduirait inévitablement à nous présenter leur conception de l'être humain. Or, nos analyses individuelles nous révèlent qu'une seule des participantes a consciemment rendu ce lien explicite (voir 4.3.4). Si, en réponse à notre invitation, et seulement en réponse à notre invitation, il est vrai que tous les enseignants interviewés ont convenu de la pertinence de cette finalité éducative, il apparaît que chacun d'entre eux l'a abordé à partir de ses propres schèmes mentaux. Lorsqu'ils se sont entretenus sur cette dernière, les enseignants ont ainsi tenu des propos variés dans lesquels sont promues différentes composantes de l'activité éducative. En plus d'exposer cette dernière considération, les prochains paragraphes feront également voir que leur conception du développement intégral demeure liée aux différents milieux socio-économiques. Considérant par ailleurs que les participants, à travers l'explicitation de leur conception, ont rendu compte de diverses raisons rendant difficile l'atteinte de cette finalité, il nous semblera justifié de poursuivre en présentant ces obstacles. En laissant voir que leur conception du développement intégral de la personne ne rend pas explicitement compte d'une conception le moins globale et complexe de l'être humain, mais renvoie plutôt à un amalgame d'éléments plus ou moins disparates, il nous apparaît conséquent de rapporter ultérieurement ce qui caractérise la conception de l'être humain que nous aurions pu, ici, faire émerger de leur propos. Au moment venu, une telle démarche permettra une présentation plus riche et plus nuancée des propos tenus par les enseignants l'égard de l'être humain.

4.4.1 Ce qu'il en est du développement intégral de la personne

Bien que tous les enseignants interviewés se sont montrés d'accord à l'idée de reconnaître et de promouvoir le développement intégral de la personne dans le cadre de

leurs activités professionnelles, il a été difficile de s'approprier les éléments qui composent leur conception. En deçà d'une généralisation rendue possible au fait que la majorité des participants proposent une conception du développement intégral qui renvoie à une idée d'ensemble qui intègre plusieurs éléments, il n'en demeure pas moins que chacun d'entre eux a convenu à sa manière de son importance.

Trois participants, non sans une certaine discordance, ont d'emblée assimilé cette finalité au discours promu par la nouvelle réforme ministérielle. Pour l'un d'eux, cette visée englobe tout et renvoie plus particulièrement aux compétences transversales, aux compétences disciplinaires, au savoir-vivre ainsi qu'à l'acquisition d'une culture générale (6 : 8 : 22). Le développement intégral, pour ce dernier participant, se veut un processus où l'enfant qui s'épanouit et qui grandit se sent toujours mieux dans sa peau, acquiert progressivement une meilleure estime de lui-même, apprend des connaissances, développe son autonomie, donne son opinion sans gêne, devient de plus en plus heureux (6 : 8 : 31). Pour les deux autres, qui l'identifient directement à la visée du nouveau programme d'enseignement, elle apparaît comme une évidence éducative aux allures vertueuses. L'un considère que cette finalité réfère à tous les « tableaux de la personne humaine » et aux apprentissages que les élèves doivent entre autres réaliser sur les plans physique, religieux et relationnel (9 : 10 : 28); et l'autre nous apprend pour sa part qu'elle renvoie à tout ce qui compose la personne : son allure physique, ses valeurs, ses connaissances, sa moralité, ses relations avec sa famille, sa personnalité, sa psychologie (8 : 11 : 12).

Sans fondre leur conception du développement intégral dans un quelconque discours ministériel, les dix autres participants ont également présenté cette finalité à partir de différents éléments pouvant incidemment caractériser leur conception de l'être humain. Tout comme pour les trois participants précédents, ces derniers ont d'abord laissé voir cette finalité comme une résultante automatique qui découle nécessairement de leur pratique éducative. C'est d'une part en affirmant qu'il est impossible pour les élèves de développer seulement un aspect de leur personnalité et en laissant d'autre part savoir que tout (en parlant de la motivation, de la socialisation, des interactions avec les autres, de l'apprentissage et de la qualification) « est un peu interrelié » (2 : 8 : 24) que l'une d'entre elles fera état de cette considération. De même, c'est en reconnaissant que l'être humain est un tout que l'on ne peut séparer et en affirmant que son rôle n'est pas seulement

d'instruire les enfants (12 : 5 : 9), qu'une deuxième en conviendra également. Après avoir indiqué qu'elle voit l'être humain comme un ensemble (3 : 5 : 37), une autre rendra explicite les liens immanquables entre la motivation, l'apprentissage et le travail d'équipe. Une quatrième participante identifiera le développement intégral au développement de la personnalité (5 : 9 : 4) et considérera qu'une personne épanouie, c'est une personne qui va être complète, qui va travailler sur tous les plans (le côté académique, la personnalité, l'estime de soi, le savoir-être, la reconnaissance de ses sentiments, l'empathie, l'écoute, la communication). Une des enseignantes tiendra un discours similaire en affirmant que son rôle ne s'arrête pas juste à l'instruction et « que le développement intégral de la personne, c'est le développement aussi au niveau de ses valeurs, de ses sentiments » (10 : 7 : 28). Pour cette dernière, cette finalité se traduit également par la prise de conscience rendue possible par la métacognition et par le développement de différents goûts (pour la lecture, pour l'écriture, pour les mathématiques, etc.). La onzième participante de notre recherche laissera pour sa part savoir qu'une personne formée en tant qu'être humain, c'est une personne qui a une grande ouverture au monde, une grande capacité d'adaptation, qui se responsabilise, qui devient autonome et qui démontre un certain bien-être tant physique que mental. C'est en utilisant l'expression « développement global » (4 : 11 : 3) pour traiter du développement intégral de la personne et en assimilant cette finalité à la communication avec les autres, au savoir-vivre, au développement émotionnel et au développement intellectuel, qu'une autre participante fera également voir cette finalité comme un tout composé de différents éléments. Pour la treizième participante de notre recherche, le développement intégral, c'est de permettre à chaque élève de développer ses propres intérêts et ses capacités personnelles. Pour ce faire, elle affirme qu'il suffit de mettre en place un fonctionnement qui permet aux élèves de toucher à tout (l'art dramatique, les arts plastiques, l'informatique, les sciences, l'histoire, la géographie...). Même si elle nous rappellera que son premier rôle devrait d'abord être de contribuer à l'instruction des élèves (1 : 6 : 15), une autre participante se montrera d'accord avec cette finalité, la percevra comme étant synonyme d'épanouissement personnel et la définira comme étant le fait de « s'ouvrir sur plein de choses de la vie autre que son milieu scolaire ou que son milieu familial » (1 : 11 : 34). En renvoyant le développement intégral des élèves aux niveaux affectif, physique et psychologique de la personne et en laissant explicitement savoir que

« quand tu as a cœur ce que tu fais, c'est ça que tu fais [le développement intégral de la personne] » (2 : 7 : 31), les propos de ce dernier enseignant concordent finalement avec les discours précédents.

4.4.2 Une réponse à un milieu socio-économique

En réponse à nos questions, chacun des enseignants interviewés s'est montré d'accord à l'idée de reconnaître le développement intégral de la personne comme une finalité de l'éducation. Lorsque nous avons analysé les conceptions qu'ils se faisaient de cette finalité, il est apparu que ces dernières étaient quelquefois marquées d'une nuance particulière relative aux différents milieux socio-économiques. À l'instar de la première participante qui voit d'un bon œil les sorties éducatives qui contribuent au développement intégral des élèves tout en palliant à la situation financière difficile de certaines familles (1 : 11 : 31), quelques participants ont nuancé les propos qu'ils tiennent à l'égard de cette finalité en fonction de la situation et des besoins propres à chaque élève. La troisième participante fait état de cette considération lorsque, consciente que les élèves issus d'un milieu défavorisé vivent des problématiques particulières, elle se dit préoccupée par leur développement intégral. C'est en ce sens qu'afin d'améliorer leurs dispositions à apprendre, elle se montre notamment soucieuse de leur donner un sentiment de sécurité au niveau affectif (3 : 7 : 31). À travers un discours similaire, cette autre participante a quant à elle affirmé que le développement de la personne « ça dépend de chaque personne » (4 : 6 : 22). Elle a par la suite éclairé le sens de ses propos en affirmant : « si on voit que la personne est déjà toute bien équilibrée, on a pas besoin dans le fond d'aller bien loin là » (4 : 6 : 22). Les enseignants oeuvrant dans un milieu socio-économique défavorisé n'ont pas été les seuls à nuancer leur conception du développement intégral en fonction d'une réalité plus difficile. En effet, les propos de cette enseignante sont révélateurs de cette dernière considération lorsque nous l'entendons se prononcer ainsi en faveur de cette finalité : « Nous autres ici c'est un quartier qui est pas si mal. Ce n'est pas défavorisé,

faque on a beaucoup d'enfants-rois. On a beaucoup d'enfants qui ont tout mais l'estime d'eux non. Ça veut dire que l'intégralité de l'enfant a pas été travaillée » (5 : 9 : 21).

4.4.3 Une finalité difficile à atteindre

Si quelques enseignants ont laissé voir que les différents milieux socio-économiques dans lesquels ils interviennent peuvent influencer sur leur conception du développement intégral, d'autres ont explicitement reconnu certaines limites rendant difficile l'atteinte de cette finalité. Bon nombre d'entre eux, à travers leur discours, ont ainsi évoqué différentes raisons pour expliquer leur difficulté à la promouvoir. Considérant que ces raisons apportent un éclairage supplémentaire sur la façon dont les enseignants conçoivent cette finalité, nous jugeons pertinent de présenter ces obstacles.

D'abord, mentionnons que le nombre élevé d'élèves dans les classes apparaît comme un des obstacles importants au développement intégral de la personne. Trois participants ont exprimé cette considération en affirmant tour à tour que le développement intégral de la personne « c'est ce qu'il y a de plus difficile à faire dans le domaine dans lequel on est parce que t'en a 25 des personnes » (8 : 11 : 6), que « t'essaies de tenir compte le plus possible de ça [le développement intégral de la personne] mais si tu veux être réaliste il faut que tu te dises que tu en as 30 devant toi » (9 : 10 : 27) et « que c'est la meilleure chose qu'il y aurait à faire à l'école mais le plein épanouissement de la personne avec un groupe de vingt-cinq élèves, c'est difficile à réaliser » (13 : 4 : 21).

Le nombre élevé d'élèves dans les classes ne fut pas le seul obstacle exprimé par les enseignants et enseignantes. Ainsi, si une des enseignantes se questionne sur les ateliers qu'il est possible de réaliser pour atteindre cette finalité (5 : 9 : 16), une autre avance que l'école, à cause d'un surplus de bureaucratie, masque en partie sa mission première qui consiste à travailler pour les jeunes (12 : 8 : 38). Une autre enseignante considère quant à elle que le MEQ est en partie responsable du problème car il n'a pas défini ce qu'est réellement le développement intégral de la personne (8 : 10 : 17). Les propos tenus par les deux participants masculins vont quelque peu en ce sens, eux pour qui l'énonciation de

cette finalité n'est qu'une question de sémantique qui, selon leurs dires, ne change en rien leur pratique (7 : 7 : 32 ; 9 : 9 : 33). L'analyse des propos qu'a tenus la dernière participante à l'égard du développement intégral de la personne révèle enfin que l'expérience et le conformisme peuvent également être des obstacles à cette finalité. À cet effet, tout juste après avoir laissé savoir que «ça prend de l'expérience parce qu'il y a plusieurs choses qui entrent en ligne de compte là-dedans », elle affirme : « il y a comme un certain moule où est-ce qu'il faut que les élèves rentrent pis cela ça empêche un peu le plein épanouissement » (13 : 4 : 29).

4.5 Ce qui définit l'être humain

D'emblée, notre intention de départ était de cibler la conception de l'être humain qui fonde et justifie l'intervention éducative des enseignantes et enseignants. Comme nous pensions que cette conception allait être inhérente au rôle qu'ils se reconnaissent, nous avons anticipé que ces derniers allaient l'explicitier d'eux-mêmes. Or, compte tenu que la majorité des participants ne rendaient pas formellement compte d'une conception le moins explicitement de l'être humain durant leur entretien, nous invitons, vers la fin de celui-ci, chacun des participants à dresser de manière spécifique et intentionnelle un portrait de tout ce qui caractérise ce dernier. N'étant, selon les dires de quelques-uns, que très rarement appelés à rendre compte d'une telle conception, les participants ont alors présenté leur vision en apportant différents éléments plus ou moins disparates. Afin de faire état d'une vision plus riche et plus nuancée de leur discours, nous avons jugé pertinent de retenir et de présenter les propos qu'ils ont sporadiquement tenus à l'égard de leurs élèves au cours de leur entretien. Après tout, n'est-ce pas d'emblée pour ceux-ci, et afin de contribuer adéquatement à leur développement, qu'une conception de l'être humain se révèle d'une importance capitale en éducation ? Dans une telle perspective, et après analyse des propos tenus par les enseignants et enseignantes, les prochains paragraphes se proposent 1) de présenter leur conception de l'élève et 2) de faire état des différents éléments qui caractérisent leur conception de l'être humain.

4.5.1 L'élève, un être de besoins

Durant les entretiens, les participants et participantes ont maintes fois rendu compte d'éléments pouvant caractériser leur conception de l'être humain à partir de traits qu'ils reconnaissent concrètement à leurs élèves. C'est d'ailleurs en référant de manière très spécifique à l'une de ses élèves, qu'une enseignante présente sa conception d'un être humain idéal. Elle affirme en ce sens que cette élève a beaucoup de maturité, qu'elle sert souvent de médiatrice dans un conflit, qu'elle amène plus loin les réflexions qu'on lui propose, qu'elle se veut autant à l'aise à travailler seule qu'en équipe, qu'elle ne lance jamais de commentaires négatifs, qu'elle n'a pas de préjugés envers les autres, qu'elle s'implique dans plein de choses, qu'elle possède beaucoup d'habiletés sociales, qu'elle est toujours de bonne humeur et qu'elle est aussi bien dans sa tête que dans son corps (11 : 7 : 34). Au delà de la conception que nous propose cette dernière enseignante en référant à une de ses élèves, il est possible de percevoir deux tendances lorsque les participants présentent leur conception d'un élève. La première, plus importante, consiste à considérer les élèves comme des « écoliers », c'est-à-dire des enfants qui viennent à l'école pour apprendre les matières académiques et pour être formés en tant que futurs citoyens et travailleurs. C'est dans cette première perspective que certains participants ont abordé leurs dimensions affective, sociale, intellectuelle et morale. La seconde tendance, qui demeure plus discrète quant aux possibles fins qu'elle peut réellement servir, fait état de différents éléments que les participants reconnaissent plus ou moins franchement à leurs élèves.

D'abord, sans doute est-il légitime de voir les participants proposer une conception de l'élève à partir de leur réalité scolaire et du rôle qu'ils reconnaissent à l'école. À cet effet, une des participantes fait bien voir toute la diversité qui peut exister dans une classe en affirmant : « Quand tu rentres dans une classe, c'est vraiment une mini-société là. Tu as vraiment toutes sortes de gens. Tu as vraiment différents talents, différentes forces, différentes faiblesses. Ils arrivent vraiment pas au même niveau » (11 : 2 : 5). À l'image

de cette dernière, plusieurs des enseignants interviewés, tout en reconnaissant qu'il existe beaucoup de diversité dans une classe, présentent différents types d'élèves : ceux qui manifestent ou non des troubles de comportements (1 : 1 : 17 ; 7 : 1 : 9), ceux qui éprouvent ou non des difficultés d'apprentissage académique (1 : 1 : 18 ; 2 : 3 : 15 ; 3 : 1 : 23 ; 7 : 1 : 8), ceux qui sont insécures ou qui manifestent de l'inquiétude (2 : 2 : 27 ; 11 : 2 : 16), ceux qui manquent de motivation ou qui n'aiment pas l'école (1 : 1 : 19 ; 4 : 8 : 19), ceux qui sont paresseux, qui sont passifs ou qui n'aiment pas travailler (1 : 1 : 21 ; 4 : 8 : 19), ceux qui ont des troubles au niveau des habiletés sociales (7 : 15 : 1), ceux qui sont gentils et respectueux (1 : 1 : 27), ceux qui sont autonomes, motivés et responsables dans leur démarche d'apprentissage académique (2 : 2 : 26 ; 4 : 8 : 29 ; 6 : 2 : 22 ; 11 : 2 : 23) et ceux qui vivent différentes problématiques (11 : 2 : 16). En deçà des différences qui marquent ces élèves, un des enseignants a laissé savoir qu' « il y a toujours quelque chose de riche en chaque personne » (9 : 14 : 4).

C'est également dans cette perspective que les participants ont rendu compte des dimensions affective, sociale, intellectuelle et morale qu'ils reconnaissent à leurs élèves. Ils se montrent notamment soucieux de leur dimension affective lorsqu'ils considèrent que les élèves apprennent par le jeu ou par la saine compétition (2 : 3 : 39 ; 8 : 2 : 25), qu'ils ont envie de se dépasser lorsqu'ils sont valorisés (2 : 3 : 43), qu'ils vivent du stress et des moments de non-réussite (3 : 6 : 3), qu'ils vont développer leurs intérêts et leurs passions (3 : 4 : 26), qu'ils apprennent plus facilement des choses nouvelles lorsque l'objet d'apprentissage est présenté de manière concrète (2 : 4 : 11 ; 6 : 2 : 37 ; 7 : 1 : 11). Par ailleurs, c'est en considérant qu'il est favorable de les faire travailler en équipe (2 : 4 : 14 ; 3 : 4 : 24), qu'il faut leur permettre de développer entre eux des habitudes socialisantes (3 : 5 : 10 ; 6 : 5 : 23 ; 8 : 2 : 17 ; 11 : 2 : 33), qu'il faut leur apprendre à formuler leurs demandes (3 : 5 : 7), qu'il importe de leur enseigner à bien interagir avec les autres (3 : 5 : 9), qu'ils viennent à l'école pour se faire des amis (3 : 5 : 8 ; 7 : 1 : 35 ;), qu'ils sont aptes à gérer des situations conflictuelles (3 : 4 : 39) et qu'ils sont les travailleurs de demain (7 : 2 : 2), que les enseignants et enseignantes leurs reconnaissent plus ou moins ouvertement une dimension sociale. De même, si les participants leur concèdent une dimension intellectuelle, c'est aussi à travers le contexte scolaire et le rôle qu'ils assignent à l'école. Celle-ci devient alors la voie par laquelle les élèves, à travers l'apprentissage des

différentes matières scolaires (3 : 1 : 30 ; 6 : 5 : 3), recueillent et analysent de l'information (3 : 2 : 12), développent leur capacité à raisonner (3 : 3 : 21), cherchent des réponses (3 : 3 : 26) ou concrétisent leurs apprentissages en fournissant des efforts (9 : 3 : 40). Si quelques rares participants ont reconnu une dimension morale à leurs élèves, c'est en nous rappelant qu'en tant que futur citoyen, ces derniers auront à être critique (3 : 6 : 17 ; 6 : 5 : 5), à jouer un rôle actif dans la société (3 : 6 : 28), à identifier et à assumer leurs valeurs et/ou leurs croyances (3 : 6 : 32 ; 6 : 5 : 20 : 11 : 2 : 32 ; 12 : 3 : 17), à se questionner sur leurs actions (3 : 6 : 22), à démontrer de l'ouverture face aux valeurs et aux croyances d'autrui (3 : 6 : 31 ; 6 : 5 : 5). Toujours en réalisant que les discours tenus par les participants émergent de leur réalité scolaire quotidienne, nous jugeons enfin pertinent de faire voir au lecteur les propos de cette enseignante qui reconnaît différentes dimensions à ses élèves en affirmant qu'ils sont des enfants qui « ont de plus en plus besoin d'aide autant physique, que psychologique, que morale, que d'appris » (8 : 2 : 9).

Au fil des entretiens, une des enseignantes a donné un portrait beaucoup plus global de ce qu'est un élève que les autres participants. Pour elle, ce dernier est un être humain qui possède une personnalité qu'il peut développer, des forces, des faiblesses, des valeurs, des besoins, des désirs, des émotions, des qualités, des talents, des droits, des devoirs, des aptitudes à s'affirmer, à s'accomplir, à s'améliorer, à se développer sur les plans personnel, social et intellectuel, à grandir, à se socialiser, à réaliser des choses, à acquérir de la connaissance ainsi qu'à faire preuve de liberté, de responsabilité et de volonté (12 : 2 : 7). À travers la conception qu'elle s'en fait, cette dernière enseignante fut la seule à indiquer clairement que l'élève est un être qui aspire au bonheur (12 : 2 : 17). Sans que leurs discours ne présentent un portrait aussi global de l'élève, et sans qu'ils ne fassent part explicitement d'une finalité qui transcende les finalités éducatives qu'ils assignent à l'école, les autres participants ont pour leur part utilisé différentes expressions pour rendre compte de certaines réalités entourant leurs élèves. Sans trop préciser, les participants ont ainsi reconnu que ces derniers sont en processus de développement (4 : 8 : 18), qu'ils sont des petits êtres exceptionnels (1 : 8 : 35), qu'ils sont invités à prendre leur vie en main et à devenir autonomes (3 : 2 : 13), qu'ils sont vivants et beaux (7 : 2 : 1), qu'ils apprennent à devenir quelqu'un (7 : 2 : 3), qu'ils sont des êtres humains en formation (8 : 2 : 3), qu'ils sont là parce qu'ils ont quelque chose à apprendre à travers un certain

« multidimensionnisme » (9 : 3 : 4), qu'ils ont chacun un but et doivent développer le plus de compétences possibles (11 : 2 : 21). Ces derniers discours, qui ne s'associent pas clairement à une finalité éducative précise, ou qui peuvent plutôt être associés à n'importe quelle finalité éducative, vont dans le même sens que les propos tenus par cette autre participante qui considère qu'« un élève, c'est vraiment une personne entière qui arrive, qui a des attentes et qui veut aller plus loin » (10 : 6 : 7).

4.5.2 Ce qui caractérise leur conception de l'être humain

Vers la fin des entretiens, nous demandions aux participants de nous dresser un portrait de ce qui caractérise l'être humain. En guise de réponse à notre demande, ils ont présenté différents éléments qui peuvent caractériser ce dernier. Pour faire état de leurs propos de manière juste et efficiente, il nous apparaît d'abord souhaitable de les présenter à partir des dimensions intellectuelle, affective, physique et sociale qu'ils ont reconnues à l'être humain. Suivant l'importance qu'occupe chacune de ces dimensions dans leurs discours, les prochains paragraphes se proposent de présenter tour à tour les propos qu'ils contiennent.

Il est clair que la dimension intellectuelle occupe une place très importante dans la conception de l'être promue par les enseignantes et enseignants interviewés. Ils ont notamment rendu compte de cette dernière en affirmant qu'un être humain est capable d'apprendre (4 : 9 : 6 ; 9 : 6 : 38 ; 13 : 7 : 23), d'assimiler des choses (1 : 9 : 18), de comprendre et d'essayer (9 : 6 : 24), de penser (1 : 9 : 19 ; 8 : 12 : 32 ; 10 : 9 : 39 ; 11 : 8 : 15 ; 13 : 7 : 14), d'utiliser ce qu'ils ont entre les deux oreilles (12 : 6 : 8) de parler et de communiquer (5 : 13 : 3). Ils nous ont également signalé que les êtres humains sont dotés d'intelligence (9 : 6 : 38 ; 12 : 5 : 31), qu'ils ont un côté très intellectuel (4 : 9 : 3), qu'ils peuvent avoir des difficultés intellectuelles (1 : 10 : 10), qu'ils ont plein d'idées (1 : 10 : 11), qu'ils ont des pensées (10 : 6 : 15), qu'ils peuvent faire preuve de raisonnement (7 : 8 : 1) et qu'ils développent cet aspect de leur personnalité en se montrant curieux (2 : 8 : 39). En affirmant que les hommes et les femmes n'ont peut-être pas les mêmes conceptions (7 :

4 : 4), l'un des participants fera voir à sa manière que l'être humain est caractérisé d'une dimension intellectuelle.

Bien qu'une seule participante reconnaît formellement une dimension affective chez les élèves (12 : 5 : 33), il apparaît que cette dimension occupe également une place privilégiée dans la conception que les enseignantes et enseignants se font d'un être humain. Ils ont notamment affirmé que les êtres humains sont capables de vivre ou ont des émotions (1 : 9 : 19 ; 2 : 9 : 11 ; 4 : 9 : 3), que leur personnalité est composée de liens affectifs (2 : 8 : 38), qu'ils ont des sentiments (5 : 13 : 4 ; 10 : 6 : 17 ; 13 : 7 : 11), qu'ils peuvent rire ou pleurer (5 : 13 : 4), qu'ils peuvent t'aimer ou ne pas t'aimer (5 : 13 : 11), qu'ils ont besoin d'amour, de joie et de reconnaissance (7 : 4 : 40), qu'ils peuvent avoir du coeur (7 : 8 : 1 ; 12 : 6 : 8), qu'ils ont chacun leurs goûts (10 : 10 : 20), qu'ils sont guidés par leur affectif (11 : 8 : 15). Enfin, en déclarant que les hommes et les femmes n'ont peut-être pas la même sensibilité (7 : 4 : 5), l'un des participants en rend compte d'une manière qui lui est propre.

La plupart des participants ont reconnu une dimension physique à l'être humain. À cet effet, ils affirment que ces derniers disposent d'une allure physique (8 : 11 : 18), qu'ils possèdent une dimension physique (2 : 9 : 18), qu'ils sont des êtres corporels (5 : 13 : 3) et qu'ils affichent une apparence physique (13 : 7 : 10). Plus précisément, ils affirment que ceux-ci ont de la peau et des cheveux (2 : 9 : 19), qu'ils marchent sur deux pattes (10 : 9 : 37), qu'ils sont composés de chair et d'os (9 : 7 : 6), qu'ils possèdent des yeux d'une certaine couleur (6 : 9 : 21 ; 8 : 11 : 18), qu'ils sont articulés et aptes de mouvements (4 : 9 : 7), qu'ils ont deux jambes, deux bras, une certaine grandeur, une certaine grosseur et des cheveux d'une certaine couleur (6 : 9 : 21). C'est en laissant savoir qu'un être humain « c'est pas juste un physique » (10 : 6 : 13), qu'une enseignante rend compte à sa manière de la dimension corporelle de ce dernier.

Lorsqu'ils présentent leur conception de l'être humain, quelques participants abordent sa dimension sociale. C'est dans cette perspective qu'ils affirment carrément qu'il possède une dimension sociale (12 : 5 : 36), qu'ils considèrent que l'être humain peut avoir des difficultés sociales (1 : 10 : 10), qu'ils reconnaissent que celui-ci peut entrer en contact avec autrui et avoir une vie agréable en société (13 : 7 : 26) ou qu'ils déclarent qu'ils ont besoin de respect, d'entraide, de coopération et d'échanges (7 : 4 : 42). Les participants

font également état de cette dernière lorsqu'ils affirment que cette dimension est une partie de leur personnalité qu'ils peuvent développer (2 : 8 : 39), qu'ils sont aptes à négocier au niveau social (2 : 9 : 16), qu'ils sont très individualistes mais aiment penser qu'ils sont coopératifs et altruistes (6 : 9 : 24) et qu'ils évoluent pour renaître dans une société où ils y apporteront quelque chose (4 : 9 : 12).

En plus de la reconnaissance de ces dernières dimensions, les participants ont exposé quelques autres éléments qui caractérisent l'être humain. Les trois prochains paragraphes exposeront les propos de ces derniers lorsqu'ils amènent l'idée que l'être humain est un être évolutif, lorsqu'ils le perçoivent comme un tout et le situe à travers un certain pluralisme. Un dernier paragraphe exposera enfin certaines caractéristiques qui n'ont pu être ramassées à l'intérieur de ces différentes rubriques.

Six des treize enseignants ont défini les êtres humains comme des êtres appelés à évoluer et à cheminer. À cet effet, ils ont affirmé qu'ils ne changent pas du jour au lendemain (3 : 8 : 11), qu'ils travaillent, qu'ils ont des enfants, « que la vie tourne et que le cercle recommence » (4 : 9 : 14), qu'ils sont capables de modifier leurs comportements (9 : 7 : 6), qu'ils peuvent toujours se dépasser (10 : 10 : 23), qu'ils apprennent, changent et s'adaptent durant toute leur vie (13 : 7 : 23), qu'ils se complexifient (13 : 11 : 15), qu'ils développent un bagage qu'ils ont à leur naissance en fonction de l'influence du milieu, de la famille et des amis (4 : 9 : 9).

En faisant état de leur conception de l'être humain, certains participants ont laissé voir qu'ils traitaient l'être humain comme un tout. À cet effet, ils ont affirmé qu'il est comme un ensemble (3 : 5 : 37), qu'il a plein de facettes et de dimensions (12 : 5 : 31), qu'il est un tout subdivisé en plusieurs petites parties qui sont amenées à se développer (12 : 5 : 34) et qu'il est un être complexe (5 : 13 : 16 ; 10 : 9 : 37 ; 13 : 11 : 14). Une des participantes expose d'ailleurs cette complexité de l'être humain en affirmant que la personnalité, c'est « ton ensemble de valeurs, ton ensemble de convictions, tes réactions, comment tu réagis, ton sourire, ce que tu dégages. [...] c'est être ouvert d'esprit ou pas, c'est un ensemble de facteurs comme ça : les valeurs, les goûts, les intérêts » (6 : 10 : 1). Les propos de cette autre enseignante vont également dans le sens d'une compréhension globale de l'être humain, elle qui considère que la personnalité c'est « tout ce qui se dégage de la personne » (11 : 3 : 35).

Sept des enseignants interviewés ont laissé voir que l'individualité est un trait qui marque l'être humain. En ce sens, ils ont déclaré que ces êtres ont des entités personnelles et qu'ils ne sont pas tous pareils (2 : 9 : 13), qu'ils sont tous différents les uns des autres (4 : 9 : 15 ; 12 : 5 : 37 ; 13 : 7 : 22), que chaque être humain est très particulier (10 : 10 : 19), qu'ils ont des pensées et des comportements différents (4 : 9 : 17), qu'ils ont des couleurs différentes au niveau de leur personnalité (2 : 9 : 15), qu'il n'y en a pas deux pareils (6 : 9 : 34 ; 10 : 9 : 41 ; 13 : 7 : 12), qu'il n'y en a pas deux qui réagissent de la même manière (6 : 9 : 35 ; 13 : 7 : 15) et que certains peuvent être reconnus comme des génies alors que d'autres sont plus manuels (1 : 10 : 11).

Quelques participants ont exposé des caractéristiques de l'être humain qu'il n'a pas été possible de regrouper dans ces dernières rubriques. En ce sens, ils ont laissé savoir que les êtres humains possèdent et transmettent des valeurs (7 : 4 : 19 ; 8 : 11 : 19 ; 10 : 6 : 16 ; 12 : 5 : 38), sont des mammifères qui doivent se nourrir pour vivre (9 : 6 : 36), ont des besoins (5 : 13 : 17 ; 12 : 6 : 3 ; 13 : 7 : 11), éprouvent des aspirations et des désirs (12 : 5 : 38), ont des croyances (10 : 6 : 15) et possèdent un côté spirituel (12 : 6 : 7). De même, les participants ont signalé que ceux-ci sont aptes à exploiter une certaine technologie (9 : 6 : 40), qu'ils ont une personnalité (12 : 5 : 35), qu'ils ont des bons et des mauvais côtés (8 : 11 : 17), qu'ils ont des forces et des faiblesses (12 : 5 : 31), qu'ils font des erreurs (2 : 9 : 10), qu'ils sont totalement responsables d'eux-mêmes (8 : 12 : 26), qu'ils cherchent le bonheur (5 : 13 : 18), qu'ils se questionnent toujours un peu sur leur existence et qu'ils cherchent des réponses à leurs questions (12 : 6 : 3). En spécifiant bien que ses propos ne devaient pas être ramenés aux dimensions physique ou intellectuelle, l'une des participantes a enfin affirmé que « c'est beau un être humain » (1 : 10 : 12).

CHAPITRE 5 – DISCUSSION

Dernièrement, tant de personnes qui s'inquiétaient de ne pas savoir éduquer leurs enfants m'ont consulté, et par ailleurs la corruption de la jeunesse est un thème de lamentations si universel, qu'on ne pourra pas, il me semble, taxer d'impertinence celui qui aura décidé d'attirer l'attention du public sur la question et proposera quelques réflexions personnelles afin d'encourager les efforts d'autrui et de provoquer leurs critiques.

- John Locke (1693)

Afin d'enrichir le cheminement parcouru jusqu'à maintenant, les prochains paragraphes se proposent de rendre compte de quelques réflexions qui se dégagent de l'analyse de nos données. Cette démarche situera ce que nous retenons d'essentiel à travers des considérations théoriques en rapport avec nos préoccupations initiales. Pour ce faire, il nous apparaît pertinent de discuter nos analyses en portant des regards sur les éléments qui caractérisent la conception de l'éducation et de l'être humain des enseignants et enseignantes que nous avons interrogés.

5.1 L'éducation vue par treize enseignants du système scolaire québécois

Cette première discussion se propose de situer à travers notre cadre conceptuel initial les éléments qui caractérisent le discours tenu par les enseignants à l'égard de l'éducation. Tout en tentant de marquer quelques-uns des principaux liens qui se tissent à travers ces éléments, les prochains paragraphes exposeront tour à tour les principales considérations qui se dégagent de nos analyses lorsque nous posons notre regard sur le discours que les participants tiennent à l'endroit 1) du terme éducation, 2) des différents rôles qu'ils se reconnaissent personnellement ou assignent plus largement à l'école et 3) de leur conception du développement intégral de la personne en tant que finalité possible de l'éducation.

5.1.1 L'éducation, une activité qui renvoie d'abord à l'apprentissage de la politesse

L'analyse des propos tenus par les participants laisse voir que ces derniers ne rendent pas expressément compte de toute la complexité du terme éducation. Il apparaît que les enseignants et enseignantes interviewés, en dépit d'avoir fréquenté des facultés universitaires d'éducation et de faire œuvre commune pour un même ministère de l'Éducation, éprouvent des difficultés à situer leur(s) rôle(s) à travers une conception claire et globale de ce qu'est l'éducation et de ce qui compose fondamentalement son mandat. Pour eux, l'éducation est avant tout une activité très concrète qui se vit au quotidien et qui, essentiellement, renvoie à l'apprentissage de la politesse. Dans cette perspective, il est conséquent de les entendre affirmer qu'elle est d'abord le propre des parents et des éducateurs oeuvrant dans les garderies et les services de garde. Prenant conscience, durant l'entrevue, de la polysémie qui affecte ce terme, plusieurs participants ont d'ailleurs avoué être embarrassés par les questions d'éclaircissements que nous leur avons adressées. L'analyse des propos tenus par les participants pourrait somme toute faire voir l'éducation (en tant qu'activité qui contribue à l'apprentissage de la politesse) comme un objectif de l'enseignement (terme que certains participants utilisent pour décrire l'ensemble de leur rôle). Pour un nombre restreint de participants, l'enseignement deviendrait alors une des fins de l'éducation (en tant que concept générique défini avec plus ou moins de clarté par quelques rares participants). À la lumière de nos analyses, il apparaît qu'une telle compréhension du terme éducation résulte d'une difficulté pour ces derniers à la considérer sous l'angle de ses fondements et à l'aborder comme un concept générique qui englobe différentes visées.

C'est sous notre invitation, et très rarement spontanément d'eux-mêmes, que les participants ont livré les éléments qui caractérisent leur conception de l'éducation. À l'image d'une explicitation des fins de leur pratique éducative qui aurait pu se faire sans qu'ils n'aient recours aux trois finalités de la proposition ministérielle, il apparaît que les fondements de l'éducation ne sont pas une préoccupation de réflexion majeure pour les

enseignants. Au moment de recueillir ce que les participants pensent de la mission éducative de l'école telle que vue par le MEQ, il nous a d'ailleurs été nécessaire de rappeler à onze des treize participants au moins une de ces trois finalités. Nous laissant voir cette difficulté qu'éprouvent les enseignants à poser un regard profond et nuancé sur l'éducation, une enseignante a laissé savoir que les finalités de la mission éducative du MEQ dépendent des différents milieux socio-économiques, une autre a confondu les trois axes qui la définissent avec les objectifs des plans de réussite de chacune des commissions scolaires (5 : 7 : 38), une troisième a clairement indiqué qu'elle éprouvait de la difficulté avec les termes qui la décrivent (10 : 6 : 36) et une dernière a avoué d'elle-même n'avoir jamais tenu de réflexion portant sur les finalités qui lui sont associées (13 : 4 : 13). Par ailleurs, trois participants ont démontré une certaine indifférence face aux orientations qui articulent la mission éducative ministérielle, n'y voyant là qu'une question de sémantique futile. À titre d'exemple, l'un de ces trois participants tient le discours suivant : « Pour moi là, c'est simplement de mettre des mots sur des choses que l'on fait déjà. Alors si on veut les nommer instruire, socialiser, qualifier et quantifier ça, on peut le faire mais je ne vois pas vraiment ce que ça change » (2 : 7 : 41). Un autre de ces participants illustre plus sévèrement ce manque total d'intérêt à réfléchir sur les finalités de la mission éducative du MEQ en déclarant à leur endroit : « je suis d'accord mais ça me fait absolument rien. Dans le sens que c'est pas mon leitmotiv là. [...] Je ne me dis pas je dois socialiser, qualifier, instruire là. C'est des grands thèmes de fonctionnaires au gouvernement qui donnent des orientations et un objectif... L'école d'aujourd'hui doit socialiser, qualifier et instruire... L'école d'hier devait faire d'autre chose mais qui voulait dire la même affaire... Et l'école de demain devra aussi... C'est de la politique, c'est de la merde » (7 : 6 : 32).

5.1.2 L'instruction, une priorité à travers différents rôles reconnus

À travers le mandat qu'ils assignent à l'école et les nombreux rôles qu'ils se reconnaissent (enseignante, modèle, guide, éducatrice, infirmier, psychologue, parent...), les enseignants interviewés font de l'instruction la plus importante des finalités à

promouvoir. Dans le cadre de cette activité, considérée inhérente à leur pratique, les enseignants se montrent principalement soucieux de contribuer à l'apprentissage des élèves dans les principales matières académiques. S'il est vrai que certains enseignants ont affirmé que leur rôle dépasse le strict enseignement des matières scolaires de base, il demeure cependant difficile de cibler précisément les visées qui pourraient orienter leur intervention éducative. C'est par des propos qui demeurent évasifs et ambigus que ces enseignants affirment qu'ils espèrent contribuer à l'apprentissage, au cheminement ou à la formation de l'élève. Après analyse, il apparaît toutefois que ces termes, dans les faits, peuvent traduire n'importe quelle finalité éducative et qu'ils ne prennent sens que lorsque les enseignants mettent en contexte leur utilisation en explicitant le type de formation qu'ils promeuvent, que lorsqu'ils donnent les raisons des apprentissages qu'ils espèrent. Dans un tel contexte, les activités qu'ils proposent pour contribuer au cheminement des élèves peuvent, dans les faits, servir n'importe quelles fins éducatives. Les quelques habiletés personnelles et sociales qu'ils tentent de faire acquérir à leurs élèves peuvent ainsi autant contribuer à assurer leur bon fonctionnement en classe qu'à les rendre compétents en vue de la réalisation d'une tâche spécifique, qu'à favoriser leur rendement académique, qu'à leur faire acquérir les attitudes et les comportements essentiels à leur mieux-vivre individuel et collectif ou qu'à les outiller pour qu'ils soient aptes à vivre leurs passions et leurs intérêts.

Si, parallèlement à l'instruction, les enseignants se montrent préoccupés de contribuer à la socialisation de ces derniers, c'est pour deux raisons bien distinctes. D'une part, elle est une voie qui conduit à enrayer les troubles de comportements qui peuvent contribuer au désordre dans la classe et par extension nuire à leur apprentissage. Dans cette perspective, les actions éducatives entreprises pour contribuer à leur mieux-être servent l'instruction et semblent davantage s'insérer dans une perspective de relation d'aide et de gestion de classe que dans une activité formelle qui a pour but le développement de chacune des composantes de la dimension sociale. D'autre part, la socialisation apparaît également comme l'aboutissement des apprentissages sociaux qui résultent principalement du travail en équipe. C'est dans cette perspective que les enseignants se montrent intéressés à faire la promotion de certaines valeurs : respect, ouverture aux autres, entraide, coopération.

Pour les enseignants interviewés, la qualification (préparation de l'individu en vue du marché du travail) est la troisième finalité qu'ils reconnaissent à l'école. Cette dernière, maintes fois amenée pour justifier l'importance d'instruire, se fait notamment par l'acquisition des compétences transversales.

À la lumière de ces considérations, et bien que la mission éducative de l'école québécoise (MEQ, 2001b, p. 2) ne suscite guère l'attention des participants, il apparaît que les rôles que les enseignants et enseignantes interviewés se reconnaissent vont tout de même de pair avec les trois finalités qui articulent cette dernière.

5.1.3 Le développement intégral de la personne : une finalité fourre-tout

Ce n'est que lorsque nous leur avons demandé ce qu'ils pensent du développement intégral de la personne que les enseignants ont discuté explicitement de cette finalité. En fait, si la totalité d'entre eux se montrent d'accord pour reconnaître de manière évidente l'importance de cette dernière, c'est en partie parce que nous les avons invités à se prononcer sur celle-ci. Sans le recours à nos questionnements, sans doute ces derniers conviendraient-ils tout de même de la pertinence d'une telle finalité éducative. Or, comment le savoir réellement et surtout comment pouvoir dire que cette préoccupation occupe une place centrale dans leur pratique puisque aucun d'entre eux ne l'a abordée de front avant que la question ne lui soit adressée ? S'il demeure que les enseignants ont convenu de la pertinence de cette dernière, il apparaît qu'ils l'ont fait à partir des éléments qui marquent leurs propres paradigmes. À cet effet, c'est à travers un discours très hétéroclite que les enseignants interviewés laissent voir que le développement intégral peut plus ou moins directement renvoyer aux trois axes qui composent la mission éducative du MEQ (socialiser – instruire – qualifier), au savoir-vivre, à la dimension religieuse de la personne, aux contenus académiques, à la personnalité d'un élève, au processus de communication, aux compétences transversales, à l'autonomie d'une personne, à la gestion du stress, à la capacité à travailler en équipe, aux relations familiales, à la motivation, à la capacité d'adaptation, à la dimension affective, aux valeurs, au processus de métacognition,

au bonheur, à l'allure physique, etc. Dans cette perspective, il n'est pas surprenant de voir les enseignants interviewés l'assimiler, sans raison particulière, à la dernière réforme ministérielle en éducation.

Au travers d'un tel fouillis conceptuel, il apparaît que l'atteinte de cette finalité ne repose pas sur une planification le moins dit systémique et systématique de la part des enseignants. S'improvisant à partir des événements qui alimentent leur quotidien, elle apparaît comme une résultante implicite de leur intervention plutôt que comme une activité intentionnelle planifiée et organisée. Au-delà d'une intention ferme de contribuer à leur développement intellectuel en promouvant l'instruction (apprentissage académique), ils font la promotion du développement intégral en comblant des carences affectives ou en donnant suite à des lacunes à l'égard de la politesse. Somme toute, elle apparaît comme une activité curative amenée à partir des problèmes qui se posent à l'enseignant et devient une conséquence éducative positive plutôt qu'une visée formelle qui repose sur une conception bien établie de l'être humain et de son développement.

Pour expliquer leurs difficultés à contribuer au développement intégral de la personne, les enseignants ont par ailleurs reconnu certaines limites au système scolaire québécois. Entre autre, il apparaît que le nombre trop élevé d'élèves par classe, que la méconnaissance d'activités spécifiques à ce sujet et que le surplus de bureaucratie dans nos écoles sont des raisons qui expliquent la difficulté de promouvoir réellement cette visée. Enfin, et comme nous le rappelle l'une des enseignantes, comment s'assurer de l'atteinte de cette finalité quand le MEQ lui-même n'en donne pas une définition qui puisse nous éclairer (8 : 10 : 17) ?

5.2 L'être humain vu par treize enseignants du système scolaire québécois

Dans la section précédente, nous nous sommes particulièrement préoccupés de la conception de l'éducation qui est véhiculée par les enseignants et enseignantes interviewés. Afin de demeurer fidèle à nos intentions de recherche initiales, cette deuxième partie de notre discussion présentera la conception de l'être humain qui se dégage de leur propos. À

cet effet, les paragraphes à venir se proposent 1) de rendre compte du discours qu'ils entretiennent sur l'être humain lorsqu'ils nous partagent leur conception d'un élève, 2) de présenter leur conception de l'être humain à partir des principales catégories que leurs discours ont fait naître et 3) de fournir au lecteur quelques-unes des limites soulevées explicitement par les participants lorsqu'ils nous ont fait part de leur discours.

5.2.1 Une conception de l'élève qui se rattache aux rôles qu'ils se reconnaissent

Au moment de planifier nos entretiens, il nous est apparu que les propos que les enseignants allaient tenir à l'endroit de leurs élèves seraient une voie efficace pour sonder leur conception de l'être humain. À travers leurs discours, les participants ont effectivement attribué différents traits à leurs élèves. D'abord, sans doute est-il conséquent de voir les enseignants discuter de leurs élèves sous l'angle de leur rôle d'écopier. C'est à ce compte que les enseignants interviewés, en promouvant l'apprentissage des matières académiques, l'acquisition de diverses compétences et l'enseignement du savoir-vivre, préparent chacun d'entre eux à devenir les travailleurs et les citoyens de demain. Les élèves sont alors considérés en fonction de leur niveau de motivation, de leur facilité à apprendre et de leur aptitude à bien se comporter avec les autres. Si, dans cette perspective, les enseignants se soucient de leur état affectif, ce n'est pas nécessairement pour les rendre autonomes à mieux comprendre, gérer et exploiter les sentiments et les émotions qui les habitent mais pour voir s'ils sont disposés à apprendre les différents contenus académiques. Au gré des entretiens, et de façon plus ou moins marquée, les élèves se voient également attribuer différentes caractéristiques qui ne laissent pas transparaître de visée éducative précise. C'est en reconnaissant que certains de leurs élèves sont aptes à gérer individuellement leur charge de travail, que quelques participants ont entre autre laissé voir qu'ils sont capables d'une certaine autonomie. Une des participantes a présenté une conception de l'élève beaucoup plus riche que les autres. Cette enseignante, la seule à enseigner au niveau de la maternelle, et du coup la seule à intervenir dans un milieu où les matières sont décloisonnées, a entre autre affirmé que les élèves sont des êtres qui aspirent

au bonheur. Bien qu'elle n'ait pas explicité les liens qu'entretiennent entre eux les différents éléments qu'elle a exposés, cette enseignante affirme notamment que les élèves possèdent une personnalité qu'ils peuvent développer, des forces, des faiblesses, des valeurs, des besoins, des désirs, des émotions, des qualités, des talents, des droits, des devoirs, des aptitudes à s'affirmer, à s'accomplir, à s'améliorer, à se développer sur les plans personnel, social et intellectuel, à grandir, à se socialiser, à réaliser des choses, à acquérir de la connaissance ainsi qu'à faire preuve de liberté, de responsabilité et de volonté (12 : 2 : 7). Qu'une seule participante puisse dresser promptement un portrait des principales caractéristiques de l'élève en tant qu'être humain, laisse voir que les enseignants et enseignantes interviewés ne recourent guère à une conception explicite et globale de l'être humain lorsqu'ils exposent les fondements de leur pratique éducative.

À la lumière de nos analyses, il semblerait que c'est en reconnaissant une importante diversité qui marque leurs élèves que les enseignants prennent conscience du travail à promouvoir chez certains d'entre eux. Si certains enseignants considèrent ainsi qu'il faut promouvoir l'autonomie des élèves, c'est bien parce qu'ils sont fiers de constater qu'une poignée de leurs élèves sont très autonomes et qu'il serait souhaitable que la totalité d'entre eux le deviennent. Un phénomène similaire s'observe lorsqu'un élève modèle présente à l'enseignant l'idéal souhaité pour l'ensemble des individus de la classe. À travers une conception de l'élève qui cadre avec les finalités que les enseignants se reconnaissent et reconnaissent à l'école, il apparaît que c'est la réalité scolaire qui gère l'acte éducatif plutôt qu'une visée intentionnelle qui repose sur une conception explicite et globale de l'être humain et de son développement.

5.2.2 Ce que nous retenons de leur conception de l'être humain

L'analyse des propos tenus par les participants montre que les enseignants ne présentent pas leur conception de l'éducation en recourant d'emblée à un idéal d'être humain à former. En fait, il ressort de nos entretiens qu'une seule des enseignantes interviewées a ressenti le besoin d'exprimer d'elle-même sa conception de l'être humain.

Après lui avoir demandé de se prononcer sur la place qu'occupe le développement intégral de la personne dans la mission éducative du MEQ, cette dernière a répondu : « C'est drôle que tu m'amènes ça parce qu'avant que tu lises, c'était ça que j'avais en tête. Je me suis dit : il faudrait que je lui explique comment est-ce que je vois moi l'être humain » (3 : 5 : 35). Elle a alors affirmé qu'elle le voyait comme un ensemble et a illustré ses dires en démontrant les liens indissociables entre la motivation scolaire, l'apprentissage et le travail en équipe.

Pris individuellement, il apparaît que les enseignants interviewés ne rendent pas compte d'une conception très explicite et globale de l'être humain. L'analyse de leurs propos laisse effectivement entendre qu'ils sont davantage portés à rendre compte d'une liste d'attributs qui caractérisent l'être humain plutôt que d'une toile qui articule les liens d'interdépendance entre les différentes composantes qui marquent ce dernier. Si, au terme de notre analyse, il nous est tout de même possible de dresser un certain portrait de ce qui compose la nature humaine, c'est parce que nous avons rassemblé en une seule voie les propos tenus par les treize participants.

La plupart des éléments qui marquent leur conception de l'être humain émergent implicitement de leurs conceptions personnelles, des différents rôles qu'ils se reconnaissent, des finalités qu'ils assignent à l'école et des événements qui alimentent leur quotidien. C'est notamment à travers ces dernières préoccupations qu'ils rendent compte des dimensions intellectuelle, affective, physique, sociale et morale.

La dimension intellectuelle qu'ils reconnaissent à l'être humain est conséquente d'une préoccupation majeure à l'égard de l'instruction des élèves (apprentissage des matières académiques). Elle se veut la voie par laquelle l'être humain peut apprendre, assimiler des choses, comprendre, parler, penser, communiquer, raisonner, être curieux et avoir des idées.

La reconnaissance d'une dimension affective, quant à elle, renvoie au souci que les enseignants et enseignantes ont à l'endroit des dispositions affectives de leurs élèves. Selon ces derniers, cette dimension témoigne plus exactement du fait que les êtres humains sont sensibles, qu'ils ont besoin d'amour, de joie et de reconnaissance, qu'ils ont des sentiments et des émotions, qu'ils entretiennent des liens affectifs avec les autres, qu'ils peuvent rire

ou pleurer, qu'ils ont des goûts qui leur sont propres, qu'ils sont guidés par leur affectif et qu'ils peuvent aimer ou haïr.

C'est en nous rappelant que les êtres humains disposent d'une allure physique, qu'ils sont des êtres corporels, qu'ils peuvent se mouvoir, qu'ils ont de la chair, des os, des yeux, des bras et des cheveux, que les participants font état de la dimension physique qui caractérise tout être humain.

Si les participants interviewés rendent compte d'une dimension sociale qui peut évoluer chez l'être humain, c'est en nous rappelant que les êtres humains sont des êtres de relations, qu'ils font partie intégrante d'une société et qu'ils ont besoin de respect, d'entraide, de coopération et d'échanges avec autrui.

Lorsqu'ils ont présenté leur conception d'un élève, c'est en référant à des compétences dont ils jugent l'acquisition pertinente, que quelques rares participants ont rendu compte d'une certaine dimension morale chez l'être humain. C'est à ce titre qu'ils espèrent voir leurs élèves jouer un rôle actif dans la société, devenir de plus en plus critique, assumer leurs valeurs, se questionner sur leurs actions et démontrer de l'ouverture face aux valeurs et aux croyances d'autrui.

En deçà de l'explicitation de ces dimensions, l'analyse des propos tenus par les enseignants laisse voir que les êtres humains sont des êtres uniques, évolutifs et complexes. En se complétant mutuellement, les enseignants interviewés nous apprennent enfin que les êtres humains possèdent et transmettent des valeurs, ont différents besoins à combler, éprouvent des désirs, possèdent des croyances, ont recours à une dimension spirituelle, exploitent une certaine technologie, ont des forces et des faiblesses, cherchent le bonheur, sont totalement responsables d'eux-mêmes et se posent des questions.

5.2.3 Des limites avouées de la part des participants

Afin de saisir concrètement les éléments qui caractérisent leur conception de l'être humain, et parce que ces éléments n'ont pas émergé d'eux-mêmes de leurs réponses, nous terminions nos entretiens en demandant aux participants de nous dresser le portrait de ce

qui caractérise l'être humain. Nous considérons que le simple fait d'avoir eu à inviter les participants à livrer leur propos à partir d'une question qui allait directement en ce sens témoigne de leur difficulté, ou de leur non-intérêt, à rendre compte d'une conception de l'être humain qui se voudrait pourtant inhérente à leur rôle d'éducateur. Lorsqu'ils furent invités à le faire, bon nombre de participants ont par surcroît fait part ouvertement de certaines difficultés à rendre compte d'une telle conception. Au moment où ils ont été explicitement invités à dresser un portrait de ce qui caractérise ce dernier, plus de la moitié de ceux-ci ont effectivement émis des commentaires tel que : « Je le sais pas trop » (1 : 9 : 25), « Sais-tu que c'est embêtant ? » (5 : 9 : 13), « je ne sais pas, c'est très très difficile » (6 : 9 : 24) ou « C'est une question qui m'embête » (10 : 6 : 12). Suite à de courtes réponses, c'est à travers des hésitations et des temps de réflexions marqués que d'autres ont affirmé : « Je ne sais pas, je ne vois pas d'autre chose » (2 : 9 : 24), « Je ne sais pas comment je pourrais dire » (7 : 8 : 2), « c'est dur comme question » (12 : 5 : 31) et « ta question est vraiment bizarre » (9 : 7 : 4). En reconnaissant ainsi que la réalité humaine s'inscrit dans une très grande diversité : « Je ne suis pas capable de dire les êtres humains ils sont comme ça. Il y a trop de personnalités différentes » (6 : 9 : 37), cette autre enseignante témoigne à sa manière de la difficulté à présenter une conception plus universelle du genre humain. Une telle conception, suffisamment riche pour marquer toute sa complexité, ne pourrait-elle pas lui servir d'idéal éducatif à promouvoir ?

À la lumière de ces analyses, il apparaît que les enseignants ne recourent guère à l'héritage et à la réflexion philosophique, pouvant pourtant nous éclairer quant à la visée fondamentale de l'éducation, pour définir et présenter le rôle qu'ils s'attribuent ou assignent au système scolaire. De coup, nous observons qu'ils ne reconnaissent pas explicitement et formellement le développement des potentialités essentiellement et universellement humaines de chaque individu comme une finalité distincte de l'éducation. Dans cette perspective, il est sans doute conséquent de les voir éprouver certaines difficultés à concevoir et à présenter un portrait conceptuel de l'être humain qui pourrait servir d'idéal éducatif à promouvoir.

CHAPITRE 6 – LIMITES ET CONTRIBUTIONS

Les premiers chapitres de ce mémoire ont laissé voir que l'éducation, fondamentalement, vise le développement des potentialités essentiellement et universellement humaines de chaque individu. Pour répondre à un tel mandat, il apparaît nécessaire de recourir à une certaine conception de l'être humain. Plus cette conception saurait être riche et représentative de toute la complexité humaine, plus l'éducation serait en mesure de contribuer explicitement au développement humain de chaque individu. À travers une compréhension du terme éducation qui renvoie d'abord à l'apprentissage de la politesse, les participants n'ont pas rendu compte d'une conception de l'être humain qui puisse concrètement promouvoir le développement des potentialités essentiellement et universellement humaines de chaque être élève.

À la lumière de cette courte récapitulation, et surtout de la démarche entière qui la justifie, il nous importe maintenant 1) de reconnaître les limites apparentes de notre recherche et 2) d'avancer quelques hypothèses d'action et d'investigation.

6.1 Limites et contraintes

La démarche méthodologique que nous avons réalisée a fait naître quantité d'interprétations et de réflexions en lien avec nos intérêts de recherche. En les rapportant aux réalités éducatives et scolaires du Québec ou en les ramenant directement au contexte de réalisation du présent mémoire, nous sommes en mesure de mettre en lumière, en deux temps bien distincts, les principales limites et contraintes que nous reconnaissons à notre travail.

6.1.1 Un discours empreint de la conjoncture éducative actuelle

Nous considérons que certaines variables relatives à la conjoncture éducative actuelle marquent jusqu'à un certain point le contexte d'intervention et les conceptions des enseignants. Ainsi, il faut admettre que la mise en place de la dernière réforme de l'éducation, qui prenait vie au primaire au moment où nous avons réalisé nos entretiens, a quelque peu influencé les conceptions qu'ont livrées les participants. Lorsque nous les avons invités à livrer leur conception du développement intégral de la personne, plusieurs participants, sans raison particulière affirmée, ont notamment laissé entendre que cette dernière était la visée du nouveau programme scolaire. Se fondant sur une approche par compétence, sans doute pouvons-nous penser que les propos des participants furent teintés des éléments qui la caractérisent : enseignement par projet, travail d'équipe, compétences transversales et disciplinaires...

6.1.2 Limites et contraintes méthodologiques

Dans un autre ordre idée, sans doute pouvons-nous également porter un regard critique sur la démarche méthodologique que nous avons utilisée et reconnaître quelques-unes des limites qui lui sont inhérentes.

Nous devons d'emblée reconnaître que les entrevues réalisées avec les participants comportent en elles-mêmes leur lot de limites et de contraintes méthodologiques. Au fil des entretiens, les participants auront avoué certaines difficultés à s'entretenir sur des sujets dont ils reconnaissaient pourtant la pertinence. À travers des conceptions qui se sont nuancées au fil des entrevues, nous avons maintes fois dû nous ajuster aux réactions et aux attitudes que les enseignantes et enseignants ont manifestées. Tout en les amenant à réfléchir sur les fondements de l'éducation, les questions et les demandes d'éclaircissements que nous leur avons proposées leur ont tour à tour paru intéressantes, pertinentes, inhabituelles, embêtantes ou même bizarres. Ils ont réclamé des clarifications afin de préciser leur propre pensée, demandé si leurs réponses faisaient sens et émis des

critiques envers leur milieu d'intervention. Bien malgré nous, l'expression de ces demandes et commentaires a engendré des réactions de notre part qui ont inévitablement rendu compte de notre intérêt marqué pour ces questions. Il devenait alors conséquent de voir ces participants réfléchir plus rigoureusement à la chose et vouloir affirmer, peut-être à travers une certaine recherche d'approbation, la réponse « convenable » plutôt que celle immanente à leur conception personnelle. Dans cette même perspective, sûrement pouvons-nous, ici, reconnaître que le statut de chercheur universitaire qui nous fut plus ou moins sérieusement attribué lors des entretiens est venu, bien malgré nous, en imposer aux enseignants dans l'explicitation de leurs conceptions. Parce qu'ouvertes et progressives, nous réalisons par ailleurs que les questions que nous avons posées aux participants, leur auront somme toute permis, à différents moments, de diriger, de raffiner ou simplement d'exprimer des pensées qui, sans elles, n'auraient peut-être pas été explicitées. À titre d'exemple, rappelons que c'est en fin d'entrevue, après que l'on eut utilisé le terme éducation dans une perspective plus générique en l'insérant dans différentes expressions (ministère de l'Éducation, États généraux sur l'éducation, faculté d'éducation, fondements de l'éducation...), que certains enseignants ont précisé leur pensée et laissé voir une conception moins subjective et plus globale de cette dernière.

Par ailleurs, nous devons admettre que notre compréhension des concepts étudiés, malgré une extrême prudence à cet effet, ont sans aucun doute eu une certaine influence sur les propos recueillis et analysés. Les participants ayant présenté leurs conceptions des sujets étudiés davantage à travers des narrations qu'en se référant à des définitions claires et précises, leur analyse comporte assurément quantité d'interprétations qui nous ont constamment poussé à garder notre sens critique en éveil. Notamment, nous réalisons qu'une large partie du vocabulaire qui nous a permis de problématiser et de poser les fondements de notre recherche n'est manifestement pas celui des pratiquants interviewés. À ce titre, pensons notamment aux termes « finalité », « visée » et « conception ». De même, au moment des analyses, nous avons conséquemment porté une attention particulière à des termes comme « apprentissage », « compétence », « connaissance », « cheminement », « développement » et « formation » qui, s'ils ne sont reliés à une finalité ou à un objectif précis à long terme, peuvent promouvoir n'importe quelle finalité éducative. À ce titre, les différentes connotations théoriques du terme formation, en dépit

de nos propres conceptions, nous invitent à la prudence car en ne précisant pas la « forme » dont elle souhaite favoriser l'acquisition chez l'apprenant, nous avons tôt fait de nous rendre compte que cette dernière peut autant promouvoir l'instruction (*formation académique, formation générale*), que la qualification (*formation professionnelle, formation initiale, formation technique, formation permanente, formation pratique*), que le développement intégral de la personne (*formation fondamentale, formation intégrale*).

6.2 Contributions

Poser un regard sur les discours tenus par treize enseignants à propos de l'éducation a favorisé l'émergence de réflexions en liens avec nos préoccupations de recherche. Le recueil et l'analyse de leurs propos ont éclairé d'une manière particulière l'importance de concevoir l'éducation en référant explicitement à une conception globale de l'être humain. Avant d'avancer quelques pistes d'action et d'investigation qui pourraient servir la cause éducative, il nous apparaît essentiel, à la lumière de nos résultats, d'explicitier davantage l'incidence d'une conception explicite et globale de l'être humain en éducation.

6.2.1 Incidence d'une conception explicite et globale de l'être humain en éducation

Renvoyant à une racine étymologique très riche, et répondant à des besoins sociaux de plus en plus complexes et de plus en plus diversifiés, l'éducation est devenue un enjeu social apte à défendre et à promouvoir n'importe quelles positions idéologiques. Fondant conséquemment sa pratique sur un vaste ensemble de connaissances, il apparaît que l'éducation peut servir différentes finalités. À la lumière de ces considérations, y aurait-il lieu d'encourager les enseignants à tenir une réflexion qui leur permettrait de les distinguer et de les hiérarchiser ? De leur permettre, autrement dit, de se questionner davantage sur une possible fin qui les intègre et les transcende ?

L'instruction, dans le cadre de la présente recherche, est apparue comme une visée très importante pour les enseignants et enseignantes interviewés. En faisant de l'enseignement des matières académiques de base une priorité, les enseignants de notre étude confirment, à leur manière, les résultats d'une étude portant sur la stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire (Lenoir, 2000). Du coup, les treize enseignants de notre recherche font la promotion des matières qui, selon Lenoir et ses collègues, sont considérées comme les plus importantes du corpus scolaire (français, mathématique). Perçues comme la base de tout savoir, ces matières apparaissent comme celles qui « sont essentielles à la formation de l'être humain en ce qu'elles lui garantissent un bon fonctionnement scolaire, leur maîtrise étant prédictrice de succès scolaire, mais aussi en ce qu'elles lui permettent de fonctionner dans la vie, étant immédiatement applicables dans le quotidien et étant un des moyens privilégiés d'assurer la réussite sociale, dans le quotidien immédiat et ultérieur » (Lenoir, 2000, p. 496).

S'ils réfèrent davantage à une conception explicite et globale de l'être humain, ces enseignants pourraient promouvoir l'enseignement de ces matières en sachant que celles-ci peuvent servir quantité de finalités éducatives. Articuler ces matières autour d'une telle conception de l'être humain et de son développement, donnerait, à coup sûr, un sens aux apprentissages à réaliser. Lorsque vient le temps d'enseigner ces matières aux élèves, il serait intéressant de les aborder à partir des questions essentielles qui sont au cœur du devenir humain : « Qui suis-je ? », « D'où viens-je », « Pourquoi le langage ? », « Pourquoi la morale ? », « Pourquoi la loi ? », etc. Dans des conditions favorables, ces matières pourraient alors explicitement permettre à chaque élève de comprendre et de parfaire leur nature humaine en développant les potentialités essentiellement et universellement humaines qui la caractérisent et qui leur permettent de vivre une vie heureuse (la conscience de soi, la moralité, la liberté, la créativité, la rationalité, le langage, l'autonomie, la responsabilité...). Dans le cas contraire, ces mêmes matières ne leur serviraient qu'à augmenter un savoir de base général et transférable (savoir lire, savoir écrire, savoir compter), qu'à les préparer en vue de la réalisation de tâches plus spécifiques (techniques, arts, métiers, professions...) ou qu'à accroître les façons dont ils peuvent profiter des différents plaisirs propres à la culture humaine (sports, jeux, passe-temps, loisirs...). Renvoyant à une racine étymologique très riche, et répondant à des besoins sociaux de plus

en plus complexes et de plus en plus diversifiés, l'éducation, en ce sens, est devenue un enjeu social apte à défendre et à promouvoir n'importe quelles positions idéologiques.

Plus tôt, un regard sur l'héritage philosophique en éducation nous a éclairés sur ce qu'est, fondamentalement, l'éducation : un processus qui veille à l'actualisation des potentialités essentiellement humaines de chaque individu. Pour ce faire, et parce qu'une large part du vaste patrimoine humain que promeut l'éducation ne conduit pas nécessairement à satisfaire les exigences qui découlent de la nature inachevée de chaque être humain, il apparaît inévitable de référer à une conception explicite et globale de ce dernier. Si bon nombre d'auteurs reconnaissent la nécessité d'en référer à une conception explicite de l'être humain pour établir les finalités de l'éducation, n'est-ce pas justement parce qu'une connaissance approfondie de la nature humaine nous permet de distinguer les connaissances et les habiletés spécifiques au devenir humain de chaque individu de celles requises pour pratiquer différentes activités plus spécialisées (sports, métiers, arts, loisirs...). Ces dernières connaissances et habiletés, plus relatives que celles dont dépend l'actualisation des potentialités (virtualités) essentiellement humaines, peuvent devenir une voie par laquelle chaque individu peut profiter des innombrables richesses culturelles, s'adonner à des plaisirs ludiques ou apprendre librement un métier ou une profession. Faute de recourir à une conception explicite et globale de l'être humain, il apparaît légitime de se demander comment les principaux acteurs de la scène éducative relativisent les différentes connaissances qu'ils sont invités à enseigner à leurs élèves en fonction de l'importance que chacune d'entre elles peut jouer dans un processus de développement humain.

L'éducation s'insérant dans divers contextes socio-économiques et socio-politiques, il devient très facile pour ses représentants de s'en servir pour promouvoir l'apprentissage de connaissances et d'habiletés qui découlent non pas des besoins fondamentaux de la nature incomplète de l'être humain, mais de ceux que revendiquent des sociétés [néo-libérales et capitalistes] en constante évolution. En ce sens, s'il apparaît impératif pour les principaux représentants de l'éducation de posséder une conception explicite, cohérente et complexe de l'être humain, c'est parce que cette même conception, en leur fournissant un éclairage particulier sur les connaissances nécessaires au développement humain, peut les amener à distinguer les différentes finalités que peut servir l'éducation moderne. À défaut

de posséder une telle conception, il est juste de voir le discours de Rudolf Steiner prendre pleinement sens :

À tous les degrés, l'école forme les hommes tels que l'État en a besoin pour rendre les services qu'il estime nécessaires. Les besoins de l'État se reflètent dans les formes de l'institution scolaire. Certes, il est beaucoup question de former l'homme en général et d'autres choses semblables que l'on se propose de rechercher, mais l'homme moderne, dans son inconscient, se ressent si fortement comme partie de l'ordre étatique qu'il ne se rend pas compte que tout en parlant de former l'homme en général, il vise en fait à former des serviteurs efficaces de l'État (1997, p. 66).

À la lumière de ces considérations, il apparaît que les enseignants doivent s'approprier une meilleure connaissance de l'être humain sur le plan conceptuel. Une connaissance suffisamment claire, complexe et cohérente pour les tenir moralement et professionnellement conscients et responsables de contribuer spécifiquement au développement humain de leurs élèves.

6.2.2 Pistes d'action et d'investigation

Afin de situer l'ensemble de notre travail, et plus particulièrement les résultats qui émergent de notre démarche, dans une perspective globale, il nous apparaît conséquent de proposer quelques pistes d'action et d'investigation qui pourront alimenter à leur manière les nombreux débats qui s'affichent dans le domaine de l'éducation. Dans la mesure où elles seront perçues comme des réflexions complémentaires et conclusives qui ne prétendent nullement à l'exhaustivité, ces propositions s'adresseront 1) au Ministère de l'Éducation et autres instances éducatives, 2) aux responsables de la formation des maîtres et 3) à quiconque est intéressé à promouvoir la recherche en éducation.

Les termes qui définissent l'éducation pouvant donner lieu à une myriade d'interprétations et de sens, il est de notre avis que le Ministère de l'Éducation du Québec dresse et propose un portrait de l'éducation qui puisse en appeler à la vaste réflexion philosophique qu'elle porte en héritage. Un tel exercice permettrait la distinction des différentes finalités que peut promouvoir l'éducation. Du coup, cet exercice favoriserait la reconnaissance explicite du développement des potentialités essentiellement et universellement humaines de chaque individu (la conscience de soi, la rationalité, la moralité, la liberté, la créativité...) comme une finalité explicite à promouvoir par les différentes instances éducatives. Cette finalité, au service de la société québécoise parce que d'abord au service de chaque individu qui la compose, viserait à développer ce qui, en dépit de n'importe quel contexte, permettrait à chaque individu de toujours répondre à ses besoins de manière autonome et morale. En tant que responsable de l'éducation, il apparaît ainsi souhaitable que le Ministère de l'Éducation du Québec articule plus explicitement la mission de l'école québécoise autour d'une telle finalité, lui qui pour l'instant explicite ainsi le rôle qu'il lui considère :

L'école québécoise a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable. Sa toute première responsabilité est à l'égard des apprentissages de base, dont la réalisation constitue une condition essentielle à la réussite du parcours scolaire au-delà du primaire. Mais elle se voit également confier le mandat de concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur permettant de s'appropriier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent et en les formant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution (MEQ, 2001a, p. 2).

Pour que le développement intégral de la personne humaine soit rendu possible de façon claire et univoque, et surtout qu'il soit actualisé à travers des pratiques concrètes par tous les acteurs de la scène éducative, il est impératif que le Ministère de l'éducation affiche une conception explicite, cohérente, ouverte et globale de l'être humain. À défaut de proposer une telle conception, les enseignants continueront, tel que les résultats de la présente recherche le laissent voir, à « former » les élèves sans idée précise de la « forme » à promouvoir. Chacun pour soi, ils continueront à favoriser une pratique éducative à partir

d'une conception personnelle de leur rôle d'enseignant, des besoins ponctuels qu'ils décèlent chez leurs élèves et des différents événements qui alimentent leur quotidien.

C'est en identifiant les exigences d'un processus de développement humain et en construisant des programmes qui visent de façon systémique et systématique à répondre à ces exigences, que les différentes instances éducatives seront davantage aptes à promouvoir une éducation qui vise réellement le développement intégral et le plein épanouissement de la personne humaine. Il n'y a donc pas lieu de remplacer les programmes scolaires et les contenus académiques actuels. En fait, au travers d'une philosophie qui puisse réellement inviter chaque élève à faire œuvre de sa propre personne, il conviendrait simplement de les utiliser explicitement à cette fin. En ce sens, l'enseignement et l'apprentissage des différentes matières scolaires (le français, l'histoire, les mathématiques, la géographie, la biologie...) permettraient avant tout à chaque élève de comprendre ce qu'il est en tant qu'être humain et de développer ce qui, humainement parlant, le définit.

Reconnaissant le rôle de la famille dans un processus de développement humain, il fait sens que le MEQ, par ailleurs, propose des outils pédagogiques qui puissent aider les enseignants à impliquer au maximum les parents dans l'éducation de leurs enfants. De même, nous serions en droit de démontrer un optimisme grandissant si les enseignants eux-mêmes étaient réellement conviés par les instances décisionnelles et éducatives à actualiser leur plein potentiel humain. C'est à ce titre qu'ils joueraient de manière plus marquée le rôle de modèle humain qu'ils disent assumer auprès de leurs élèves.

Il est clair que l'affirmation d'une vision ministérielle centrée sur des préoccupations humaines occasionnerait nombre de modifications souhaitables sur le terrain. Comme l'ont laissé voir les participants eux-mêmes, nous sommes d'avis qu'une diminution du nombre d'élèves par classe s'impose. De même, pour aider les enseignants et enseignantes à contribuer au développement humain de chacun de leurs élèves, sans doute serait-il souhaitable que les enseignants et enseignantes aient recours à un plus grand éventail de choix d'activités concrètes allant explicitement en ce sens. Dans la mesure du possible, il apparaît également cohérent de promouvoir des approches individualisées qui, d'abord et avant tout, serviraient à promouvoir et à assurer concrètement le développement de l'autonomie de chaque élève. Autonomie qui certes pourrait être perçue de manière positive dans la gestion de classe de l'enseignant ou l'enseignante, mais qui, à plus long

terme, deviendrait les assises explicites d'un individu qui se charge lui-même de son propre processus de développement humain. À travers des approches qui promeuvent les cheminements individualisés des élèves, il serait légitime de démontrer aux jeunes les innombrables façons de goûter à toutes les richesses d'une vie humaine et de leur faire prendre moralement conscience des liens d'interdépendance qui les relient à leur environnement tant social que naturel.

Parce qu'elles sont les lieux privilégiés où les futurs enseignantes et enseignants acquièrent les bases de leur pratique professionnelle, les facultés universitaires d'éducation ne peuvent échapper à quelques réflexions qui émergent de notre activité de recherche. D'emblée, il apparaît que ces facultés, dans une perspective transdisciplinaire, doivent discuter et proposer un idéal humain qui s'appuie sur les potentialités essentielles et universelles qui découlent de la nature humaine. Exempt de toute vision sociale utilitariste, et fondé sur les identités biologiques et culturelles de chaque être humain, cet idéal doit réfléchir les différents sens que l'on peut donner à une vie humaine, ses besoins inhérents, ses exigences de développement. En plus de servir de fondement dans tous les programmes d'enseignement offerts, il serait conséquent que ces facultés réfléchissent, critiquent, encouragent, développent et enseignent cet idéal à travers des programmes d'études universitaires qui abordent de façon systémique et systématique cette question. Cet idéal pourrait par la suite devenir les fondements et l'aboutissement des intentions éducatives des futurs enseignants et enseignantes.

Les enseignants étant grandement préoccupés par les questions de gestion de classe, de discipline et de didactique, peut-être serait-il envisageable de concevoir en deux temps bien distincts la formation universitaire des futurs maîtres et maîtresses. Après avoir étudié en profondeur ces dernières préoccupations et les avoir mises à l'épreuve à travers des expériences d'enseignement (stages), il serait envisageable de les inviter à réfléchir au sens à donner à leur profession de même qu'au rôle de modèle humain qu'ils ne peuvent dissocier de leur pratique professionnelle. Dans cette même perspective, pourraient-ils alors reconnaître le développement intégral de la personne humaine comme une fin ultime de l'éducation et asseoir leur pratique éducative sur une conception explicite et globale de l'être humain et de son développement. Sachant la philosophie capable de réfléchir et

d'articuler une telle conception de l'être humain, davantage de cours de philosophie ne devraient-ils pas être inclus dans les programmes de formation des maîtres ? C'est d'ailleurs ici, affirmera Michel Soëtard, « que la philosophie, inscrite dans le devenir de l'homme, appelle l'éducation, que la philosophie de l'éducation s'inverse et se complète en éducation de la philosophie » (2001, p. 120).

Tout au long de la réalisation de ce mémoire, différentes voies d'investigation sont apparues comme des compléments qui permettraient une étude plus profonde et plus nuancée de notre vaste problématique de recherche. Avant de conclure, nous osons quelques hypothèses de recherche qui pourraient approfondir, à partir d'un regard similaire, la problématique qui a suscité notre intérêt. Afin d'évaluer la place qu'occupe le développement intégral de la personne en éducation, une analyse des différents documents ministériels qui fondent l'éducation au Québec pourrait être entreprise. Certes ceux qui orientent et fondent théoriquement les activités des différents niveaux d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire, collégial, universitaire), mais également ceux, plus pratiques, sur lesquels les enseignants et enseignantes appuient leur pratique éducative (ouvrages didactiques, manuels scolaires, etc.). De même, il serait possible de parfaire une lecture dirigée⁹ réalisée dans le cadre de la préparation à ce mémoire en analysant les programmes universitaires en formation des maîtres. Cette analyse révélait entre autre que 31.6 % des crédits obligatoires d'une formation en enseignement préscolaire et éducation primaire étaient consacrés aux cours de didactique et/ou d'enseignement de contenus, 25.7 % aux formations pratiques (stages) et aux séminaires d'intégration (synthèse), 11.2 % aux cours de relation d'aide et de gestion de classe et seulement 8 % à des cours qui avaient comme visée explicite l'enseignement d'une partie de l'être humain et/ou de son développement.

En complémentarité à notre recherche, nous pourrions demander directement aux enseignants ce qu'ils font pour contribuer au développement intégral de leurs élèves. Pendant un certain laps de temps, nous pourrions même les observer afin de sonder les finalités qui se cachent derrière leurs activités scolaires quotidiennes. De même, la présente

⁹ Réalisée en 2004, cette lecture dirigée proposait l'analyse des programmes d'enseignement préscolaire et primaire des universités francophones québécoises. Elle cherchait plus précisément à déterminer si ces programmes, à travers le parcours académique obligatoire qu'ils proposaient à leurs étudiants, faisaient de la place à une réflexion sur l'être humain à former.

recherche pourrait se poursuivre en réalisant des entretiens avec des professionnelles qui n'œuvrent pas en éducation. En leur adressant des questions similaires afin de connaître leurs conceptions de l'éducation et de l'être humain, nous pourrions vérifier si le discours théorique qui fonde la pratique éducative de quelques spécialistes de l'éducation se distingue d'un certain discours plus populaire.

CHAPITRE 7 – CONCLUSION

L'analyse des propos tenus par les participants laisse voir que la connaissance du concept même d'éducation, tout comme la compréhension de ses fondements, ne sont pas des priorités pour les enseignantes et enseignants en exercice. Quand nous juxtaposons l'ensemble de leurs propos au cadre conceptuel qui soutient cette recherche, il apparaît que le riche héritage philosophique de l'éducation n'est pas une source d'influence importante pouvant fonder leur pratique éducative. Bien que la philosophie porte en elle un discours pouvant éclairer la fin ultime de l'éducation, il apparaît que les enseignants et enseignantes n'y recourent que très peu pour présenter leur conception de l'éducation, concept pourtant au cœur de leur acte professionnel.

C'est en référant à leur réalité quotidienne que les participants ont livré une conception de éducation qui se veut très concrète. En renvoyant d'abord et avant tout à l'acquisition des bonnes manières, celle-ci leur apparaît surtout comme étant le propre des techniciens en éducation spécialisée et des différents intervenants œuvrant en service de garde. Au gré des entretiens, et sans aucun doute influencés par nos questions, un nombre restreint de participants a révélé une partie de sa nature polysémique en laissant savoir, sans plus de précision, que l'éducation transcende l'instruction. À ces moments, elle est abordée de manière plus abstraite et devient un terme générique qui peut alors traduire n'importe quelles finalités éducatives.

Au moment de présenter les rôles qu'ils se reconnaissent et qu'ils assignent plus largement au système scolaire et à l'institution éducative québécoise, les enseignants et enseignantes ont fait de l'instruction une finalité importante de leur acte professionnel. À travers l'énonciation de diverses intentions qui ne traduisent pas toujours une finalité éducative précise, les participants ont également reconnu la socialisation et la qualification comme des mandats dont il font la promotion. Dans cette perspective, et sans en appeler à un vocabulaire formel et spécifique en ce sens, il est vrai que ces enseignants contribuent à satisfaire les exigences du MEQ, dont les axes de la mission éducative sont instruire, socialiser et qualifier.

À la lumière de nos résultats, il apparaît que les enseignants et enseignantes interviewés, lorsqu'ils rendent compte des fondements et des buts de leur pratique

éducative, ne distinguent pas spontanément et formellement les différentes finalités que peut promouvoir le système d'éducation actuel. Du coup, ils ne reconnaissent pas de leur propre voix le développement intégral de la personne humaine comme une finalité distincte de l'éducation. Si, à travers nos questions, les enseignants conviennent tout de même de l'importance de cette dernière, c'est parce qu'une fois énoncée en ces termes, et à défaut d'en avoir une définition claire et précise, ils l'assimilent chacun leur tour à ce qui donne sens à leur propre discours. À cet effet, le développement intégral de la personne humaine renvoie, sans fil conducteur clair et cohérent, à différents éléments qui marquent leurs intentions éducatives : l'instruction, la socialisation et la qualification des élèves, le développement de leur savoir-vivre, l'amélioration de leurs habiletés à communiquer, l'acquisition de valeurs, l'actualisation de leur dimension religieuse, l'apprentissage de contenus académiques, le développement de leur personnalité, l'acquisition de compétences transversales, la gestion de leur stress, le perfectionnement de leur capacité à travailler en équipe, le développement de leur autonomie, l'état de leurs relations familiales, leur niveau de motivation, leur processus de métacognition, leur capacité d'adaptation, leurs dispositions affectives, leur propension au bonheur, leur allure physique, etc. Laisant voir que le quotidien qu'ils vivent avec les élèves se charge d'offrir des occasions permettant le développement intégral des élèves, les enseignants n'identifient pas formellement d'exigences particulières permettant l'atteinte de cette finalité.

Lors de nos entretiens, le développement intégral de la personne humaine n'est pas apparu, en ces termes, comme une priorité explicite à promouvoir à court ou à long terme. De même, les enseignants et enseignantes interviewés ne semblent pas ressentir la nécessité de recourir à une conception explicite et globale de l'être humain pour fonder et orienter explicitement leurs intentions éducatives. En ce sens, ils n'ont guère exposé les fondements de leur pratique éducative en recourant à une telle conception. Il apparaît plutôt que chaque enseignant a présenté différents éléments qui, une fois rassemblés, nous auront permis de nous approprier une certaine conception de l'être humain. Ainsi, les propos qui nous permettent de nous approprier leur conception de l'être humain demeurent confus et parcellaires. Si ce n'est d'une importance particulière qu'ils accordent à la dimension intellectuelle de l'être humain parce qu'elle assure les apprentissages académiques souhaités, les enseignants, en énumérant différentes caractéristiques que

possède l'être humain, semblent accorder une importance équivalente aux dimensions affective, physique et sociale. De fait, il apparaît que la conception de l'être humain qui pourrait les inspirer dans leur pratique est réduite à quelques éléments qui, somme toute, sont peu révélateurs de toute la complexité qui marque la nature de ce dernier. Demeurant subjectives et limitées, leurs conceptions de l'être humain apparaissent comme une limite à leur intention, plus ou moins manifeste, de contribuer du mieux qu'ils le peuvent au cheminement et au développement intégral de leurs élèves en tant qu'êtres humains. Car s'il est vrai que les différents éléments à partir desquels les enseignants conçoivent cette finalité peuvent plus ou moins directement contribuer à son atteinte, il est illusoire de penser que sans planification systémique et systématique qui se fonde sur une conception explicite et globale de l'être humain, ces derniers puissent réellement y contribuer.

À la lumière de nos analyses, il semblerait que le discours qui fonde la pratique éducative des enseignants et enseignantes repose davantage sur une compréhension personnelle de leur rôle que sur des conceptions claires, cohérentes et explicites de l'éducation et de l'être humain. Hormis pour l'instruction et la réalisation d'activités spéciales qui semblent reposer sur des activités planifiées, il appert que les enseignants exercent une influence auprès de leurs élèves en réagissant davantage aux événements de leur quotidien plutôt que par une intervention éducative planifiée dans le but de contribuer spécifiquement au développement humain de chaque élève. Comme l'ont révélé nombre de participants, il ressort de nos analyse que la pratique des enseignants est surtout fondée sur la relation qu'ils instaurent avec chacun de leurs élèves, sur les besoins qu'ils reconnaissent à ces derniers, sur les contextes socio-économiques dans lesquels ils évoluent et sur une intention avouée de contribuer à leur apprentissage académique.

Eu égard l'ensemble des considérations soulevées dans ce mémoire, nous jugeons essentiel d'en revenir à la proposition de Gohier en rappelant que « pour faire face au nouveau monde, dans son versant émancipateur tout autant que dominateur, l'éducation doit donc viser la formation d'un sujet, auteur et acteur de sa propre vie, liée à celle des autres personnes en tant que sujets » (Gohier, 2002, p.16). Pour ce faire, et comme le souhaite Gauthier dans la conclusion de son étude doctorale sur les conceptions de l'éducation des parents et enseignants du Québec, nous reconnaissons qu'« entre les connaissances atomisées, les savoirs cloisonnés, les valeurs dispersées, les éducateurs

doivent refaire des liens, opérer des synthèses, créer du sens, développer une vision globale de l'Homme et de la société » (1989, p. 278). Dans le cadre d'un acte éducatif planifié, il s'agirait d'abord de définir et de présenter le développement intégral de la personne humaine comme la finalité ultime en éducation. La reconnaissance de cette finalité découle du fait que chaque enfant hérite en naissant d'un potentiel d'humanité dont dépend son bonheur et la survie même de son espèce. Après le droit à la vie, chaque enfant devrait donc pouvoir bénéficier du droit aux connaissances, aux pratiques et aux conditions favorables à son processus de développement humain (aussi appelé processus d'humanisation). Dans cette perspective, il apparaît urgent de convaincre les instances gouvernementales de faire de l'école un lieu d'éducation réellement au service de l'humanisation de chaque élève. Il devient essentiel, à cet effet, que les enseignant(e)s en exercice soient pénétrés d'une conception assez large, complexe et explicite de l'être humain afin que leur rôle transcende les obligations et les contraintes liées à la vie scolaire. Il ne s'agit pas, rappelons-le ici, d'abolir l'enseignement de connaissances et l'acquisition de compétences, il s'agit simplement de leur faire servir la cause de l'humanisation de chaque élève en promouvant explicitement une mission éducative humanisante plutôt que simplement instruisante, socialisante et qualifiante.

BIBLIOGRAPHIE

Liste des ouvrages cités

- Aktouf, Omar, (1996). *Éducation contemporaine et avenir socioéconomique : une agonie annoncée ?*, dans *D'espoir et d'éducation*, collectif sous la direction de Michel Brûlé, Montréal : Les éditions des Intouchables.
- Audet, Louis-Philippe, (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec*, Montréal : Les éditions HRW.
- Avanzini, Guy, (1992). *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse : Éditions Privat.
- Béland, Claude, (1998). *Inquiétude et espoir. Valeurs et pièges du nouveau pouvoir économique*, Montréal : Les éditions Québec Amérique inc.
- Berthelot, Jocelyn, (1996). *Qu'est-ce qu'on fait de nos rêves ?*, dans *D'espoir et d'éducation*, collectif sous la direction de Michel Brûlé, Montréal : Les éditions des Intouchables.
- Bertrand, Yves, (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*, 4^{ième} édition, Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Boutin, Gérald et Julien, Louise, (2000). *L'obsession des compétences*, Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Caouette, Charles E., (1997). *Éduquer. Pour la vie!*, Montréal : Les Éditions Écosociété.
- De Koninck, Thomas, (2000). *La nouvelle ignorance et le problème de la culture*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Delors, Jacques, (1999). *L'éducation : un trésor est caché dedans*, 2^{ième} édition, Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, Paris : Éditions UNESCO.
- Deslauriers, Jean-Pierre, (1991). *Recherche qualitative; Guide pratique*, Montréal : McGraw-Hill éditeurs.
- Desmeules, Louis et Desjardins, Richard, (1995). *À propos de l'Éducation et de l'Institution scolaire au Québec*, dans la revue *Philosopher*, numéro 18, Montréal : Philosophie au Collège.
- Develay, Michel, (1993). *Pour une épistémologie des savoirs scolaires*, dans la revue *Pédagogie collégiale*, volume 7, numéro 1, Montréal : AQPC.

- Durkheim, Émile, (1999). *Éducation et sociologie*, 7^{ième} édition, Paris : Presses Universitaires de France.
- Foulquié, Paul, (1991). *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Gagné, Gilles, (1999). *L'école au Québec : un système qui parasite des institutions*, dans *Main basse sur l'éducation*, collectif sous la direction de Gilles Gagné, Québec : Éditions Nota bene.
- Gauthier, Véronique, (1989). *Les conceptions de l'éducation chez les parents et les enseignants au Québec*, Thèse de doctorat déposée à la faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Gohier, Christiane, (2002). *L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu – Éduquer à la compréhension et à la relation*, dans *Enseigner et libérer*, collectif sous la direction de Christiane Gohier, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Hamelin, Jean-Marie, (1966). *L'école et la société*, dans *L'éducation dans un Québec en évolution*, ouvrage préparé en collaboration par Jean-Marie Hamelin, Québec : Presse de l'Université Laval.
- Kant, Emmanuel, (2000). *Réflexions sur l'éducation*, 8^{ième} édition, Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.
- Karsenti, Thierry et Savoie-Zajc, Lorraine, (2004). *La méthodologie*, Dans *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3^{ième} édition, Collectif sous la direction de Karsenti, Thierry et Savoie-Zajc, Lorraine, Montréal : Éditions du CRP.
- Lamoureux, Andrée, (1995). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*, Laval : Éditions études vivantes.
- L'Écuyer, René, (1988). *L'analyse de contenu : notion et étapes*, dans *Les méthodes de la recherche qualitative*, collectif sous la direction de Jean-Pierre Deslauriers, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, Renald, (2001). *Une éducation... à éduquer!*, 3^{ième} édition, Montréal : Guérin éditeur ltée.
- Lemieux, André, (1999). *L'organisation de l'enseignement au Québec : manuel de références pour la profession enseignante*, collectif sous la direction d'André Lemieux, Montréal : Éditions Nouvelles.
- Lenoir, Yves ; Larose, François ; Grenon, Vincent et Hasni, Abdelkrim, (2000). *La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981*, dans la *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 26, numéro 3, Montréal : Revue des sciences de l'éducation.
- Maritain, Jacques, (1969). *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris : Librairie Arthème Fayard.

- Martineau, Stéphane et Gauthier, Clermont, (2002). *Évolution des programmes scolaires au Québec : un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme actuelle*, dans *La réforme des programmes scolaires au Québec*, collectif sous la direction de Clermont Gauthier et Diane Saint-Jacques, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Meirieu, Philippe et Le Bars, Stéphanie, (2001). *La machine-école*, Paris : Éditions Gallimard.
- Merriam, Sharan B. (1988). *Case study research in education : A qualitative approach*, San Francisco : Jossey-Bass.
- Mialaret, Gaston, (2000). *Les sciences de l'éducation*, 8^{ième} édition, Paris : Presses Universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*, Québec (Province) : Gouvernement du Québec.
- _____, (1979). *L'école Québécoise – Énoncé de politique et plan d'action*, Québec (Province) : Gouvernement du Québec.
- _____, (1996). *Les États généraux sur l'éducation, Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final de la commission, Québec (Province) : Gouvernement du Québec.
- _____, (2001a). *Plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation*, Québec (Province) : Gouvernement du Québec.
- _____, (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec (Province) : Gouvernement du Québec.
- Montessori, Maria, (1996). *La formation de l'homme*, Paris : Desclée de Brouwer.
- Morin, Edgar, (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, Lucien et Brunet, Louis, (1992). *Philosophie de l'éducation; Les sciences de l'éducation*, Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval; Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Provost, Serge, (1990). *Si on parlait de l'être humain*, Montréal : McGraw-Hill éditeurs.
- Robert, Marcel, (1997). *L'école québécoise – Débats, enjeux et pratiques sociales; une analyse de l'éducation pour la formation des maîtres*, Québec : Les éditions CEC inc.
- Reboul, Olivier, (2001). *La philosophie de l'éducation*, 9^{ième} édition, Paris : Presses Universitaires de France.
- Rousseau, Jean-Jacques, (1966). *Émile, ou, De l'éducation*, Paris : Garnier-Flammarion.
- Savater, Fernando, (1998). *Pour l'éducation*, Paris : Éditions Payot & Rivages.

- Savignac-Dufour, Patrice, (1996). *Du savoir-vivre et de la consommation du savoir*, dans *D'espoir et d'éducation*, collectif sous la direction de Michel Brûlé, Montréal : Les éditions des Intouchables.
- Soëtard, Michel, (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Steiner, Rudolf, (1997). *L'éducation de l'enfant*, Paris : Éditions Triades.
- Yin, Robert K., (2003). *Case study research : Design and methods*, 3^{ième} édition, Thousand Oaks (CA) : Sage Publications.

Autres ouvrages consultés

- Anadon, Marta, (1989). *L'école québécoise : jeux et enjeux de forces sociales 1970-1980*, Québec : Laboratoire de recherches sociologiques, Département de sociologie, Université Laval.
- Baillargeon, Normand, (2001). *L'ordre moins le pouvoir. Histoire et actualité de l'anarchisme*, 2^{ième} édition, Montréal : Comeau & Nadeau éditeurs.
- Bardin, Laurence, (1991). *L'analyse de contenu*, 6^{ième} édition, Paris : Presses Universitaires de France.
- Bertrand, Yves et Valois, Paul, (1992). *École et sociétés*, Ottawa : Éditions Agence d'Arc.
- Bourgeault, Guy, (2002). *Et s'il fallait faire le deuil des finalités... Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation*, dans la revue *Éducation et francophonie*, Volume 30, numéro 1, Québec : ACELF.
- Brossard, Luce, (1996). *Se projeter dans une école qui a de l'avenir : table ronde avec des enseignantes et enseignants*, dans la revue *Vie Pédagogique*, numéro 100, Québec (Province) : Gouvernement du Québec.
- Champy, Philippe et Étévé, Christiane, (1998). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^e édition, Paris : Nathan.
- Corporation des enseignants du Québec, (1973). *Commission d'enquête sur le rôle de l'école et de l'enseignement : rapport d'étape*, Québec : La Corporation.
- Daoust, Gaëtan, (1999). *L'homme des sciences de l'éducation existe-t-il ?*, dans *Main basse sur l'éducation*, collectif sous la direction de Gilles Gagné, Québec : Éditions Nota bene.
- Département d'éducation physique de l'Université Laval, (1998). *Pour une approche renouvelée de l'éducation physique à l'Université Laval*, collectif des professeurs, Québec : Les Éditions DEPUL.

- Département de l'Instruction publique, (1875). *Procès-verbaux du Conseil de l'instruction publique pour le Bas-Canada et la Province de Québec* (du 10 janvier 1860 au 13 octobre 1875), Québec (Province) : Département de l'instruction publique.
- Després-Poirier, Micheline, (1999). *Le système d'éducation du Québec*, 3^{ième} édition, Montréal : Gaëtan Morin éditeur ltée.
- Einstein, Albert, (1952). *Conceptions scientifiques, morales et sociales*, Paris : Éditions Flammarion.
- Fortin, Robin (2005). *Comprendre la complexité; Introduction à La méthode d'Edgar Morin*, Paris : L'Harmattan ; Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Fuster, Philippe et Jeanne, Philippe, (1999). *Se former à l'éducation et à l'enseignement spécialisés*, Paris : Armand Colin.
- Gaberan, Philippe (1998). *Être éducateur dans une société en crise*, Paris : ESF éditeur.
- Gauthier, Clermont et Tardif, Maurice, (1996). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, collectif, Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Grand'Maison, Jacques, (2000). *Quand le jugement fout le camp*, Montréal : Éditions Fides.
- Guérin, Marc-Aimé, (1998). *Dictionnaires des penseurs pédagogiques*, Montréal : Guérin éditeur.
- Guillebaud, Jean-Claude, (2001). *Le principe d'humanité*, Paris : Éditions du Seuil.
- Jacquard, Albert, (1993). *Construire une civilisation terrienne*, Montréal : Les éditions Fides.
- _____, (1997). *Petite philosophie à l'usage des non-philosophes*, Paris : Calmann-Lévy.
- Kerlan, Alain, (2003). *Philosophie pour l'éducation*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Larose, Jean, (1999). *Le vertige en héritage*, dans *Main basse sur l'éducation*, collectif sous la direction de Gilles Gagné, Québec : Éditions Nota bene.
- L'Écuyer, René, (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu; Méthode GPS et Concept de Soi*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, Georges A., Jutras, France et Desaulniers, Marie-Paule, (2002). *Peut-on encore parler de mission éducative de l'école ?*, dans la revue *Éducation et francophonie*, Volume 30, numéro 1, Québec : ACELF.
- Legendre, Renald, (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal : Guérin ; Paris : Eska.
- _____, (1995). *Entre l'angoisse et le rêve : l'éducation*, Montréal : Guérin ; Paris : Eska.
- Locke, John, (1992). *Quelques pensées sur l'éducation*, Paris : Vrin.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), (1996). *Les États généraux sur l'éducation, Exposé de la situation*, Québec (Province) : Gouvernement du Québec.
- _____, (1997). *L'école tout un programme*, énoncé de politique éducative, Québec (Province) : Gouvernement du Québec.
- Morin, Lucien et Brunet, Louis, (1996). *Philosophie de l'éducation; La formation fondamentale*, Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval; Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Petrella, Riccardo, (2000). *L'éducation, victime de cinq pièges. À propos de la société de la connaissance*, Montréal : Les éditions Fides.
- Piaget, Jean, (1972). *Où va l'éducation ?*, Paris : Denoël / Gonthier.
- Poisson, Yves, (1991). *La recherche qualitative en éducation*, Sillery : Les Presses de l'Université du Québec.
- Robert, Paul, (1976). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française; Les mots et les associations d'idées*, Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Van Der Marren, Jean-Marie, (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vial, Jean, (2003). *Histoire de l'éducation*, 3^{ième} édition, Paris : Presses Universitaires de France.
- Weil, Éric, (1956). *Philosophie politique*, Paris : Vrin.

ANNEXES

Annexe 1 :
Canevas d'entretien

Canevas d'entretien

Introduction

1. D'abord, j'aimerais savoir depuis combien de temps vous enseignez ?
 - a. Depuis quand avez-vous terminé vos études ?
 - b. À quel niveau enseignez-vous ?
 - c. Avez-vous toujours enseigné à ce niveau ?
 - d. Parlez-moi de votre formation universitaire en enseignement ?
2. À quel endroit avez-vous réalisé vos études pour devenir enseignant ?
3. Parlez-moi de vos élèves... de comment vous les concevez, de ce qui les caractérise...

Conception de l'éducation

4. Si je vous demandais maintenant de me parler du rôle que vous considérez assumer auprès de vos élèves... En quoi consiste ce rôle pour vous ?
 - a. Quel est, selon vous, l'aspect le plus important de votre rôle ?
 - b. En quoi cela touche le cheminement de vos élèves ?
 - c. Quand vous dites que vous essayez d'être un modèle (ou un guide), qu'est-ce que cela veut dire ?
 - d. Quand vous dites que vous essayez de leur faire faire un bout de chemin, de les faire progresser; cela veut dire un bout de chemin vers quoi?... Un progrès qui mène à quoi ?
 - e. Quand vous dites que ce qui est important c'est la relation pédagogique (affective) entre vous et vos élèves, que voulez-vous dire au juste ?
 - f. En tant que personne qui travaille dans une école, quel titre on vous donne ?
5. Selon vous, à quoi devrait servir l'école ?
 - a. Que pensez-vous des finalités qui composent la mission éducative proposée par le MEQ ?
 - b. Qu'est-ce qui, d'après-vous, devrait faire matière à évaluation et pourquoi ?
6. Qu'est-ce que l'éducation pour vous ?
 - a. Comment vous situez-vous par rapport à ce terme ?
 - b. Considérez-vous être un éducateur – éducatrice ?
7. Dans *L'exposé de la situation des États Généraux sur l'éducation* (MEQ, 1996), on nous dit au sujet de la mission éducative de l'école que, (et je cite) « sans nier son rôle comme agent d'instruction, [certains] sont d'avis que l'école ne doit pas s'y limiter mais viser plus largement le développement intégral et le plein épanouissement de la personne » (MEQ, 1996b, p. 11). Comment réagissez-vous à ces propos ?

Conception de l'être humain

8. Quelles sont les composantes de la personnalité ?
9. En tant qu'être humain, qu'est-ce qui caractérise vos élèves ?
10. J'imagine un scénario. Vous entrez en communication avec des extraterrestres qui habitent à des milliards d'années lumières. Ces derniers ne connaissent pas l'espèce humaine et désirent la connaître. Qu'est-ce que vous avez à leur dire ?

Conclusion

11. Durant l'entrevue, vous m'avez explicité vos conceptions à l'égard de l'éducation et de l'être humain... J'aimerais savoir à partir de quoi vous en êtes arrivé à ces conceptions là ?
12. Avant de mettre un terme à cet entretien, je vous invite à me faire part de vos commentaires à l'égard des propos tenus lors de cet entretien... Avez vous des éléments à ajouter ?

Annexe 2 :
Analyses individuelles

Analyse de l'entretien # 1

La première participante de notre recherche est âgée de 29 ans. Depuis qu'elle a terminé son baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, elle a cumulé sept années et demi d'expérience en enseignement. Elle a d'abord été suppléante pendant un an et demi dans différentes écoles de la région de Québec avant d'obtenir un poste à temps complet en cinquième année pour la Commission scolaire de la Capitale. Depuis six ans, elle occupe ce poste dans une école urbaine située dans un milieu socio-économique défavorisé.

1.1 Rôle(s) que l'enseignante se reconnaît

Compte tenu des exigences d'une réalité difficile pour les élèves (milieu socio-économique défavorisé), l'enseignante affirme être préoccupée du mieux-être de ses élèves. Si, à cet effet, elle se soucie de leurs dimensions sociales et affectives, c'est principalement pour enrayer les différents problèmes sociaux et personnels qui peuvent nuire à l'apprentissage. C'est ce qu'elle nous démontre lorsqu'elle affirme : « On est dans un milieu ici où il y a beaucoup d'affectif. Il faut qu'on travaille beaucoup l'affectif avant de passer à l'académique » (1 : 2 : 9). Toujours en tentant de nous présenter comment elle conçoit ses élèves, l'enseignante a poursuivi en tenant le discours suivant : « j'essaie d'établir une belle relation avec l'élève, j'essaie de le mettre en confiance, que moi j'aie confiance en lui aussi, qu'il s'organise pour savoir quoi faire [...], j'établis des règles avec eux » (1 : 2 : 21). Si l'enseignante souhaite avoir une bonne relation avec ses élèves et si elle tente d'instaurer dès les premières semaines un climat dans lequel les enfants vont se sentir bien, c'est surtout pour prévenir et enrayer les troubles de comportements ainsi que favoriser l'apprentissage. Ainsi, « si il [l'élève] se sent dans un climat de confiance, binh probablement qu'il y a plein de choses qui vont rentrer dans l'ordre » (1 : 2 : 26).

Plus tard dans l'entrevue, l'enseignante a ainsi distingué le rôle qu'elle devrait prioritairement assumer de ceux qu'elle endosse effectivement à travers sa réalité quotidienne : « le rôle que je suis supposée avoir, c'est enseignant. Mais souvent, ce qui se passe, on est des infirmières parce qu'il y en a un qui vient de se blesser pis on est des

psychologues parce qu'il y en a qui ont de la peine pis qui ont des difficultés à la maison, on est travailleur social parce qu'il faut qu'on règle des conflits avec des parents » (1 : 3 : 7). Pour elle, le rôle d'enseignant, c'est « d'être là pour les élèves, d'essayer d'aider à travers ses difficultés, donner de la récupération si y faut [...] pis de l'aider autant au niveau de l'académique que dans ses sentiments parce que son père pis sa mère viennent de se séparer, que son père est en prison » (1 : 3 : 14). Plus tard, l'enseignante nous laissera explicitement savoir que l'instruction devrait être le premier rôle que devrait assumer les enseignants auprès de leurs élèves alors que l'éducation reviendrait davantage aux parents : « l'instruction fait partie de l'éducation parce qu'on fait partie du monde de l'éducation mais pour moi éduquer un enfant parfois c'est peut-être plus ce qui appartiendrait à la maison mais qui faut par contre faire en classe. Mais je le redis, ça ne me dérange pas vraiment de le faire sauf que des fois ça nous enlève un petit peu de temps sur notre rôle premier qui est enseigner, instruire les enfants donc son instruction » (1 : 8 : 12).

À la toute fin de l'entrevue, après qu'elle eût l'occasion, par différentes voies, d'exprimer ses conceptions de l'éducation et de l'être humain, l'enseignante nuance quelque peu ses propos quant au rôle que devraient assumer les enseignants. Elle affirme alors qu'en tant que guide, les enseignants permettent à leurs élèves de faire « un petit bout de chemin vers la réussite, vers son développement social, son développement académique, le développement personnel » (1 : 10 : 27). En référant à l'élève, elle ajoutera enfin : « C'est moi qui va être son guide pendant toute l'année pour le guider vers ses apprentissages, lui montrer des choses, lui faire vivre des choses. Pis après ça binh ça va être un autre guide en sixième année pis après ça va être au secondaire. Moi je les ai pendant toute une année pis après ça binh on se relaie jusqu'à ce qu'il se développe justement en être humain... » (1 : 10 : 27).

1.2 Conception de l'éducation

Lorsque nous demandons à l'enseignante de nous donner son avis sur les termes éducateurs et éducatrices, cette dernière s'empresse de nous faire remarquer que c'est aussi un rôle qu'elle dit assumer : « On est des éducateurs aussi. Souvent, il y a des choses que

c'est souvent à la maison que c'est supposé de s'apprendre, comme de pas roter en classe, de pas péter, [...] de pas sacrer, de respecter le monde sans se sacrer après... [...] On est des éducateurs des fois avant d'être enseignant » (1 : 3 : 27). À propos de ce même rôle d'éducateur, l'enseignante nous fera aussi savoir : « c'est pas supposé être mon rôle premier mais oui je le fais. Ça ne me dérange pas vraiment de le faire parce que j'aime ça être là pour les enfants aussi pis les aider parce que je sais qu'il y en a qui vivent des choses difficiles pis dans le fond ça me fait plaisir de le faire sauf que mon rôle premier c'est d'enseigner » (1 : 4 : 15).

Après s'être prononcée sur les finalités éducatives du système scolaire québécois, nous avons invité l'enseignante à se prononcer sur la finalité qu'elle reconnaît principalement à l'éducation. Celle-ci a alors répondu : « c'est enseigner des choses de l'académique : des verbes, des maths, des sciences mais aussi enseigner d'autres choses sur la vie. [...] c'est instruire mais c'est aussi donner de l'éducation sur la vie » (1 : 6 : 38). L'enseignante nous apprendra par ailleurs que cette « éducation sur la vie » a pour but de « les ouvrir sur la vie », de leur faire voir « d'autres choses que juste l'académique » (1 : 7 : 22). Les discussions sur la guerre, l'éducation sexuelle, les sorties pour voir des spectacles ou des compétitions sportives, les chants ou les activités inédites sont à cet effet différentes activités que propose l'enseignante. Elles sont une réponse à un milieu familial qui n'aborde pas ces sujets ou qui ne réalise pas ce type d'activités et permettent à l'enseignante de créer des liens différents avec ses élèves.

1.3 Rôle de l'école et finalités du système scolaire québécois

Lors de l'entrevue, l'enseignante fut invitée à se prononcer sur les finalités promues par le système scolaire québécois. Lorsque nous lui avons rappelé celles-ci, l'enseignante a acquiescé en répondant : « Instruire, oui. Socialiser, binh souvent pour des enfants de venir à l'école c'est un moyen de voir ses chums avant de venir pour apprendre des choses » (1 : 4 : 36). Un peu plus loin, l'enseignante nous laissera explicitement voir que l'école a un rôle important à jouer à l'égard de l'instruction et de la qualification. Ainsi, si elle propose

différentes activités auprès de ses élèves, c'est « surtout dans le besoin que l'enfant réussisse pis qu'il soit qualifié dans le fond » (1 : 5 : 38).

Durant l'entrevue, la participante définira l'instruction comme étant le fait « d'instruire les élèves sur des matières : que ce soit en français, en math, en science, en enseignement religieux » (1 : 8 : 6). Comme critique des trois finalités du MEQ, elle laissera savoir : « Moi j'ajouterais peut-être plus le traditionnel. Comme il y a beaucoup d'enfants [...], ils ne savent plus leurs tables, ils ne savent plus leurs verbes... C'est parce que peut-être qu'en quelque part c'est peut-être pas ça la raison non plus, mais peut-être que l'on enlève de l'intensité » (1 : 5 : 19).

1.4 À propos du plein épanouissement et du développement intégral

À un moment de l'entrevue, nous avons demandé à l'enseignante ce qu'elle pensait du développement intégral de la personne. Voici ce qu'elle nous a répondu : « Je suis d'accord, c'est ce qui se passe. C'est vrai qu'on n'est pas juste là pour enseigner mais il y a plein d'autres choses qui sont autour... Mais notre premier rôle c'est, on est des enseignants faque on serait supposé d'être là pour instruire les jeunes point final. Mais finalement c'est pas ce qui se passe pis je suis pas contre ça finalement parce qu'il y en a plusieurs enfants que si [...] certains enseignants ne seraient pas là dans leur vie, peut-être que ça serait limité comme épanouissement de l'enfant » (1 : 6 : 15). L'école, ajoutera-t-elle, « ça sert à ce que l'enfant sache où est-ce qu'il s'en va, [...] ce que l'enfant va faire plus tard » (1 : 6 : 31). À l'égard d'un enfant qui s'épanouit, elle affirmera ainsi : « il y a plusieurs enfants ici qui viennent de différents pays pis lorsqu'ils nous en parlent, ça fait qu'un enfant va plus connaître de choses sur un autre pays, il va apprendre soit des mots d'une langue qui est étrangère. Il va s'épanouir juste en allant voir le colisé Pepsi, en allant voir l'orchestre symphonique... Peut-être bien qu'il n'y retournera jamais mais tu sais au moins ça lui permet de sortir » (1 : 11 : 26). Lorsque invitée à expliciter plus en détail ce qu'elle entend par épanouissement, elle répondra : « s'ouvrir sur plein de choses de la vie autres que son milieu scolaire ou que son milieu familial » (1 : 11 : 34).

1.5 Ce qui définit l'être humain

Au début de l'entrevue, l'enseignante dresse de ses élèves le portrait suivant : « J'ai des troubles de comportement, [...] les difficultés d'apprentissage j'en ai, [...] mais la difficulté particulière de cette année avec mes élèves c'est le manque de motivation. [...] ce n'est pas en général là mais il y en a plusieurs que c'est de la paresse. [...] mais autrement ce sont des élèves gentils qui sont respectueux pour la plupart » (1 : 1 : 17). Au fil de son discours, elle nous apprendra enfin que « les enfants, ils viennent à l'école mais ils ne font pas beaucoup d'efforts, ils aiment mieux parler avec leurs chums pis avoir du fun. » (1 : 4 : 38).

En fin d'entrevue, nous avons explicitement invité l'enseignante à nous parler de l'élève en tant qu'être humain. En décrivant une "situation d'apprentissage" et en réaffirmant son désir d'aider ce « petit être qui est exceptionnel » (1 : 8 : 35), son discours s'est de nouveau articulé à partir de sa réalité quotidienne. Un peu plus tard, l'enseignante nous a laissé savoir qu'un être humain « c'est quelqu'un qui est capable d'assimiler des choses, [...] de vivre toutes sortes d'émotions, [...] qui peut penser de manière bien différente » (1 : 9 : 18). Elle nous a par la suite laissé savoir que les êtres humains « peuvent avoir des difficultés que ça soit sociales ou intellectuelles [...] C'est des gens qui ont plein d'idées, il y en a que c'est des génies, il y en a d'autres qui sont plus manuels » (1 : 10 : 10). Juste avant de nous dire que sa réponse à ce sujet est complète, elle conclut en nous faisant savoir que « c'est beau un être humain » (1 : 10 : 12).

Analyse de l'entretien # 2

La deuxième participante de notre recherche est une enseignante de 42 ans qui possède une dizaine d'années d'expérience en enseignement. Après avoir complété un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, elle a enseigné le français à des adultes, en plus de réaliser différents contrats de suppléance au primaire. Depuis maintenant trois ans, elle enseigne à temps complet dans une classe de première année. L'école où elle enseigne est située dans un milieu défavorisé de la ville de Québec (Commission scolaire de la Capitale).

2.1 Rôle(s) que l'enseignante se reconnaît

Tout au long de l'entrevue, l'enseignante a laissé voir un intérêt marqué pour l'enseignement en première année. Elle déclare « que les enfants, même si ils sont en première année, ils sont capables de se prendre en charge un peu. » (2 : 3 : 10). Pour ce faire, et comme « il y a des enfants qui sont assez insécures, [...] ça prend une petite routine » qui aide l'enfant à savoir ce qu'il a à faire de façon autonome (2 : 2 : 26). Elle affirme également qu'avec cette clientèle, il est « intéressant de prendre les élèves au début pis de voir un peu un cheminement » (2 : 1 : 15). Lorsqu'on lui demande de nous livrer ce en quoi consiste ce cheminement, la participante nous rapporte d'abord l'importance d'« ouvrir » l'enfant sur différentes choses et de contribuer à son autonomie. Les exemples qu'elle utilise pour illustrer cette dernière visée réfèrent plus particulièrement à la capacité d'un élève à gérer et à organiser lui-même ses moments de transition ainsi qu'à son aptitude à être responsable de lui-même lorsque l'enseignante quitte la classe. Le discours de la participante à l'égard du cheminement qu'elle promeut chez ses élèves s'articule aussi autour de progressions qui sont en lien avec la lecture, la conscience chronologique, l'enrichissement du vocabulaire et l'ouverture à différentes cultures. Par ailleurs, si l'enseignante se préoccupe particulièrement de la dimension affective de ses apprenants, c'est parce qu'elle reconnaît que celle-ci joue un rôle important en ce qui a trait à la réussite des tâches demandées : « On a beaucoup d'enfants dans notre milieu que si on les touche

pas affectivement, ils vont pas réussir » (2 : 2 : 2). Elle expliquera que les enfants, « Ils apprennent à faire plaisir à quelqu'un, ce qui est dans leur cheminement normal, sauf que si on passe pas par l'affectif binh on obtiendra absolument rien. » (2 : 2 : 4).

Lorsque nous avons explicitement invité l'enseignante à présenter le rôle qu'elle considère jouer devant ses élèves, celle-ci a répondu : « moi je pense que le premier rôle c'est motivateur. Si tu ne les motives pas à le faire, il ne se passera pas grand chose. Un rôle de guide aussi. C'est difficile de demander à quelqu'un de quoi tu veux parler quand il a une ouverture moins grande. Je pense qu'il faut que tu fournisses des choses, faut que tu fournisses des sujets, que t'alimentes. [...] Tu proposes certains projets mais faut que tu leur laisses de la place. » (2 : 4 : 22). La participante conçoit ainsi le rôle de guide qu'elle se reconnaît : « un guide... Tu as des choses à montrer aux enfants. [...] Je suis guide dans le sens que je les fournis, je les amène à se questionner. Je leur offre des endroits où il y a des références, ils peuvent aller voir des choses sauf que je m'attends à ce qu'ils fassent un effort pis des fois c'est à ce niveau là qu'on est déçu. » (2 : 4 : 30). Si, à prime abord, ce rôle de guide laisse voir des préoccupations à l'égard de l'instruction, ce même rôle amène aussi l'enseignante à se soucier du développement social des élèves. Ainsi, en tant que « guide au niveau social » (2 : 5 : 9), elle organise des moments de travail individuel pour que les élèves apprennent à travailler « seul sans déranger la personne à-côté » (2 : 5 : 17) et d'autres où ces derniers sont placés en petit groupe afin qu'ils s'initient au travail d'équipe. Selon l'enseignante, le fait de travailler en petit groupe permet entre autres aux élèves d'échanger entre eux, d'améliorer leur vocabulaire ou de s'entraider en lecture (clinique de lecture).

Au milieu de l'entrevue, l'enseignante nous partage ainsi la vision de son rôle : « je pense qu'on est là pour ça : à leur enseigner que ils sont... à leur apprendre à apprendre pour que plus tard ils puissent avoir du plaisir parce que moi je ne pense pas qu'on peut avoir la prétention de dire : je leur montre ce qu'ils ont à savoir et c'est tout... » (2 : 6 : 4). L'enseignante poursuit en nous rappelant que ce savoir « est toujours en évolution » et que par conséquent, « la voie c'est d'aller vers les références, aller vers des gens, savoir questionner, savoir prendre les informations, pis pour ça binh il y a une base. Il faut que tu saches lire, faut que tu saches t'exprimer comme il faut, que tu sois capable de régler des problèmes avec une certaine logique. » (2 : 6 : 7). En fait, nous rappellera-t-elle : « On

apprend une base qui nous sert [...]. On apprend en lecture une base qui va nous servir à être en mesure d'apprendre des choses en lisant après. » (2 : 6 : 13).

2.2 Conception de l'éducation

Après nous avoir explicité la justification de sa présence auprès des élèves, l'enseignante fut invitée à nous livrer sa conception de l'éducation. Même si elle se reconnaît un rôle d'éducateur, la participante nous indique que la famille a un rôle à jouer à cet égard. Elle déclare à cet effet : « C'est vrai qu'on éduque. Il y en a qui vont dire qu'éducateur ça vient un peu amener une connotation famille, des choses qui auraient dû être faites dans la famille. Pis c'est vrai que des fois il y a des choses qui devraient être davantage amenées dans la famille » (2 : 6 : 40).

À travers ses propos, l'enseignante laisse voir l'éducation comme une étape au début de la vie. Elle nous confie que « cette étape là est importante. Si c'est bien fait, s'il y a un bon accompagnement comme éducateur ça nous aide nous quand on arrive, quand les enfants grandissent » (2 : 6 : 37). À la suite de ces propos, elle laissera entendre que l'éducation « c'est quelque chose que l'on vit au quotidien qui va faire progresser l'enfant » et poursuivra en rajoutant : « Pis moi je ne pense pas qu'on peut dissocier, comme je disais tantôt, tous les petits tiroirs : l'intellectuel est présent au même titre que l'affectif, le social et tout » (2 : 7 : 14).

2.3 Rôle de l'école et finalités du système scolaire québécois

À propos des trois finalités éducatives du MEQ, l'enseignante déclare : « on peut pas les séparer. [...] Pour moi là, c'est simplement de mettre des mots sur des choses que l'on fait déjà. Alors si on veut les nommer instruire, socialiser, qualifier et quantifier ça, on peut le faire mais je ne vois pas vraiment ce que ça change » (2 : 7 : 41). Elle tiendra sur ces finalités le discours suivant : « instruire c'est de l'instruction, c'est ce qu'on leur montre. Socialiser, est-ce qu'on a vraiment le choix de socialiser des enfants qui vivent

tous ensemble toute la journée ? Pis qualifier, si on les instruit et on amène un bagage intellectuel, une certaine curiosité binh on les qualifie. » (2 : 8 : 5).

À la fin de l'entrevue l'enseignante sera invitée à nous donner son opinion sur l'évaluation scolaire. À ce moment, cette dernière laissera voir des préoccupations centrées sur l'instruction et la socialisation. Ainsi, s'il est clair qu'en première année la lecture, l'écriture et les mathématiques doivent être évalués, l'enseignante considère qu'il serait souhaitable, à l'image des compétences, de faire de même avec l'implication, l'effort et la participation à des projets communs.

2.4 À propos du plein épanouissement et du développement intégral

Lorsque nous avons amené l'enseignante à nous présenter sa conception du développement intégral de la personne, celle-ci a affirmé : « quand on parle de développement intégral [...] tout est un peu interrelié. Quand on parlait de motivation, quand on parlait de socialisation, quand on parle d'interactions avec les autres... Au contact des autres, quand tu socialises, en même temps t'apprends des nouvelles choses qui te donnent peut-être le goût d'en savoir plus donc t'augmentes ton bagage, en augmentant ton bagage tu te qualifies davantage » (2 : 8 : 23). Après avoir poursuivi en rajoutant : « Tu peux pas développer seulement un aspect de ta personnalité, de toi », l'enseignante a illustré ses propos en affirmant : « En première année, on met beaucoup d'accent sur la lecture parce que c'est pas mal ce qui faut développer sauf qu'on le fait par le biais d'activités, on le fait par des contacts sociaux, on le fait par des histoires, on le fait d'une façon ludique, on le fait au contact des autres » (2 : 8 : 28). Elle a poursuivi en rajoutant : « On parle de nos livres, alors développement aussi au niveau de la langue parlée, la langue écrite. Mais on peut pas dire : bon aujourd'hui c'est ça que je travaille. C'est toujours interrelié là. Il n'y a pas des petits tiroirs, des petits compartiments » (2 : 8 : 32). À propos des différentes parties de la personnalité qu'une personne peut développer, l'enseignante nous fera également savoir : « moi je pense qu'il y a l'affectif, on en parle beaucoup depuis tantôt. Les liens affectifs, le développement social avec les autres. Si tu développes ta

curiosité tu vas avoir le goût d'en savoir davantage donc tu vas développer ton côté intellectuel. » (2 : 8 : 38).

2.5 Ce qui définit l'être humain

De par son discours, l'enseignante reconnaît que les élèves peuvent faire preuve d'autonomie et de responsabilité. De même, elle considère qu'ils sont des êtres de langage et d'interactions sociales (contacts sociaux). À la fin de l'entrevue, l'enseignante abordera la notion de personnalité en référant aux côtés affectif, social et intellectuel de chaque élève. Elle nous confiera qu'un être humain, « c'est une personne qui fait des erreurs » (2 : 9 : 10). Elle ajoutera que les êtres humains sont vivants avec des émotions, ont des entités personnelles, ne sont pas tous pareils, ont des couleurs différentes au niveau de leur personnalité. Au travers de quelques hésitations et de certains propos plus inattendus : « je le sais pas... Bon on a des cheveux [...]. Je ne sais pas, je ne vois pas d'autre chose là. On peut se promener en patin à roues alignées... eee... je ne sais pas » (2 : 9 : 23), elle laissera enfin savoir qu'ils sont aptes à négocier au niveau social, qu'ils peuvent se montrer curieux et qu'ils possèdent une dimension physique.

Analyse de l'entretien # 3

En plus de posséder un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, la troisième participante de notre recherche est sur le point de terminer un diplôme de deuxième cycle en adaptation scolaire. C'est à titre de formation continue, et plus précisément afin d'être mieux outillée pour gérer les troubles de comportement et d'apprentissage, que celle-ci justifie son intérêt à compléter ce programme. Avant d'assumer un poste de généraliste à temps plein pour la commission scolaire de la Capitale, cette dernière fut titulaire en enseignement moral durant un an et demi. Aujourd'hui âgée de 25 ans, elle enseigne dans un classe de cinquième année depuis près d'un an et demi. Sa classe fait partie d'une école située dans un milieu socio-économique défavorisé.

3.1 Rôle(s) que l'enseignante se reconnaît

Nous avons débuté notre troisième entretien en demandant à l'enseignante de nous faire part du rôle qu'elle considère assumer auprès de ses élèves. Après nous avoir fait savoir que c'est une grande question, l'enseignante nous a répondu : « le rôle principal que je me donne c'est peut-être ça, c'est de créer une frénésie d'apprendre, un goût d'apprendre, un sentiment de se sentir capable d'apprendre, de développer des trucs, de devenir tranquillement plus autonome » (3 : 1 : 25). Ce qui la motive le plus dans son travail, affirmera-t-elle à ce sujet, « c'est un petit peu que les jeunes, dans le fond, prennent conscience de leurs forces puis travailler sur l'estime de soi à travers les apprentissages » (3 : 1 : 20). Dans une vision à court terme, c'est d'abord dans les matières de base que ces apprentissages sont favorisés. À plus long terme, l'enseignante dit assumer ce rôle pour que les élèves « puissent apprendre, dans le fond, ce que eux vont bien avoir le goût d'apprendre [...] pour qu'ils puissent éventuellement aller chercher des éléments par rapport à leurs passions, leurs intérêts » (3 : 2 : 1). Elle rajoute également que ces apprentissages de base permettent d'outiller les élèves pour « qu'ils puissent aussi avoir leur place dans la société, [...] qu'ils puissent avoir un regard critique », qu'ils « puissent être des acteurs, qu'ils puissent prendre leur vie en main » (3 : 2 : 9). Plus largement,

l'enseignante considère que ces apprentissages conduisent à l'autonomie ; c'est-à-dire au fait « d'avoir des outils pour faire ce que tu as envie de faire » (3 : 2 : 16). Elle illustrera ces derniers propos en déclarant enfin que si « tu veux occuper un emploi, c'est sûr que t'as besoin de pouvoir te renseigner, de lire... » (3 : 2 : 17).

Lorsque la participante s'est exprimée sur ce en quoi consiste sa profession, celle-ci nous a d'emblée fait savoir « qu'une enseignante ça l'a beaucoup de choses à gérer » (2 : 2 : 36). Au-delà d'un rôle de « gestionnaire » qui nécessite un minimum d'autorité, la participante considère qu'un enseignant c'est quelqu'un qui enseigne, qui donne des outils (la lecture, l'écriture...), qui crée une dynamique d'apprentissage, qui propose un environnement où les élèves peuvent échanger (travail d'équipe) et qui développe chez ces derniers des habitudes socialisantes. C'est en référant à quelques-uns de ces éléments (apprendre à travailler en équipe, à formuler une demande, à se faire des amis, à communiquer avec les autres...) qu'elle considérera enfin qu'elle a « comme mission un peu de les préparer au marché du travail mais aussi comme individu » (3 : 5 : 15). À cet effet, parce qu'elle reconnaît « que les enfants s'apprennent aussi entre eux », elle trouve important de mettre en place « un environnement qui facilite le "réseautage" entre les enfants » (3 : 3 : 6). De même, si elle considère important d'apprendre « à gérer la non-réussite », c'est parce qu'il y a des élèves qui « sont super perfectionnistes pis là ils font une erreur faque ils pleurent » (3 : 6 : 3). Après avoir souligné l'importance de la relation pédagogique entre l'enseignement et l'apprenant et rappelé que « l'affectif joue pour beaucoup dans l'apprentissage », l'enseignante a affirmé qu'il faut que l'élève « apprenne qu'il a le droit à l'erreur, faut qu'il apprenne qu'il ne peut pas être parfait, faut qu'il apprenne à gérer son stress. » (3 : 6 : 3).

3.2 Conception de l'éducation

Même si l'enseignante considère que les termes éducateur et éducatrice renvoient d'abord aux adultes qui travaillent en service de garde, celle-ci se reconnaît un rôle à l'égard de l'éducation des élèves. À propos du terme éducateur, elle nous fait ainsi savoir : « Le titre m'importe peu sincèrement là. Je ne sais pas, peut-être que je l'associe un peu à

service de garde mais moi j'ai pas de préjugés pour les gens en service de garde » (3 : 4 : 3). Après avoir reconnu que ce titre pourrait lui aller, elle a poursuivi en ajoutant : « ça fait un peu plus jardin d'enfants [...]. C'est peut-être moins apprentissage formel. Tandis qu'enseignant je vois plus des contenus formels d'apprentissage » (3 : 4 : 5). Avant de conclure en se reconnaissant un rôle d'éducation, elle déclarera : « C'est des questions que je me suis jamais posée... Je m'excuse je ne t'apporte pas de réponses bien claires là » (3 : 4 : 9).

À propos des différents éléments auxquels l'éducation peut renvoyer (les valeurs, la capacité d'analyse, le côté moral, les croyances, les différentes dimensions de la personne), l'enseignante nous fait par ailleurs savoir : « Moi, je les vois toutes dans l'interaction. Je ne suis pas capable de compartimenter, de dire qu'est-ce qui vient avant. » (3 : 7 : 19). En donnant l'exemple d'un élève qui n'est pas disposé à réaliser des apprentissages en mathématique parce qu'il vit des affaires difficiles, l'enseignante nous apprend enfin que l'éducation « c'est selon les besoins » (3 : 7 : 19).

3.3 Rôle de l'école et finalités du système scolaire québécois

Après nous avoir parlé des rôles qu'elle se reconnaît auprès de ses élèves, nous avons invité l'enseignante à se prononcer sur les finalités éducatives que devrait promouvoir l'école. À l'instar de ses propos sur son rôle d'enseignante et d'un discours où elle reconnaît l'importance de développer les habiletés de base nécessaires à un marché du travail qui demande des compétences de plus en plus élevées, il est conséquent de voir l'enseignante se prononcer en faveur des trois finalités éducatives du MEQ (instruire, socialiser, qualifier). À cet effet, elle nous confie : « moi je suis d'accord pour ça. [...] La vision que je t'expliquais un petit peu, c'est dans ce sens là... Instruire dans le sens donner des outils comme la lecture pis tout ça. Socialiser, c'est au niveau des rapports humains, [...] c'est d'apprendre à développer des habiletés sociales, moi je le vois dans mon rôle. [...] Pis qualifier binh c'est dans le sens qu'on les prépare dans le fond, pis qu'eux ils vont développer leurs intérêts, leurs passions pis ce qu'ils ont envie de faire là. Mais on qualifie... C'est ça, on donne des compétences. » (3 : 4 : 17). À la fin de l'entrevue,

l'enseignante nous confirmera son opinion favorable envers les finalités ministérielles en affirmant : « On dirait que je suis comme dans l'ensemble pas mal en accord avec le nouveau programme. Donc je suis d'accord avec les trois visées, je suis d'accord, ça fait sens dans ma tête là. Je me sens cohérente dans mon action avec ces visées là. » (3 : 10 : 32).

À propos de l'évaluation scolaire, le discours de l'enseignante reflète des préoccupations éducatives centrées sur l'instruction. Ainsi, malgré une nouvelle façon d'aborder l'évaluation scolaire, les connaissances et les stratégies (de lectures en l'occurrence) demeurent selon elle les principaux objets à évaluer. L'enseignante nous fait d'ailleurs savoir que « Le développement intégral ne s'évalue pas. [...] Les connaissances, les stratégies peuvent s'évaluer mais il y a des choses que je ne vois pas la justification d'évaluer » (3 : 11 : 3).

3.4 À propos du plein épanouissement et du développement intégral

Quand nous avons explicitement interrogé l'enseignante sur la place que devrait occuper le plein épanouissement et le développement intégral de la personne dans la mission éducative du MEQ, celle-ci a senti le besoin de nous présenter comment elle concevait l'être humain : « C'est drôle que tu m'amènes ça parce qu'avant que tu lises, c'était ça que j'avais en tête. Je me suis dit : il faudrait que je lui explique comment que je vois moi l'être humain » (3 : 5 : 35). Après nous avoir révélé qu'elle voit ce dernier « comme un tout, comme un ensemble » (3 : 5 : 37), elle a démontré ce qu'elle entendait en explicitant les liens indissociables entre la motivation, l'apprentissage et le travail d'équipe. Elle ajoutera par la suite, que « l'apprentissage ça touche tous les volets pis ça va influencer tes apprentissages formels aussi » (3 : 5 : 42). À propos du travail possible sur quelques-unes des dimensions qu'elle reconnaît à l'être humain (affective, morale, intellectuelle, sociale), l'enseignante nous fera savoir : « Moi je les vois toutes dans l'interaction. Je ne suis pas capable de compartimenter, de dire qu'est-ce qui vient avant ou... [...] C'est comme, c'est selon les besoins. Tsé je veux dire un besoin peut surgir à un moment pis chez un autre à un autre. » (3 : 7 : 19). Dans un milieu défavorisé où les enfants éprouvent

différents besoins, l'enseignante considère qu'il faut les rassurer, leur donner un sentiment de sécurité. Si elle accorde une importance particulière à l'affectivité des élèves, c'est en partie à cause du type de milieu où elle pratique. Elle illustrera ses propos par l'exemple suivant : « il [l'élève] n'est pas disposé à apprendre les nombres de 250 à 500 s'il est préoccupé par d'autres choses personnelles. Donc je travaille plus là-dessus » (3 : 7 : 27). À l'image du développement moral, le développement de ces différentes dimensions, aux dires de la participante, se veut ainsi une finalité implicite qui est promue à travers les diverses problématiques qui animent la réalité quotidienne de la classe : « il y a une démarche morale sauf que, binh moi c'est comme ce que je te disais au début là moi je crois beaucoup à l'aspect relationnel de la relation éducative donc... Pour moi c'est dans le quotidien là. Pis le social aussi c'est dans le quotidien » (3 : 10 : 21). À la fin de l'entrevue, l'enseignante terminera en se montrant de nouveau d'accord avec l'idée de promouvoir le développement intégral de la personne. Celle-ci affirmera alors : « Je suis d'accord avec ça [...]. C'est, dans le fond, un petit peu dans le rôle de chacun là. Binh c'est comme je l'ai dit, tu sais de l'enseignement c'est tellement, c'est un rapport humain. C'est un rapport l'enseignement, c'est une relation. Donc tu sais, c'est un peu à chacun sa façon de faire aussi là » (3 : 10 : 37).

3.5 Ce qui définit l'être humain

Lorsqu'elle a présenté sa conception de l'être humain, l'enseignante a affirmé : « Je le vois comme un tout, comme un ensemble » (3 : 5 : 37). Elle a précisé sa pensée en ajoutant : « Tu peux pas travailler juste à apprendre la lecture sans travailler la motivation » (3 : 5 : 37). Tout en rendant explicite sa conception du développement intégral de la personne, l'enseignante a par la suite laissé voir quelques préoccupations à l'égard de l'élève. Ses préoccupations envers ce dernier renvoient à un côté affectif (la motivation, l'attitude face à l'échec, la gestion du stress, les intérêts et les passions), à un côté rationnel (l'apprentissage, le recueil de l'information, la capacité d'analyse et de raisonnement, le jugement, l'affirmation) et à un côté moral (se questionner sur son action, avoir un regard sur ce qui t'entoure, apprendre à se connaître, être un acteur actif dans la société, avoir un

esprit critique, identifier et assumer ses valeurs et ses croyances, être ouvert aux valeurs et aux croyances d'autrui). Antérieurement, l'enseignante nous avait également démontré certaines préoccupations à l'égard d'un côté social (apprendre à travailler en équipe, à formuler une demande, à se faire des amis, à interagir avec les autres, à gérer des situations conflictuelles). Pour l'enseignante, l'élève est un être qui peut prendre sa vie en main, devenir autonome et éprouver des difficultés qu'il est apte à résoudre lui-même. Dans les derniers instants de l'entrevue, elle nous rappellera par ailleurs qu'un être humain, c'est un être qui ne « change pas du jour au lendemain » (3 : 8 : 11).

Analyse de l'entretien # 4

La quatrième enseignante qui a participé à notre recherche est une enseignante de 33 ans qui enseigne présentement dans une classe de cinq et sixième année. Après avoir complété un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, elle a fait quelques suppléances pour se rendre compte qu'elle ne se sentait pas prête pour enseigner. Elle a donc travaillé pendant cinq ans en comptabilité, moment durant lequel elle a complété un certificat en informatique. À son retour dans le milieu de l'enseignement, elle a d'abord travaillé pendant près de deux ans comme suppléante. Alors qu'elle termine cette année une quatrième année d'enseignement à temps complet, elle est aussi sur le point d'achever une maîtrise sur la réforme scolaire. Comme les trois premières participantes de notre recherche, l'enseignante travaille pour la commission scolaire de la Capitale dans une école qui évolue dans un milieu défavorisé.

4.1 Rôle(s) que l'enseignante se reconnaît

Au tout début de l'entretien, alors qu'elle nous présentait comment s'est effectué le passage de sa vie d'étudiante à sa vie professionnelle, l'enseignante a laissé voir l'enseignement comme une partie importante de son rôle. Lorsque nous lui avons demandé d'explicitier ce qu'elle entendait alors, la participante nous a répondu : « enseigner, c'est tout dans le fond » (4 : 2 : 8). Après nous avoir fait savoir qu'enseigner, « c'est éduquer parce qu'il y a des élèves qui sont pas éduqués à plusieurs niveaux [...] C'est pas de transmettre des connaissances, pratiquement pas » (4 : 2 : 8), l'enseignante a rajouté : « Il y a un volet justement où est-ce que je travaille beaucoup la personne... Moi enseigner c'est ça, c'est travailler la personne comme être humain là, comme la développer au maximum pis c'est aussi [...] amener les élèves à découvrir un petit peu les notions par la découverte plus que par leur transmettre des informations [...]. Pour moi c'est plus ça enseigner, leur montrer comment apprendre des nouvelles choses mais plus par nous-mêmes. » (4 : 2 : 11). Lorsque nous lui avons demandé de nous expliciter ce en quoi consiste ce travail sur la personne humaine, la participante nous a fait savoir que dans les milieux défavorisés

beaucoup d'enfants sont laissés à eux-mêmes. Comme il se développe alors chez eux des comportements irrespectueux qui sont inacceptables en société, l'école devient « un bon moyen d'amener ces élèves-là à devenir de meilleurs citoyens. » (4 : 2 : 31). En nous prévenant des exigences particulières de ce rôle qu'elle compare à celui d'un psychologue (4 : 3 : 36), elle nous rappellera qu'il peut contribuer à contrer la violence et à augmenter l'estime de soi des élèves. En continuité à ces propos, elle considère également que « si les enfant ils aiment ça pis ils ont du plaisir » (4 : 4 : 21), chose qui selon l'enseignante est possible lorsque l'on propose beaucoup de projets, il en résultera une hausse de motivation chez ces derniers. De même, elle nous apprendra qu'il est bénéfique d'expliquer aux élèves l'utilité des apprentissages qu'elle souhaite leur faire réaliser : « quand on montre des affaires aux élèves, on essaie toujours, faut toujours rattacher ça à une utilité. » (4 : 6 : 10).

L'enseignante, au cours de l'entretien, s'est montrée soucieuse de contribuer au développement de la dimension sociale des élèves. Au même titre que les savoirs essentiels, il importe donc que les enfants apprennent le respect, le travail coopératif, la gestion des conflits et la culture. Conséquemment à une conception dans laquelle elle reconnaît l'être humain d'abord et avant tout comme un être social, l'enseignante nous montre qu'elle travaille beaucoup cet aspect chez ses élèves. À cet effet, cette dernière nous affirme d'ailleurs : « la première chose que je sais de mes élèves, c'est le respect de chacun entre nous-mêmes. Pis je vais travailler aussi beaucoup le travail coopératif. » (4 : 3 : 32).

À la fin de l'entrevue, l'enseignante ajoutera : « le plus important je pense que c'est d'avoir un contact. Moi je pense que j'ai besoin de ça, d'avoir un contact avec des personnes. [...] C'est ce qui fait qu'en quelque part tu as le goût plus de t'investir aussi, parce que tu sais que ton rôle est très très important pour eux autres » (4 : 9 : 37). L'enseignante nous fournira un éclairage important sur comment elle conçoit son rôle lorsqu'elle affirmera : « Comme ici, ce que j'ai vu, c'est que j'avais des élèves qui avaient des gros gros manques, des gros besoins. Pis ce que j'ai eu comme impression, c'est qu'il fallait que je le fasse, il fallait que je comble ces besoins. Tu sais j'ai pris mon rôle très à cœur » (4 : 11 : 30). À propos de ces besoins, l'enseignante nous laissera enfin voir qu'ils renvoient principalement à la motivation, aux savoirs essentiels et à la coopération.

4.2 Conception de l'éducation

Tel qu'elle le laisse voir lorsqu'elle définit le terme enseigner, l'enseignante se reconnaît un rôle d'éducatrice. En nous rappelant que ce terme renvoie surtout aux techniciens en éducation spécialisée (T.E.S.) qui agissent davantage au niveau du comportement des élèves, elle définit ce rôle ainsi : « C'est un peu le rôle que je me vois. Un éducateur c'est une personne qui éduque, qui montre comment agir, comment se comporter, [...], qui travaille beaucoup le comportement » (4 : 4 : 38).

4.3 Rôle de l'école et finalités du système scolaire québécois

Dans les milieux plus aisés, l'enseignante considère que l'école réussit à jouer un grand rôle à l'égard de l'apprentissage des matières scolaires de base. Dans le cas des écoles qui évoluent dans un milieu défavorisé, l'enseignante nous apprend que les visées de l'école sont beaucoup plus grandes que le strict enseignement de ces matières. Dans un contexte difficile où la motivation est souvent absente chez les élèves, l'enseignante nous fait savoir qu'il faut « leur faire découvrir que l'école ça peut être le fun » (4 : 4 : 15). Il faut « leur apprendre à vivre en société » et leur « donner le goût aussi de continuer d'aller à l'école » (4 : 5 : 17). Là où les jeunes sont confrontés à différentes problématiques, le rôle de l'école « ça va être d'éduquer beaucoup plus des fois que d'enseigner, de montrer des notions » (4 : 5 : 20). À travers ce, l'école restera aussi « un lieu où est-ce que tu viens pour apprendre un métier et à quelque part c'est la formation de la personne qui en découle » (4 : 5 : 23). L'école doit donc former « un adulte qui va cheminer par lui-même là, qui va travailler dans le fond » (4 : 5 : 25).

Lorsque l'enseignante s'est prononcée sur les finalités éducatives du MEQ (instruire, socialiser, qualifier), celle-ci nous a fait savoir que le nouveau programme répond bien à ce que l'école doit assumer comme rôle : «Binh c'est exactement ça. [...] qualifier ça va être par rapport au marché du travail; instruire c'est sûr qu'on n'a pas le choix de passer par les matières scolaires parce que l'individu qui va être au marché du

travail faut qu'il sache lire, écrire, compter là. C'est des choses de base que je pense qu'il faut leur apprendre » (4 : 6 : 5). À la toute fin de l'entrevue, l'enseignante nuance quelque peu ses propos et nous apprend enfin que l'école, peu importe le milieu socio-économique dans lequel elle évolue, doit s'adapter pour répondre aux besoins des élèves : « supposons qu'il y a un manque d'estime de soi ou qu'il a un manque de motivation, binh c'est là qu'il faut travailler. Donc si on voit que c'est plus généralisé, que dans un milieu il y a vraiment un manque à quelque part, c'est là où est-ce que l'école doit s'attaquer » (4 : 10 : 23). En ce sens, l'école doit « répondre aux besoins pis de voir à développer la personne » (4 : 10 : 34). Ainsi, l'enseignante nous confie que « si la personne était rendue à un point "x" qui est justement dans son cheminement, j'ai pas besoin de le travailler. Si elle est rendue justement, qu'elle a une bonne motivation, je vais continuer de le travailler mais j'aurai pas besoin d'insister autant » (4 : 10 : 35).

Afin de mieux cerner les finalités éducatives qui motivent prioritairement sa pratique, nous avons demandé à l'enseignante de nous dire ce que l'école devrait évaluer. Cette dernière a alors répondu : « binh c'est sûr que les domaines, plus des savoirs essentiels. C'est sûr que je pense qu'il faut avoir des bases en quelque part pis l'enfant qui sait pas lire pis qui sait pas écrire qu'on envoie en sixième année, ça marchera pas » (4 : 7 : 11). À l'égard des éléments qui relèvent davantage des compétences (coopérer, respecter les idées des autres, donner son opinion, s'investir dans son travail, se donner des méthodes de travail efficace, gérer son temps, ranger son espace de travail), la participante fait voir que l'évaluation est possible mais qu'elle est en quelque sorte moins formelle : « Évaluer c'est aussi ça, c'est être formatif. [...] je pense qu'on a pas besoin nécessairement de s'asseoir pis on est capable de le sentir, de savoir où est-ce qu'ils sont nos élèves. Dans le fond on peut le faire, c'est une forme d'évaluation qu'on fait sans l'écrire » (4 : 7 : 11).

4.4 À propos du plein épanouissement et du développement intégral

Durant l'entretien, l'enseignante a proposé une certaine vision du développement de la personne. En réalisant que la plupart des voies utilisées par l'enseignante pour exprimer la conception qu'elle se fait de celui-ci aboutissent à la description de différentes situations

problématiques vécues par ses élèves, il est conséquent de l'entendre se prononcer ainsi sur le sujet : le développement de la personne « ça dépend de chaque personne. Parce que si on voit que la personne est déjà toute bien équilibrée, on a pas besoin dans le fond d'aller bien loin là » (4 : 6 : 22). L'enseignante explicite ses propos en ajoutant : « il y a des élèves, là où on est, ils pourront jamais rien faire dans leur vie s'ils sont pas capables de parler comme il faut aux autres. C'est ça qu'il faut leur montrer » (4 : 6 : 24). Après nous avoir fait remarquer que le développement de la personne « c'est vraiment plus des fois du cas par cas », elle précisera sa pensée en ajoutant : « Des élèves, j'en ai de tous les genres dans ma classe. Il y en a que j'ai pas besoin de dire un mot pis je vais juste avoir à leur montrer des notions tout ça mais il y en a d'autres que ils sont pas capables de vivre en société. Moi je pense qu'il faut commencer par là pis quand on voit que ça va bien, binh il y a plein de choses qui s'enchaînent. » (4 : 6 : 30).

En fin d'entrevue, après avoir nourri son discours des pistes de réflexions suscitées par nos questions, l'enseignante propose de définir ainsi le développement intégral de la personne : « Global un peu, c'est toutes les sphères dans le fond : que ça soit émotionnelle ou intellectuelle. Développer, c'est comme aller un petit peu plus loin dans ce qui est la personne. La personne c'est de la définir comme un cycle de vie. La personne, c'est de dire : c'est une personne qui a des émotions, qui a de l'intelligence, qui a des relations avec les autres. Donc c'est de prendre chacune de ces sphères-là pis de l'amener dans le fond un peu plus loin. » (4 : 11 : 3). À travers les commentaires que l'enseignante a émis tout au long de l'entretien à l'endroit du développement de la personne, celle-ci aura somme toute laissé voir que l'être humain est apte de sociabilité (communication et vie en société) et d'apprentissage (notions académiques).

4.5 Ce qui définit l'être humain

Les propos qu'elle a tenus à l'égard de ses élèves nous aident à circonscrire sa conception de l'être humain. Pour l'enseignante, un élève, « C'est une personne qui est en développement et qui est à un stade "x" » (4 : 8 : 18). Tel qu'elle l'affirme, il en existe de tous les genres : « j'en ai qui aiment pas l'école, j'en ai qui aiment pas travailler, qui sont

pas capables de travailler, qui ont pas appris à se pousser dans le derrière faque ils sont assis très passifs. Il y en a en que tu fais juste dire un mot pis sont très autonomes, ils vont aller très très loin. C'est vraiment très très diversifié » (4 : 8 : 18). Comme elle nous le fait remarquer, et qui la conduit à reconnaître que les élèves ne sont pas tous parfaits, l'action qui résulte de cette conception « C'est d'aller les voir chacun pis de dire : où est-ce que, qu'est-ce que je peux travailler parce que moi je veux qu'ils soient toutes autonomes – responsables, qu'ils sachent tout ce qu'ils ont à savoir pis qui soient toutes parfaits là. » (4 : 8 : 28).

Lorsque nous lui avons expressément demandé de nous livrer sa conception d'un être humain, l'enseignante nous a fait savoir que c'est un être qui a des émotions, qui a un côté très intellectuel et qu'il est articulé (apte de mouvements). Aussi, c'est « un être qui évolue. Donc qui part à la naissance avec un bagage "x" que les savants ne s'entendent pas toujours qu'est-ce qui sera inné pis qu'est-ce qu'il ne le sera pas et qui va se développer avec beaucoup l'influence de son milieu, l'influence de sa famille, de ses amis; qui va cheminer pis qui va finir par renaître en société où est-ce qu'il devra apporter quelque chose à la société » (4 : 9 : 9). Après nous avoir rappelé que l'être humain est un être « qui travaille, qui a des enfants » (4 : 9 : 13), elle poursuivra en faisant remarquer qu'« une chose bien particulière peut-être des humains c'est qu'ils sont tous différents les uns des autres » et que « cela les amène à avoir des comportements différents, à avoir des pensées différentes, à agir différemment. (4 : 9 : 15).

Analyse de l'entretien # 5

La cinquième entrevue fut réalisée avec une enseignante âgée de 36 ans qui enseigne dans une classe de quatrième année. En plus de posséder un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, cette enseignante possède un certificat en administration. À la fin de ses études, elle a fait de la suppléance pendant près de cinq ans avant d'obtenir ses premiers contrats en enseignement. Elle en était cette année à sa deuxième année de permanence dans une école aisée de la Rive-Sud de Québec (Commission scolaire des Navigateurs). Au total, l'enseignante cumule près de 11 années d'enseignement au primaire.

5.1 Rôle(s) que l'enseignante se reconnaît

Durant l'entrevue, l'enseignante a ainsi présenté le rôle qu'elle se reconnaît : « un guide avant tout mais j'apprends pas pour eux autres » (5 : 3 : 18). Cette considération l'a conduite à ajouter : « Ça revient sur mon message de l'année, ça revient tout le temps leur de dire : binh regarde c'est toi qui décide d'apprendre pis moi je peux pas apprendre pour toi. Je peux t'aider par exemple » (5 : 3 : 19). La participante nous a par la suite laissé voir que ce rôle de guide « dans la phase d'apprentissage » visait à rendre les élèves « maîtres de leurs savoirs ». Elle explicitera davantage ces derniers propos en fournissant les exemples suivants : « grammaticalement tu as beau leur dire la règle, s'ils ont pas appris d'eux autres mêmes, si c'est pas venu d'eux autres là, la règle oublie ça ils ne la sauront pas plus au mois de juin même si tu l'as dit à tous les jours de l'année durant l'année. [...] Les tables de multiplication, on peut pas les apprendre pour eux autres » (5 : 4 : 35). Toujours à propos de ce rôle de guide, l'enseignante ajoutera : « moi quand je dis que je suis un guide, c'est beaucoup aussi là-dessus : c'est que je leur explique pourquoi, beaucoup pourquoi, à quoi ça peut leur servir » (5 : 4 : 41). La participante nous laissera savoir que ce rôle de guide contribue à la progression des élèves « dans les objectifs de fin d'année » (en français, en mathématique, sur le plan des compétences). Elle mentionnera que ce rôle comporte certaines exigences : « je trouve que des fois ça devient difficile la tâche, ces

années-ci, de guider les enfants. Parce que justement tu les guides, il faut que tu les amènes plus loin, tu veux les faire cheminer à leur rythme mais ça prend une méchante gestion pour que tout le monde aille à son rythme » (5 : 5 : 7).

Si le rôle de guide qu'elle considère assumer l'amène grandement à se préoccuper de l'instruction des élèves, l'enseignante, dans un deuxième temps, reconnaîtra aussi vouloir jouer un rôle de modèle. Elle nous le fait savoir de cette manière : « J'aimerais ça être [...] un modèle pour les élèves. Parce que des fois c'est sûr que je suis un petit peu impulsive pis tout ça mais je leur dis tout le temps que c'est pour leur bien pis pour les amener vers autres choses » (5 : 6 : 1). À cet effet, l'enseignante nous fera savoir : « Parce que oui j'enseigne. C'est sûr qu'on en a besoin, on a de la matière à voir. Mais enseigner là, c'est être significatif pour nos élèves dans la vie de tous les jours aussi » (5 : 6 : 8). Elle précise également qu'enseigner, c'est « laisser notre trace, pas les écœurer de l'école, leur faire apprécier les petites choses des fois » (5 : 6 : 10). Elle expliquera ces derniers propos en affirmant : « Parce que je ne me vois pas juste comme le modèle pour enseigner du français pis des math en avant. Des fois je suis un peu moralisatrice parce que j'amène beaucoup des situations de vie dans mon enseignement » (5 : 6 : 8). La participante nous démontrera l'importance que peut avoir le partage de ces différentes situations de vie en déclarant : « moi en tout cas je trouve que les professeurs qui ont été les plus formateurs pour nous autres c'est souvent ceux qui nous ont laissé leur marque par des petites choses comme ça. » (5 : 6 : 25). L'enseignante affirmera enfin que dans l'enseignement, « il y a une part d'éducation mais il y a vraiment une grosse part qui est d'enseigner des savoirs » (5 : 7 : 21). Elle terminera son propos en laissant voir ces derniers comme des objets d'apprentissage des principales matières scolaires (art, histoire, géographie, sciences...).

Durant l'entretien, l'enseignante s'est également montrée soucieuse de promouvoir un « travail sur l'être ». Elle explicitera ainsi cette dernière visée : « Moi je pense qu'il faut faire des êtres le plus complet possible, c'est-à-dire sur tous les plans. On a pas juste à travailler ce qu'il y a dans la tête, on a à travailler l'être aussi » (5 : 6 : 39). Questionnée sur les éléments touchés par ce travail, elle répond : « L'estime, reconnaître la valeur que l'on a. Je te dirais que c'est ça que j'aimerais le plus, que mes élèves reconnaissent la valeur qu'ils ont » (5 : 7 : 2). Dans un discours qui reflètent des préoccupations similaires, l'enseignante considérera enfin qu'au-delà de la réussite d'une quelconque activité

d'apprentissage (en art, en science...), il importe surtout de promouvoir la compréhension et la résolution de problèmes.

5.2 Conception de l'éducation

En deçà d'un rôle de guide et d'un rôle de modèle, l'enseignante se reconnaît aussi un certain mandat à l'égard de l'éducation de ses élèves. Ce mandat, elle nous le présente ainsi : « C'est sûr qu'on est peut-être pas nécessairement là pour ça... On passe tellement de temps avec les enfants qu'on éduque à quelque part. Quoique je trouve que le rôle premier de l'éducation c'est les parents mais oui je fais ma part là-dedans, pour le maintien, ne serait-ce que [pour leur apprendre à] pas cracher à terre » (5 : 7 : 15). Lorsque nous lui demanderons ce qu'est pour elle l'éducation, celle-ci répondra : « Moi, quand j'entends éducation, c'est plus pour savoir-vivre » (5 : 7 : 20).

En guise de conclusion à l'entretien, nous avons invité l'enseignante à nous livrer sa définition de l'éducation. Après s'être prononcée sur nos principales préoccupations de recherche, elle tiendra le discours suivant : « Je pense que c'est justement de former des enfants qui vont être bien avec les choix qu'ils vont faire » (5 : 15 : 14). En continuité à ces propos, elle nous rappellera qu'il importe de « leur donner ce qu'il faut aussi au niveau académique parce qu'on peut pas s'en sortir sans ça (5 : 15 : 15). Elle déclarera enfin : « On a aussi ce but là d'instruire, faque ça c'est important mais [il ne faut] pas oublier aussi le côté être » (5 : 15 : 16).

5.3 Rôle de l'école et finalités du système scolaire québécois

Le discours que tient l'enseignante à propos des finalités que l'école devrait promouvoir s'articule autour de différents pôles. Lorsque nous lui avons demandé à quoi devrait servir l'école, la participante nous a répondu : « Former des élèves parce qu'ils ont besoin de savoir. [...] tu sais les compétences transversales dont on parle tant avec la réforme, binh c'est pas fou ça de voir qu'est-ce qu'on a à travailler au niveau de notre

organisation du travail pis tout ça; en faire des êtres les plus complets possibles pour quand qu'ils vont arriver sur le marché du travail mais d'être bien aussi.» (5 : 6 : 29). Questionnée sur ce qu'elle entendait par « être bien », l'enseignante nous fournit l'explication suivante : « Tu sais il y a tellement de gens qui ont dit : binh toi faut que tu sois un médecin plus tard mais il y a pas juste ça dans la vie être médecin. Il y en a qui gagnent très bien leur vie en faisant d'autres métiers pis qui ont eu de la misère toute leur vie à l'école mais ça faisait pas en sorte qu'ils ont rien fait dans leur vie » (5 : 6 : 35).

Lorsque nous avons voulu aborder les finalités de la mission éducative du MEQ, l'enseignante nous a d'emblée laissé savoir : « Ah! Mon dieu ! Eille ça il y a plein de beaux dossiers là-dessus. On les lit, on les a lus, relus pis là on n'y travaille, on est encore... Binh c'est que les finalités ont été données par le plan de réussite à chacune des écoles. [...] Pis c'est selon les valeurs de la commission scolaire. [...] Et les commissions scolaires, ce qu'elles ont fait, c'est beaucoup de consultation auprès des enseignants et des directions. Et là ce qu'ils ont dégagé, ce qui revient probablement, c'est le respect qui est revenu comme valeur à promouvoir, la réussite des garçons en était une ici pour la commission scolaire » (5 : 7 : 38). Après avoir éclairé l'enseignante sur les trois finalités qui composent la mission éducative du MEQ (instruire, socialiser, qualifier), celle-ci a convenu de leur pertinence en tenant le discours suivant : « Je trouve ça bien. Ça rejoint beaucoup ce qu'on a à faire comme enseignante aussi. Parce qu'instruire ça c'est sûr ça va de soi, avec ce qu'on a, tu peux pas passer à côté. Socialiser, [...] l'école à sûrement un but, une part là-dedans socialiser les enfants. Parce qu'il y a bien des enfants qui sont bons au niveau scolaire, académiquement ils sont bons mais vivre avec les autres, ils ont pas d'aptitudes là-dessus. Alors c'est aussi important à développer, à apprendre, que d'avoir 100 % en orthographe » (5 : 8 : 25). À propos de la qualification, la participante ajoutera : « qualifier, je pense que, je ne suis pas certaine, mais je pense que c'est ça, c'est qu'il y ait le plus d'enfants qui aient un certificat après le secondaire cinq [...]. Je pense que c'est ça, la réussite du plus grand nombre. Je pense que c'est dans ce sens-là qualifier » (5 : 8 : 34).

À l'égard de l'évaluation scolaire, l'enseignante tiendra le discours suivant : « pour moi, l'évaluation, c'est un portrait de l'enfant à formuler, à donner aux parents » (5 : 10 : 38). Si les compétences (disciplinaires et transversales) sont pour l'enseignante les

principaux objets de l'évaluation, cette dernière considèrera qu'il importe d'évaluer « où il [l'élève] est rendu en lecture [...] parce qu'on a besoin d'aide pis c'est une des choses les plus importantes apprendre à lire là au primaire » (5 : 11 : 14). Après nous avoir dit qu'il est également important d'évaluer les performances en mathématique, l'enseignante conclura en se montrant d'accord avec la nouvelle idée du portfolio qui permet aux parents de suivre le cheminement de leur enfant.

5.4 À propos du plein épanouissement et du développement intégral

Quand nous avons demandé à la participante de nous donner son avis sur le développement intégral de la personne en tant que finalité possible de l'éducation, cette dernière nous a répondu : « Ça revient à ce que je disais tantôt, c'est pas juste le savoir. Il y a pas juste le côté académique, tu as la personnalité aussi à développer pis eee... Oui, moi je suis parfaitement d'accord avec ça » (5 : 9 : 4). Pour elle, « l'épanouissement de la personne, c'est qu'elle va être complète, elle va travailler sur tous les plans. » (5 : 9 : 12). En deçà de cette reconnaissance, l'enseignante nous laissera voir qu'elle trouve difficile de favoriser ce processus : « Je veux dire, c'est comme travailler l'estime de soi, c'est pas évident. Pis comme je disais : on est pas excellent dans tout. Dommage parce que moi si il y a quelque chose que j'ai plus de difficulté à travailler, c'est l'épanouissement... C'est bien beau dire que tu vas faire des ateliers mais qu'est-ce que tu vas faire comme atelier ? » (5 : 9 : 13). Tout en étant consciente qu'il existe certainement des « ateliers qui se donnent », l'enseignante considèrera que « c'est dommage de voir ça mais il y a de plus en plus d'enfants qui en ont besoin » (5 : 9 : 17). Elle expliquera ainsi cette dernière considération : « Nous autres ici c'est un quartier qui est pas si mal. Ce n'est pas défavorisé, faque on a beaucoup d'enfants-rois. On a beaucoup d'enfants qui ont tout mais l'estime d'eux non. Ça veut dire que l'intégralité de l'enfant n'a pas été travaillée. Côté matériel oui, côté académique oui, ils ont plein de cours mais est-ce qu'on parle avec ces enfants-là pour savoir qu'est-ce qui se passe en dedans d'eux ? » (5 : 9 : 21). La participante poursuit en rajoutant : « C'est sûr qu'on voit beaucoup de maladie mentale mais ça reflète beaucoup ce que la société est aussi. Mais je trouve qu'on est pas outillé

pour travailler ça pis ça sa me fâche binh gros. [...] on n'est pas psychologue inh ! Y faudrait en avoir plus de psychologie pour comment aborder certains problèmes. » (5 : 9 : 29). En continuité à ces derniers propos, l'enseignante présentera tout de même un projet qui lui permet de travailler le savoir-être de la personne : « On a cette année mis en place, je le sais pas si tu connais ça, ça s'appelle "Vers le pacifique" et les enfants apprennent à reconnaître leurs sentiments, on travaille la colère, l'empathie, l'écoute, la communication » (5 : 12 : 34).

5.5 Ce qui définit l'être humain

Durant l'entrevue, nous avons demandé à l'enseignante de nous donner un portrait de ce qui, selon elle, caractérise les êtres humains. Après avoir souligné qu'il est un être corporel, elle l'a défini comme un être « qui parle, qui a un moyen de communication, qui a des sentiments, qui peut se mettre à pleurer ou qui peut rire. [...] il rentre en communication, il a un langage. [...] Il peut t'apprendre plein de choses » (5 : 13 : 3). Après avoir montré quelques difficultés à s'entretenir sur le sujet : « Je le sais pas là, à part le côté physique là qu'est-ce que me vient là. [...] Sais-tu que c'est embêtant ? C'est vrai... sérieux mais c'est pas banal. » (5 : 13 : 8), l'enseignante a rajouté que l'être humain est un être « qui peut aimer aussi. Qui peut t'aimer pis qui peut ne pas t'aimer » (5 : 13 : 11). Sentant l'enseignante quelque peu hésitante, nous avons pris un court moment pour amener notre question d'une manière différente. Suite à notre reformulation, l'enseignante nous a fait savoir que l'être humain, « C'est un être bien complexe, qui a des besoins pis qui essaye toujours de combler ça, de répondre à ses besoins » (5 : 13 : 16). L'enseignante conclura enfin en nous rappelant que les êtres humains cherchent le bonheur.

Analyse de l'entretien # 6

La participante avec qui nous avons réalisé notre sixième entretien enseigne depuis deux ans et demi. Elle a fait de la suppléance à tous les niveaux avant d'obtenir ses premiers contrats d'enseignement dans des classes de quatrième et de sixième année. Elle est aujourd'hui âgée de 25 ans et elle termine un deuxième contrat d'enseignement en sixième année dans une école aisée de la Rive-Sud de Québec (Commission scolaire des Navigateurs). Comme tous les participants interviewés jusqu'à maintenant, cette participante possède un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire.

6.1 Rôle(s) que l'enseignante se reconnaît

Les premiers propos qu'a tenus l'enseignante à l'égard du rôle qu'elle se reconnaît se sont d'abord articulés autour de deux pôles : celui de la matière et celui de l'élève. Plus concrètement, elle nous a fait savoir : « Moi, j'arrive mes périodes sont définies : je le sais que je vais faire des maths, je le sais que je vais faire du français, je le sais que je vais enseigner telle chose à peu près. Ça peut changer mais en général je le sais... Parce que je me planifie semaine par semaine pis je regarde mon échancier sauf que je vais écouter les élèves [...] parce qu'eux autres ils ont besoin de ça » (6 : 2 : 30). Ces deux mêmes pôles se retrouvent de nouveau dans son discours lorsqu'elle nous fait savoir que la visée de son enseignement, c'est que les élèves « apprennent des choses, qu'ils découvrent des choses pis qu'ils aiment ça » (6 : 3 : 19) et ce, peu importe la forme qu'elle donne à ses activités (réalisation de projets, travail en équipe, discussions, travail individuel, explications magistrales...). Elle fera également savoir que les élèves, « ils sont là pour apprendre mais faut qu'ils participent, faut qu'ils bougent, faut qu'ils parlent, faut qu'ils confrontent leurs idées, faut pas juste qu'ils fassent du remplissage de cahier » (6 : 2 : 36). Ailleurs, elle laissera voir que ces apprentissages renvoient autant à l'éducation de sa personne dans la société (savoir-vivre) qu'à l'apprentissage des matières scolaires de base. Par surcroît, elle considèrera également important de leur faire apprendre le travail d'équipe, la coopération et l'entraide.

Lorsque nous avons directement demandé à l'enseignante de verbaliser le rôle qu'elle considère assumer devant ses élèves, celle-ci a répondu : « Être leur guide. [...] c'est une chose qu'on a appris dans notre formation mais c'est une chose qui je crois va de soi. [...] Je n'énonce pas un discours simplement pour les voir écouter pis les voir prendre des notes. Je suis là pour les guider pour aller dans le bon sens. Mais il faut les guider pour les amener jusqu'où ils sont capables d'aller et même plus. [...] Faut leur montrer le bon chemin, leur donner des exemples, leur proposer des choses » (6 : 4 : 28). Questionnée sur ce qu'elle vise en assumant ce rôle de guide, celle-ci nous répond : « en fait, c'est certain qu'on a les programmes. Par rapport à l'enseignement de matière, on a les programmes, on a pas le choix ; aux examens du ministère il faut qu'ils [les élèves] soient prêts. Les examens de maths, de sciences humaines, de sciences nature, etc, ça on a pas le choix... Sinon, binh c'est de les amener à être le plus autonome possible » (6 : 5 : 1). Elle poursuivra sitôt en rajoutant : « Je pense que l'ouverture d'esprit pis être critique, ça c'est quelque chose que j'essaie de construire chez les élèves » (6 : 5 : 5). En continuant d'explicitier le rôle de guide qu'elle se reconnaît, celle-ci affirmera : « C'est certain qu'il y a énormément de valeurs qu'on peut leur montrer [...] mais l'ouverture d'esprit, je pense que c'est à quelque part une certaine base. Parce que quand on est ouvert d'esprit, on est capable de fonctionner mieux en société, en interrelation avec les autres, on est pas toujours en conflit avec les autres » (6 : 5 : 20). Après avoir reconnu l'importance de développer une certaine forme d'autonomie chez l'élève, la participante laissera savoir : « l'autonomie je pense que c'est d'être capable de fonctionner dans un groupe pis pas toujours être obligé de se référer à quelqu'un pour fonctionner » (6 : 5 : 39).

Un peu plus loin, l'enseignante nuancera son discours et affirmera : « mon rôle c'est de les écouter. Je pense que c'est plus ça. Oui je leur enseigne des choses pis je peux pas faire autrement mais si je les écoute pas, si j'essaye pas de les comprendre, je n'obtiens rien là. Parce que je ne suis pas juste une enseignante en avant de la classe. Je suis un peu, dans certains cas une confidente, dans d'autres non mais dans d'autres cas binh je suis un point d'attache dans l'école pour eux autres » (6 : 6 : 1). Enfin, il nous est possible de se faire une idée assez juste de comment l'enseignante perçoit son rôle lorsque nous entendons cette dernière déclarer : « mon rôle c'est pas seulement de l'éducation c'est de l'enseignement aussi. C'est certain qu'à la base je suis là pour leur enseigner des choses,

pour qu'ils apprennent pour pouvoir passer au niveau suivant pour un jour graduer, avoir un travail et tout ça mais je suis beaucoup une éducatrice en terme de éduquer, mais je ne fais pas juste ça. Je fais les deux, c'est un mélange des deux » (6 : 6 : 25).

6.2 Conception de l'éducation

Au début de l'entrevue, l'enseignante a exprimé la pensée suivante : « je pense que si on a une conscience sociale [notre rôle] c'est pas de juste enseigner, c'est éduquer aussi » (6 : 3 : 33). Pour l'enseignante, cette éducation renvoie à l'acquisition du savoir-vivre, de la bienséance et de la politesse. Elle se réalise dans la pratique à partir des événements qui animent son quotidien : « si j'ai l'occasion qui se présente, que la situation se fait, je vais le faire. Ça ne veut pas dire que je vais le faire à chaque année. Si la situation ne se présente pas, je ne vais pas faire exprès pour donner un cours là-dessus. Avant il y avait des cours de bienséance, maintenant il y en a pu mais ça se fait comme ça » (6 : 4 : 15). À travers ces propos, elle nous fera également savoir que la maison et la maternelle sont des milieux qui ont un rôle déterminant à jouer à l'égard de l'apprentissage de ces derniers éléments.

À l'égard du titre d'éducatrice, la participante affirme: « Non je voudrais pas me faire appeler éducatrice. Pour moi une éducatrice ça travaille dans une garderie ou dans un service de garde » (6 : 6 : 23). En plus de reconnaître elle-même que cette dernière considération au sujet de l'éducation est probablement une idée préconçue, l'enseignante nous fait voir à sa manière l'ambiguïté conceptuelle de ce terme : « l'éducation c'est vrai que c'est large, c'est très grand, très vaste mais c'est un peu de tout. Oui, éduquer, bon jouer... Parce que je pense que dans les garderies ils jouent mais c'est éduquer les enfants aussi là... Mais là je tourne en rond » (6 : 6 : 35).

6.3 Rôle de l'école et finalités du système scolaire québécois

Après que l'enseignante nous ait partagé comment elle conçoit son rôle, nous lui avons demandé de nous dire à quoi l'école devrait servir. Elle nous a alors répondu : « moi

je ne changerais pas vraiment le rôle qu'elle a présentement. Probablement que je changerais des choses mais pas complètement » (6 : 7 : 3). Après qu'elle eût laissé savoir que l'école a aussi comme rôle d'éduquer, l'enseignante a poursuivi en rajoutant : « On en fait beaucoup. Beaucoup parce que on se rend compte qu'on manque tout le temps de temps pis qu'on court toujours. Pis après quoi binh on le sait pas. On court, on court, on court pis on arrive la langue à terre à la fin de l'année parce qu'on a beaucoup de choses, parce que le programme est bâti beaucoup plus en fonction de l'enseignement des matières qu'en fonction de tout le reste » (6 : 7 : 5). À propos du programme qui découle de la dernière réforme ministérielle, l'enseignante tiendra le discours suivant : « C'est certain que j'aime travailler en équipe, bouger, parler avec les élèves, avoir leurs avis sauf que je ne suis pas vraiment encore en plein dedans dans la réforme. Mais avec la réforme je pense qu'on a laissé tomber quelques notions dans certaines matières pour laisser place à ce qu'on appelle les compétences transversales. Donc aux habiletés sociales, au développement de valeurs, au développement de méthodes de travail » (6 : 7 : 18).

En continuité à son discours sur le programme de formation de l'école québécoise, nous avons demandé à l'enseignante de se prononcer sur les trois finalités de la mission éducative du MEQ (instruire, socialiser, qualifier). Après les lui avoir rappelées, celle-ci nous a répondu : « Binh on fait ça. Instruire quand on enseigne des maths, du français, je reviens tout le temps au math pis au français parce que c'est ce qu'on fait les trois quarts du temps, [...] je les socialise quand je règle un conflit, quand on fait le conseil de coopération, [...] je les qualifie quand à la fin ils sont capables de passer au niveau suivant ou à l'étape suivante » (6 : 7 : 36). L'enseignante a conclu en rajoutant : « Mais pour moi la réforme c'est pas ça. C'est ça mais c'est plein de petites parties. On s'est beaucoup basé sur les projets, on va faire toutes les matières dans un projet pis on va toucher à peu près à tout. On va aller à l'informatique, on va faire des maths, de l'informatique pis ils ne s'en rendront pas compte nécessairement. On va en informatique, on fait du français t'as pas le choix, t'écris, tu fais plein de choses. Pour moi la réforme ce n'est pas séparé comme ça, il n'y a pas de ségrégation comme ça là. » (7 : 8 : 7).

6.4 À propos du plein épanouissement et du développement intégral

Quand nous avons demandé à l'enseignante de nous donner son opinion sur le développement intégral de la personne, celle-ci a d'abord répondu : « C'est la réforme, c'est les compétences transversales, les compétences disciplinaires, c'est d'englober tout ça pour que l'élève soit un tout, soit pas juste... C'est ça dans le fond là, non pas séparer chaque chose. Moi je suis d'accord avec ça » (6 : 8 : 22). Elle a explicité davantage sa pensée en rajoutant : « Le développement intégral c'est éduquer, enseigner. [...] Le développement intégral c'est un tout donc c'est d'avoir une certaine culture générale en amenant les élèves à parler de plein de choses, de plein de sortes de textes, différents types de textes, en voyant plein de choses dans toutes les matières » (6 : 8 : 27). Après nous avoir rappelé que le développement intégral réfère aussi au savoir-vivre, à comment fonctionner en société avec les autres et aux relations interpersonnelles, l'enseignante affirme que le développement intégral, c'est que l'élève « soit pleinement épanoui, c'est qu'il soit pleinement construit » (6 : 8 : 31). L'enseignante nous apprendra par après qu'un élève pleinement épanoui, c'est un élève qui est heureux, qui se sent bien dans sa peau, qui a une bonne estime de lui. À propos du développement intégral de ses élèves, l'enseignante affirme : « Je ne pense pas qu'à la fin de leur sixième année ils vont être pleinement épanouis. Ils vont être épanouis pour leur âge, pour le bagage qu'ils ont. Par rapport au reste du chemin qu'il va leur rester à faire, leur développement est pas terminé » (6 : 8 : 40). Après nous avoir rappelé que les élèves qu'elle a « sont pleinement épanouis présentement pour leur âge », l'enseignante nous éclairera davantage en précisant que ses élèves « sont heureux de vivre. Ils aiment les sports, ils aiment un peu de tout parce qu'ils sont ouverts à d'autres choses [...]. Ils sont contents d'eux-mêmes. Ils sont fiers d'eux autres pis quand ils ont un bon résultat ils sont contents ou quand ça va moins bien ils sont capables de s'encourager pis de faire mieux » (6 : 9 : 4). À la lumière de ces propos, il n'est pas surprenant de voir l'enseignante rajouter : « chaque enfant, je le sais que je vais pouvoir l'amener du point A jusqu'à un peu mieux, le plus possible » (6 : 11 : 31). La participante nous apprendra enfin que ce cheminement renvoie à l'apprentissage de connaissances, à l'acquisition de comportements appropriés, au développement de l'autonomie ainsi qu'au fait de donner son opinion sans gêne.

6.5 Ce qui définit l'être humain

À travers son discours sur le rôle qu'elle se reconnaît et sur celui qu'elle assigne à l'école, l'enseignante a implicitement rendu compte de quelques notions pouvant renvoyer à une certaine conception de l'être humain en tant qu'élève (autonomie, motivation, apprentissage, relations interpersonnelles, ouverture d'esprit, esprit critique...). Malgré ce, nous avons voulu nous approprier le portrait explicite qu'elle dresse de celui-ci. À cet effet, nous lui avons demandé de nous dire ce qui, selon elle, caractérise l'espèce humaine. En réponse à cette question, elle nous a d'abord présenté ce dernier sur le plan physique : « deux jambes, deux bras, ils sont faites de telle manière, il y en a de différentes grandeurs, de différentes grosseurs, les cheveux de différentes couleurs, les yeux, etc. » (6 : 9 : 21). Lorsque par la suite l'enseignante a voulu nous présenter l'être humain en terme de « caractère », celle-ci a affirmé : « c'est très difficile... Je dirais qu'en général les êtres humains sont... Je, je, je ne sais pas, c'est très très difficile » (6 : 9 : 23). Elle a poursuivi en rajoutant que ce sont « des gens qui sont très individualistes mais qui aiment dont penser qui sont coopératifs pis altruistes mais que dans le fond ils sont très individualistes » (6 : 9 : 24). Malgré ses hésitations, elle nous apprendra que la diversité est un trait qui marque les êtres humains. À cet effet, elle affirmera : « il y en a pas deux pareils que ce soit physiquement ou en terme de personnalité. [...] il n'y en a pas deux qui réagissent de la même manière » (6 : 9 : 34). Elle rajoutera : « Je ne suis pas capable de dire : les êtres humains ils sont comme ça; il y a trop de personnalités différentes » (6 : 9 : 37). L'enseignante, dans un dernier temps, nous fera savoir que la personnalité c'est « ton ensemble de valeurs, ton ensemble de convictions, tes réactions, comment tu réagis, ton sourire, ce que tu dégages » (6 : 10 : 1). Elle conclura en déclarant que la personnalité, « c'est être ouvert d'esprit ou pas, c'est un ensemble de facteurs comme ça : les valeurs, les goûts, les intérêts » (6 : 10 : 3).

Analyse de l'entretien # 7

La septième entrevue fut réalisée avec un jeune enseignant qui cumule sept années d'expérience en enseignement. Après avoir complété un baccalauréat de trois ans en enseignement préscolaire et primaire, cet enseignant fut suppléant pendant un an. Pour une deuxième année consécutive, cet enseignant est titulaire d'une classe de sixième année dans une école aisée de la Rive-Sud de Québec (Commission scolaire des Navigateurs).

7.1 Rôle(s) que l'enseignant se reconnaît

Tôt dans l'entrevue, le participant a laissé voir que sa pratique s'inspirait d'une certaine philosophie de l'éducation. En référant à un discours promu dans un cours de sa formation universitaire, ce dernier a affirmé : « C'est le pédagogue qui dit que nous sommes là juste pour tenir la main de l'élève et c'est lui qui devra s'épanouir » (7 : 2 : 3). Après avoir explicité ainsi ce que sous-tend ce devoir : « Épanouir : parce que c'est lui qui va grandir pis qui va être capable d'aller rechercher en dedans de lui ses forces, ses faiblesses, ses connaissances antérieures. C'est lui qui va bâtir ses connaissances, c'est lui qui va s'ouvrir à la vie, c'est lui qui va s'ouvrir au monde » (7 : 2 : 9), l'enseignant a ainsi présenté le rôle qu'il assume auprès de ses élèves : « t'as un apprenant en face de toi, bourres-y pas la tête d'objectifs pis de connaissances s'il est pas là [...]. Si le matin il est parti de la maison parce que ses parents se sont chicanés ou il a pas mangé, il a pas la tête à ça » (7 : 2 : 34). Il ajoutera également : « je ne me sens pas le maître, je ne suis pas là en avant pis les élèves sont pas là à être comme des cruches vides à se faire remplir » (7 : 2 : 42). Il considérera plutôt être un guide auprès de ses élèves. Un guide qui sert « à soutenir l'élève dans ses apprentissages, à le pousser à aller plus loin, à le pousser à faire des réflexions, à prendre conscience, à prendre connaissance » (7 : 3 : 7). Lorsque nous lui demanderons à quoi ces apprentissages, ces réflexions, ces prises de conscience et ces connaissances renvoient, l'enseignant laissera explicitement savoir qu'ils sont « en lien avec tout » et qu'ils servent autant à l'apprentissage des matières scolaires qu'« à rendre l'élève plus autonome, responsable et conscient de lui-même » (7 : 3 : 20).

En plus de se reconnaître un rôle de guide, l'enseignant se percevra également comme un modèle. Ainsi, parce « que les enfants ont besoin de modèles masculins » et « parce que c'est un monde de femme l'éducation au primaire », l'enseignant considérera important de promouvoir « le modèle de l'homme au primaire » (7 : 3 : 36). Afin d'explicitier ce rôle de modèle masculin, l'enseignant affirme par la suite : « être un modèle aussi dans les valeurs. Un modèle qu'un homme peut trouver des jeunes beaux, qui peut être souriant, qui peut aimer, qui peut être enthousiaste » (7 : 4 : 8).

Au milieu de l'entrevue, nous avons demandé à l'enseignant de nous faire part de la définition de sa tâche. Après nous avoir révélé que l'école « a une définition de tâche [...] qui est calculée en minutes pis en heures » (7 : 5 : 6), celui-ci nous a affirmé : « j'ai une définition de tâche très administrative mais moi c'est pas celle-là à laquelle j'accorde beaucoup d'importance » (7 : 5 : 10). Il a par la suite présenté ainsi cette dernière : « Je suis responsable de mes élèves [...], il faut qu'à la fin de l'année scolaire ils soient capables de réussir les examens. Je dois les amener d'un point A à un point B. Durant ce parcours là, il peut se passer plein de choses... Mais moi, si je les amène pas où ils doivent être rendus, ça va faire de moi un prof qui a pas d'organisation, qui est pas structuré, qui connaît peut-être pas sa matière » (7 : 5 : 12). À propos du lieu où il doit amener ses élèves, l'enseignant laissera savoir qu'il doit les rendre capables de réussir les examens du Ministère. En fait, ce dernier considérera qu'« ils doivent avoir les acquis que l'on attend d'eux à la fin d'une sixième année. Ça veut dire tant au niveau mathématique que français, que anglais » (7 : 5 : 37). Parallèlement à ces visées académiques, l'enseignant reconnaîtra qu'il a comme préoccupations plus immédiates de permettre aux élèves d'« être bien », de faire en sorte qu'ils aiment venir à l'école », qu'ils soient « heureux d'être là ». Pour faire voir la pertinence de ces visées, le participant ajoutera : « Si t'arrives t'es frustré, t'es plein de, t'es crispé pis t'haïs ça, binh l'école ça va prendre le bord pis ça va faire des futurs décrocheurs. Mais si c'est un milieu accueillant, ouvert, où on peut y avoir du plaisir, il me semble que la dynamique vient de changer là » (7 : 7 : 5).

7.2 Conception de l'éducation

Au début de notre échange, nous avons demandé à l'enseignant de nous partager sa conception de l'éducation. Après nous avoir laissé savoir que c'est une « très bonne question », ce dernier nous a répondu : « l'éducation c'est sur le terrain qu'on la vit » (7 : 2 : 28). Il a complété sa réponse en ajoutant : « C'est parce que de la manière que j'ai été formé on parlait beaucoup d'objectifs généraux, d'objectifs intermédiaires [...]. Mais finalement ça dépasse les objectifs du Ministère. C'est tellement plus... Il faut voir ça comme un contact humain » (7 : 2 : 30). Avant d'éduquer, l'enseignant nous rappellera donc qu'« il faut que tu rentres en contact avec le jeune qui est devant toi. Il faut que t'essaies de le comprendre » (7 : 2 : 37). En fin d'entretien, l'enseignant nous fera de nouveau voir une conception assez large de l'éducation. C'est à partir de quelques exemples qu'il nous apprendra ainsi que l'éducation peut renvoyer à l'apprentissage de certaines tâches ménagères. Après avoir référé à certains aspects de l'organisation scolaire (la question des budgets, des subventions, des sorties éducatives, du conseil d'établissement...) l'enseignant nous a également rappelé que l'éducation, « c'est plus que simplement enseigner du français pis des maths » (7 : 9 : 8).

À travers ces propos, l'enseignant soutiendra qu'« un éducateur, c'est plus général » (7 : 6 : 12). En plus d'avancer que « le parent est un éducateur pis il n'a pas de diplôme », il affirmera que « les éducateurs, dans le domaine scolaire, c'est les personnes qui travaillent dans les services de garde » (7 : 6 : 17).

7.3 Rôle de l'école et finalités du système scolaire québécois

Lorsque nous avons demandé à l'enseignant de nous partager ce qu'il pensait des finalités du système scolaire québécois, le participant a d'emblée affirmé : « c'est ce qu'il faut pour faire qu'un enfant entre dans le 21^{ième} siècle. Dans le sens que socialiser, il va être capable de travailler avec les autres, entrer en relation avec les autres, qualifier, binh surtout là il doit faire en sorte que ses connaissances soient à la fine pointe et instruire, c'est l'instruction » (7 : 6 : 27). À propos de ces finalités, l'enseignant a rajouté : « je suis

d'accord mais ça me fait absolument rien. Dans le sens que c'est pas mon leitmotiv là. [...] Je ne me dis pas je dois socialiser, qualifier, instruire là. C'est des grands thèmes de fonctionnaires au gouvernement qui donnent des orientations et un objectif... L'école d'aujourd'hui doit socialiser, qualifier et instruire... L'école d'hier devait faire d'autre chose mais qui voulait dire la même affaire... Et l'école de demain devra aussi... C'est de la politique, c'est de la merde » (7 : 6 : 32).

7.4 À propos du plein épanouissement et du développement intégral

Durant l'entretien, nous avons demandé à l'enseignant de se prononcer sur la place que devrait occuper le développement intégral de la personne dans la nouvelle réforme. En guise de réponse, ce dernier a proposé la réflexion suivante : « Binh depuis quand qu'on vise pas le large développement intégral et l'épanouissement de la personne... Tsé le MEQ en 96, il vient de se rendre compte de ça là que les enseignants développent l'épanouissement de la personne... Peut-être que les professeurs c'était pas marqué dans leur convention collective au niveau syndical qu'ils devaient épanouir la personne mais quand tu as à cœur ce que tu fais, c'est ça que tu fais » (7 : 7 : 31). Pour l'enseignant, le développement intégral de la personne, « C'est le niveau affectif, [...] c'est le niveau physique, l'éducation physique... C'est la personne, c'est le psychologique... C'est toute ça l'intégral » (7 : 7 : 40).

7.5 Ce qui définit l'être humain

C'est en référant à ses élèves que l'enseignant a laissé voir une partie de la diversité qui compose la race humaine. Ainsi, il nous apprendra que dans un groupe-classe, il y a plusieurs sortes d'élèves : certains ont des troubles de comportements, certains ont des troubles sévères au niveau des habiletés sociales, il y en a des forts, il y en a des moyens et il y en des très faibles. L'enseignant a également laissé savoir qu' « un élève, c'est un enfant qui a un désir d'apprendre, [...] qui vient à l'école [...] pour avoir des amis, pour

avoir un contact social, qui vient rechercher des modèles. » (7 : 1 : 34). Il ajoutera qu' « un élève, c'est vivant, c'est beau ». Il affirmera enfin qu'un élève, « c'est le travailleur de demain. Il apprend beaucoup l'autonomie, la responsabilité. Il apprend à devenir quelqu'un » (7 : 2 : 1).

Ailleurs dans l'entrevue, le participant affirmera plus spécifiquement que les êtres humains ont plusieurs besoins. À titre d'exemple, il nous fera savoir qu'ils ont besoin d'amour, de respect, de joie et de reconnaissance. Au niveau de l'école, l'enseignant leur reconnaîtra plus spécialement des besoins d'entraide, de coopération et d'échanges. Plus tard dans l'entrevue, le participant expliquera ainsi ce qui, selon lui, distingue l'homme de la femme : « les hommes pis les femmes ont pas la même conception, ont peut-être pas la même sensibilité » (7 : 4 : 4). Il considérera par ailleurs que tous les deux peuvent avoir les mêmes valeurs mais ne les transmettent pas de la même manière. Après nous avoir rappelé qu'« une personne c'est du cœur et c'est du raisonnement » (7 : 8 : 1), l'enseignant laissera voir une certaine difficulté à s'entretenir davantage sur ce sujet : « c'est, c'est, c'est beaucoup là. ... Binh c'est ça... Je ne sais pas comment je pourrais dire... » (7 : 8 : 1).

Analyse de l'entretien # 8

En plus d'être bachelière en adaptation scolaire, l'enseignante avec qui nous avons réalisé le huitième entretien possède quatre certificats universitaires (art, éthique, informatique, psychologie). Pour parfaire sa formation initiale, elle a également complété quelques cours en philosophie et en théologie. Avant de devenir généraliste au primaire, elle a d'abord enseigné en adaptation scolaire pendant près de 7 ans. Durant ses 19 années d'enseignement comme généraliste, elle a eu l'occasion d'intervenir à tous les niveaux d'enseignement au primaire hormis la première année. Âgée de 52 ans, elle cumule au total 26 ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement. Cette huitième enseignante œuvre dans une classe de quatrième année pour la commission scolaire de Charlevoix.

8.1 Rôle(s) que l'enseignante se reconnaît

Au début de l'entretien, l'enseignante a décrit l'élève comme « un être humain en formation qui a besoin qu'on l'aide » (8 : 2 : 4). Si elle considère que les élèves « ont de plus en plus besoin d'aide autant physique, que psychologique, que morale, qu'au niveau de l'apprentissage » (8 : 2 : 9), c'est en partie parce que « les enfants arrivent à l'école pis il leur manque quelque chose » (8 : 2 : 34). Ce qui leur manque, nous laissera-t-elle plus précisément savoir, « c'est une façon de faire face à l'autre. Ils n'ont pas ça. [...] Ils ne sont jamais contrariés donc ils n'ont pas besoin de se battre » (8 : 2 : 35). Selon ses dires, les élèves doivent donc apprendre à relever des défis afin de développer leur confiance en eux et apprendre à se connaître.

Lorsque nous avons invité la participante à nous présenter le rôle qu'elle se reconnaît, celle-ci a d'emblée répondu : « Moi j'ai tout le temps pensé, depuis que j'enseigne, que mon rôle c'était d'instruire les enfants » (8 : 4 : 24). Après nous avoir rappelé qu'« éduquer et instruire sont deux choses différentes » (8 : 4 : 25), elle a affirmé : « Instruire, c'est montrer à un enfant des maths, du français, des sciences » (8 : 4 : 27). Elle a ajouté : « Mon rôle, qui a toujours été celui d'instruire, je l'ai toujours joué. Là où ça marche pas aujourd'hui c'est dans mon rôle d'éducateur, d'éducation; c'est là où moi je ne

suis plus capable de me retrouver parce que mes valeurs ne sont pas les mêmes que la société en général » (8 : 4 : 32). En démontrant par la suite un désir de transmettre ses propres valeurs : « Ce que je souhaiterais, ce serait d'être capable encore aujourd'hui de transmettre mes valeurs aux enfants » (8 : 5 : 4), l'enseignante laissera voir une certaine visée d'éducation.

Au milieu de l'entrevue, parce qu'elle définissait un « prof » comme « quelqu'un qui enseigne, qui travaille avec des enfants » (8 : 6 : 32), et parce qu'elle se reconnaissait ce titre, nous lui avons demandé ce qu'elle entendait par « enseigner ». Celle-ci a alors répondu : « enseigner c'est faire face à des enfants qui ont besoin de toi sur deux plans [...] : sur le plan de l'instruction mais aussi sur le plan des valeurs ou sur le plan de l'éducation » (8 : 7 : 5). Tout en référant au fait de devoir gérer des situations problématiques non réglées à la maison, elle rajoutera : « enseigner aujourd'hui, être prof, c'est plus que ça parce que t'as un rôle de parent à jouer que tu n'avais pas avant. Ça vient se rajouter à ta tâche, on est pas payé pour, mais ça vient se rajouter à ta tâche » (8 : 7 : 7).

Lorsque nous demanderons à l'enseignante ce qu'elle pense du rôle de guide, elle affirmera : « je ne l'ai jamais entendu personnellement. On l'entend beaucoup maintenant avec le nouveau programme pis ça c'est une autre histoire. Nous sommes des guides dans l'apprentissage » (8 : 7 : 28). Après avoir affirmé qu'elle se reconnaissait ce rôle de guide, elle l'a défini ainsi : « Un guide, c'est accompagner, c'est aider, c'est remettre dans la bonne direction, c'est aider à faire des apprentissages [...], c'est amener l'enfant vers, c'est pas lui montrer des chiffres, c'est l'amener vers des chiffres » (8 : 7 : 31). Dans un dernier temps, l'enseignante nous apprendra que sa raison d'être en tant qu'enseignante, c'est le progrès que fait l'enfant. Ces progrès, l'enseignante nous fera enfin savoir qu'ils renvoient autant à ses apprentissages scolaires, qu'à ses compétences et qu'à ses comportements en classe.

8.2 Conception de l'éducation

Lorsqu'elle a différencié l'éducation de l'instruction, la participante a affirmé : « Éduquer, que tu sois un prof ou non, tu le fais partout où tu passes. T'éduques les gens

que tu rencontres » (8 : 4 : 27). Elle a par la suite ajouté : « Moi l'éducation, dans mon rôle d'instruction, c'est ce que je suis : mes valeurs. Quand je fais des sciences humaines, de comment je parle des indiens, des autochtones pis tu sais quand je fais de la catéchèse comment je présente ça, c'est éduquer pour moi. C'est des valeurs que je passe, c'est ce que je suis à travers mon instruction » (8 : 4 : 29). Les exemples que donnera l'enseignante pour faire comprendre ses propos (la question du vouvoiement dans les écoles, le fait de s'essuyer les pieds à l'entrée d'un bâtiment, de s'excuser lorsque l'on passe devant quelqu'un, d'enlever sa casquette à l'intérieur) laisseront voir chez l'enseignante une conception de l'éducation qui renvoie au savoir-vivre et à l'acquisition des bonnes manières.

Quand, durant l'entrevue, nous demanderons à l'enseignante si le titre d'éducatrice lui convient, elle nous répondra : « Sais-tu que je ne me suis jamais posée cette question là. Et sincèrement j'ai pas vraiment de réponses à donner parce que... Non, moi ça c'est pas le genre de chose qui m'agace là. Comment je suis dénommée j'en ai aucune idée pis est-ce que ça me dérangerait si jamais on changeait ma dénomination ? Non, je ne pense pas » (8 : 6 : 26).

8.3 Rôle de l'école et finalités du système scolaire québécois

D'emblée, c'est à partir de son discours sur les besoins des jeunes que l'enseignante a révélé les finalités que l'école devrait promouvoir. Ainsi, parce que les familles d'aujourd'hui sont beaucoup moins nombreuses que jadis, l'école, aux dires de la participante, est le lieu où les enfants apprennent à faire des concessions, à se battre et à gagner. Comme elle l'explicitera, se battre « ça veut dire être capable de faire valoir ton point de vue, c'est être capable de gagner sur l'autre, pas avec tes poings, avec ton intelligence, avec ta façon de faire, avec la confiance que t'as en toi-même » (8 : 3 : 12).

Un peu plus tard dans l'entrevue, nous avons invité l'enseignante à se prononcer sur les finalités promues par la mission éducative du MEQ. Après s'être partiellement souvenu des finalités de cette mission : « instruire, éduquer pis l'autre c'est quoi donc ? » (8 : 9 : 14), nous les lui avons rappelées et celle-ci a alors convenu de la pertinence des deux

premières (instruire et socialiser). À l'égard de la qualification, la participante tiendra le discours suivant : « qualifier ça veut dire tu sors avec quelque chose qui vient attester que tu as gagné quelque chose » (8 : 9 : 22). Dans la perspective de la nouvelle réforme, elle considèrera par ailleurs que qualifier, « actuellement, c'est un problème parce [...] qu'une compétence ça ne s'acquiert pas, ça se développe toute sa vie » (8 : 9 : 21).

8.4 À propos du plein épanouissement et du développement intégral

Vers la fin de l'entretien, nous avons demandé à la participante ce qu'elle pense du développement intégral de la personne. En guise de réponse, elle laissera d'abord savoir : « Je pense qu'on ne peut pas être contre la vertu » (8 : 10 : 14). Elle affirmera par la suite : « le développement intégral et le plein épanouissement de la personne, c'est exactement ce que vise le nouveau programme pis ils mettent tout en branle pour qu'on puisse parvenir à ça... et je suis d'accord avec ça » (8 : 10 : 14). Tout en référant à ce nouveau programme, elle ajoutera : « mais ce qu'on a pas fait c'est de définir ce qu'est le développement intégral de la personne... Pas tellement de le définir, on sait assez bien ce que c'est, mais c'est de dire ça va avec quoi dans la société ça ? Le développement intégral de la personne, est-ce que c'est quelque chose qui est individuel ? Est-ce que c'est quelque chose qui est collectif ? » (8 : 10 : 17). En réponse à ses propres questions, l'enseignante nous laissera savoir que « tu ne peux pas parler d'intégralité de la personne, on peut pas parler de quelqu'un qui s'assume, si tu ne parles pas de valeurs de société, si tu ne parles pas de valeurs, de gens qui transmettent les connaissances » (8 : 10 : 31). Elle complètera sa réponse en ajoutant : « le développement intégral c'est ça, c'est tout ce qui compose, c'est ce que tu as de l'air physiquement, c'est ce que t'es moralement, c'est ce que t'es au niveau de ta famille, faut que tu composes avec tout ça. Le développement intégral c'est ta personnalité, c'est développer une personnalité » (8 : 11 : 12). Après avoir brièvement présenté la dimension psychologique de l'être humain, elle ajoutera également : « C'est ça le développement intégral d'une personne aussi : on pense, on veut faire mieux, ou pire, pis c'est comme ça qu'on se développe. On essaye, on se barre les pieds, on se relève... C'est ça penser » (8 : 11 : 35). À travers ses propos, l'enseignante nous aura enfin laissé savoir

que le développement intégral de la personne, « c'est ce qu'il y a de plus difficile à faire dans le domaine dans lequel on est parce que t'en a 25 des personnes, 25 – 30, pis il faut que tu développes tout ça intégralement personnellement » (8 : 11 : 6).

8.5 Ce qui définit l'être humain

Très tôt dans l'entretien, la participante a affirmé qu'un élève, c'est « un être humain en formation qui a besoin qu'on l'aide pour ça » (8 : 2 : 4). À travers ses propos, elle a laissé voir ce dernier comme un être qui a un potentiel de développement au niveau physiologique, au niveau psychologique (son intelligence), au niveau moral et au niveau de ses apprentissages. Pour qu'il puisse se développer de façon intégrale, elle considèrera qu'il lui importe particulièrement de combler des besoins qui sont d'ordres psychologique (être d'apprentissage) et affectif (confiance en soi).

Pour l'enseignante, chaque être humain « est totalement responsable de lui-même » (8 : 12 : 26). Pour elle, « un bandit, c'est pas de la faute de la société autrement dit » (8 : 12 : 27). En fin d'entrevue, elle nous fera savoir que chaque être humain possède certaines valeurs, a des bons côtés, des moins bons côtés, une allure physique, une couleur de yeux et une façon de penser qui lui est propre. Enfin, ce qui selon elle caractérise principalement l'être humain, « c'est qu'il pense pis qu'il est responsable » (8 : 12 : 32).

Analyse de l'entretien # 9

Nous avons réalisé notre neuvième entretien avec un enseignant qui cumule 29 ans d'expérience en enseignement. Âgé de 54 ans, cet enseignant a débuté sa carrière au niveau secondaire. Après deux années passées en enfance inadaptée et deux autres à enseigner le français en secondaire 3 et 4, l'enseignant a transféré au niveau primaire. Il a alors travaillé comme orthopédagogue pendant 21 ans avant qu'un surplus de personnel dans ce champ le motive à devenir titulaire d'une classe régulière. Ce neuvième participant en est aujourd'hui à sa sixième année consécutive comme titulaire d'une classe de 5^{ème} année. Initialement formé pour enseigner le français au niveau secondaire, cet enseignant de la commission scolaire de Charlevoix a parfait sa formation en complétant un certificat en enfance inadaptée.

9.1 Rôle(s) que l'enseignant se reconnaît

Au début de l'entretien, c'est en nous rappelant une vieille maxime de Cicéron que le participant a affirmé que les enfants, et particulièrement ceux du primaire, ont besoin d'être guidés, sécurisés et orientés. En rapport à cette conception, l'enseignant affirmera : « On est encore des instructeurs pis des guides aussi, un peu des parents si on veut au niveau élémentaire. On peut même en être au secondaire aussi des parents parce que les professeurs, au fond, quand tu regardes les relations qu'ils ont avec leurs élèves autant au secondaire qu'à l'élémentaire, c'est une relation... faut que ce soit une relation de confiance » (9 : 3 : 7). En référant à cette relation, l'enseignant précisera : « moi je préconise une relation de respect. Une relation, par contre, pas d'un enseignant qui est à des kilomètres des enfants. Il faut que tu sois capable de vivre des choses intéressantes avec eux autres, sur le même palier qu'eux autres, mais dans le respect » (9 : 3 : 20).

En tant que guide, l'enseignant considérera qu'« il faut que tu leur fasses comprendre qu'ils ne peuvent pas aller n'importe où, n'importe comment mais que sur le sentier de l'apprentissage – les choses qu'ils ont, les objectifs qu'ils ont à atteindre au terme d'une année scolaire – qu'ils peuvent le faire en ayant du fun, en fournissant des efforts, en

relaxant, en ayant toute sorte d'approches et de comportements, mais qu'à travers tout ça ils vont réussir à apprendre. C'est ça qui faut que tu leur mettes dans la tête » (9 : 4 : 20). Quand nous le prions d'explicitier en quoi consiste ces apprentissages, l'enseignant répondra enfin : « c'est l'apprentissage dans les matières de bases ». (9 : 5 : 3). Un peu plus loin, il ajoutera qu'« un guide c'est quelqu'un en qui t'as confiance. [...] c'est quelqu'un qui est capable d'être en même temps ferme pis du même coup conciliant, humain [...] pis aussi être capable de livrer des connaissances » (9 : 5 : 10). Considérant « qu'il y a 1000 façons de livrer de la connaissance », l'enseignant fera par ailleurs remarquer que le bon guide est celui qui est « capable de créer un climat qui favorise la connaissance, l'apprentissage, qui met les jeunes en confiance » (9 : 5 : 15). En s'inspirant de la nouvelle réforme, le bon guide essaye « de faire découvrir aux enfants leur potentiel d'acquisition personnel d'apprentissage » (9 : 5 : 19). Il ajoutera enfin que le bon guide, « c'est celui qui apprend à apprendre » (9 : 5 : 21). Quand, à la suite de ces propos, nous demanderons à l'enseignant ce qu'il entend par « guide humain », celui-ci tiendra alors le discours suivant : « c'est quelqu'un qui est à l'écoute, à l'écoute des dispositions à apprendre de l'enfant. [...] c'est le pédagogue humain, humanisé » (9 : 5 : 28).

En-deçà du rôle de guide, le participant explicite ainsi son rôle : « il faut que je sois capable d'aller le chercher à son niveau par des comportements qui sont compréhensibles pour lui, qui sont accessibles aussi, qui inspirent le respect mais en même temps la compréhension... tout ça en but de favoriser l'apprentissage évidemment » (9 : 6 : 26). Les enfants étant de plus en plus exigeants, ce dernier considère qu'en tant qu'enseignant, « tu dois être un éducateur, un parent, un père, une mère ou un gardien, un instructeur, t'es tout ça. T'es un livreur de connaissances, t'es tout ça, t'as pas le choix. » (9 : 8 : 8). Un peu plus loin, l'enseignant résume plus sévèrement le rôle qu'il se reconnaît : « nous autres, au niveau élémentaire, c'est d'abord un rôle de parent qu'on joue » (9 : 15 : 12). Il nous apprend alors que le bon parent, comme le bon enseignant, c'est celui qui aide l'enfant et qui le met en confiance.

9.2 Conception de l'éducation

Au milieu de l'entretien, lorsque nous avons demandé à l'enseignant ce qu'il pensait du terme éducateur, celui-ci a alors affirmé : « je suis un éducateur » (9 : 7 : 27). Pour lui, être éducateur, c'est « autant pour montrer des choses que pour montrer des comportements » (9 : 7 : 28). Bien qu'il distingue l'éducation (« montrer à vivre ») de l'instruction (« livrer des connaissances »), l'enseignant considère qu'il est impossible de dissocier les deux termes : « tu peux pas scinder ça au fond quand tu y penses comme il faut. Tu peux pas dire : je ne suis pas ton père, je ne suis pas ta mère là... T'as un rôle aussi de père et de mère, comme t'as un rôle d'instructeur » (9 : 8 : 2). À propos de son rôle d'éducateur, le participant affirme : « ça se concrétise dans ma profession. C'est le rôle que j'assume auprès des enfants, c'est comme ça que ça se concrétise, c'est au quotidien, 5 jours par semaine 190, jours par année » (9 : 8 : 12). Dans une tentative de nous partager sa conception du terme éducation, l'enseignant laissera enfin savoir : « c'est un nuage qu'on pourrait appeler "relation humaine" pis à travers tout ça il y a des tiroirs » (9 : 8 : 22). À titre d'exemple de tiroirs, il entendra « montrer simplement la connaissance à l'état brute » ou « montrer à apprendre » (9 : 8 : 23).

9.3 Rôle de l'école et finalités du système scolaire québécois

Lorsque nous demanderons à l'enseignant d'explicitier les différents apprentissages que doivent réaliser les élèves, celui-ci répondra : « apprendre le comment faire, mais le faire aussi » (9 : 3 : 27). Il poursuivra en rajoutant : « parce que la réforme, moi je trouve que c'est une petite lacune : on parle beaucoup de coopération, de connaissances transversales mais il reste quand même que les disciplinaires là... Apprendre quelque chose c'est important aussi là » (9 : 3 : 27). Avant d'affirmer : « La réforme dans ma tête c'est une approche parmi tant d'autres et quelqu'un qui vivrait que de réforme manquerait le bateau carrément » (9 : 4 : 6), le participant nous aura laissés savoir « que l'enseignement ce n'est pas une approche, c'est une multitude d'approches » (9 : 2 : 2). Quand nous lui demanderons ce qu'il pense des trois finalités du système scolaire, l'enseignant référera

encore à la réforme actuelle en éducation et affirmera : « le nouveau programme ils ont découvert des mots qui étaient existants, qu'on a toujours fait au fond là. Comme je leur dis aux formateurs quand je suis formé là, sans être prétentieux, j'ai rien appris de spécial là. [...] La seule chose c'est la terminologie, la sémantique qui est plus précisée, c'est tout. Tu précises tes comportements professionnels, le reste c'est tout des choses que tu fais. J'ai rien changé dans ma vie moi là. Travailler en projet, j'ai passé ma vie à travailler en projet, ça changé quoi là ? » (9 : 8 : 35). À propos de ces trois finalités, l'enseignant trouvera enfin à dire : « C'est des choses que j'ai toujours faites toute ma vie pis que je continue à faire » (9 : 9 : 25).

Afin de s'approprier la pensée du participant à l'égard des finalités que devrait promouvoir le système scolaire, nous lui avons demandé de nous partager sa conception de l'évaluation scolaire. En mettant en contexte son discours aux façons de faire proposées par la nouvelle réforme, il affirmera : « on évalue le comment on apprend. C'est un élément important qu'on a rajouté là. J'ai rien contre ça qu'on évalue le comment tu apprends, mais il ne faut pas en faire l'objectif global » (9 : 12 : 6). Un peu plus loin, il ajoutera : « Si tu veux t'en sortir en 2003, il faut que tu sois universel, ouvert à n'importe quelle approche. C'est pour ça que la réforme il faut être prudent avec ça, surtout au niveau de l'évaluation. Portfolio, évaluation, évaluation en cours de, oui mais aussi il faut pas trop tasser dans le coin les disciplinaires, les apprentissages à l'état brute » (9 : 12 : 12). Il explicitera enfin ses propos en affirmant : « quand je te parle de la matière brute, je te parle, tu vas prendre une brique du ministère, il y a des objectifs dans les différentes disciplines de base, c'est ce qu'on appelle le côté disciplinaire, moi j'appelle ça à l'état brute » (9 : 12 : 21).

9.4 À propos du plein épanouissement et du développement intégral

Tout comme les propos qu'il a tenus sur les finalités du système scolaire, le discours tenu par l'enseignant à l'égard du développement intégral renvoie d'emblée à la réforme actuelle en éducation. En référant au développement intégral et à la place qu'on aurait bien voulu y accorder dans les États généraux de 1996, il affirmera : « Des mots, pour moi c'est

de la sémantique. J'ai rien appris de nouveau là-dedans, oui, c'est vrai. Les États généraux là, si ils se sont rencontrés pis ils ont découvert rien que ça, ils ont pas découvert grand chose là. Non, c'est mon opinion là, moi j'apprends rien avec ça là » (9 : 9 : 33). Il nous partagera sa conception du développement intégral en affirmant : « ça veut dire ce qu'on veut signaler aux gens tout simplement que le professeur est pas seulement une machine à enseigner les notions, quelque soit les notions dans toutes les disciplines, multidisciplinaire, mais qu'il a aussi à tenir compte de l'apprentissage de l'enfant » (9 : 9 : 37). Il poursuivra en ajoutant : « c'était le début de la réforme ça avec les États généraux, je suis au courant de tout ça, je lis ça tous les jours. J'ai rien manqué sur tout ce dossier là depuis le début. Il y a rien de nouveau là là... Ça l'épanouissement de la personne, on travaille ça tous les jours, je travaille seulement 180 jours par année. J'ai rien appris là » (9 : 9 : 40). Afin de mieux comprendre la conception que se fait l'enseignant du développement intégral de la personne, nous lui avons demandé de nous expliciter comment il promeut cette finalité dans sa pratique. Il a alors répondu : « Écoute là, le développement intégral de la personne, à moment donné, faut pas, faut pas non plus là eee... Moi si je t'écris un livre là, faut binh que je remplisse mes 300 pages, je vais t'en mettre du stock, je vais t'en mettre du stock... Binh entre le livre de 300 pages que tu vas écrire là pis quand tu arrives le matin avec tes 30 dans ta classe, pis avec tout ce qu'on te demande de faire là, il y a un monde là. Faut que ça soit vivable, réalisable, réaliste » (9 : 10 : 7). Il a complété en ajoutant : « Ça [le développement intégral] c'est des mots... Il y a un vieux dicton qui dit : on ne peut être contre la vertu... Ça c'est vrai, c'est de la vertu ça là. Pis je nie pas là ces mots-là : développement intégral, viser plus largement le développement intégral, est-ce qu'on veut dire qu'on ne vise pas anciennement, avec les méthodes, l'enseignement qu'on a utilisé, qu'on ne visait pas le développement intégral, mais non absolument pas. Il y a pas un enseignant comme professionnel qui passe sa vie, 30 – 35 ans, dans l'enseignement qui ne tient pas compte de ça » (9 : 10 : 12). Après une reformulation de notre question, l'enseignant se fera plus précis en affirmant : « depuis le début on en parle du développement intégral. Depuis le début de notre rencontre la toile de fond c'est ça, c'est le développement intégral de l'enfant. Le développement intégral de l'enfant c'est qu'à moment donné t'essaies, tu réussis pas toujours là, t'essaies à moment donné d'aller chercher l'enfant dans sa façon d'apprendre. À moment donné, le développement intégral

c'est au niveau de toutes les dimensions » (9 : 10 : 23). Il précisera : « la personne humaine est pas seulement un tableau, tu peux apprendre sur plusieurs tableaux. T'essaies de tenir compte le plus possible de ça mais si tu veux être réaliste il faut que tu te dises que tu en as 30 devant toi. Pis le développement intégral de chacun, même les parents à deux, pis en incluant les oncles, les tantes pis après ça les cousins et les cousines, ils réussissent pas à faire le développement intégral complètement de l'enfant » (9 : 10 : 27). À propos des apprentissages à promouvoir dans chacune des dimensions, l'enseignant laissera savoir : « autant au point de vue religieux, physique... En tout cas, prend le tableau de la personne humaine, pis regarde tout ça, toutes les dimensions : relationnelles... en tout cas mets-en là, c'est tout ça le développement intégral. » (9 : 10 : 28).

9.5 Ce qui définit l'être humain

Une première analyse des propos tenus par l'enseignant à l'égard des élèves nous permet de s'approprier certaines caractéristiques qu'il reconnaît à l'être humain. En concevant l'élève « comme quelqu'un qui a quelque chose à apprendre » (9 : 3 : 4), il suggère entre autres que les êtres humains sont des êtres d'apprentissages. À ce sujet, il laissera d'ailleurs savoir que chaque apprentissage exige un certain effort et que ceux-ci s'inscrivent dans un certain « multidimensionnisme ». En abordant les éléments qui distinguent les élèves du primaire de ceux du secondaire, il laissera d'autre part entendre que les êtres humains, lorsque jeunes, ont plus particulièrement besoin d'être guidés afin de se développer de façon harmonieuse. À sa manière, il en profitera alors pour nous faire remarquer le lien étroit qui peut exister entre les comportements qu'adopte un individu et sa capacité d'apprentissage. Il considèrera à cet effet que c'est « à partir de 10 – 11 – 12 ans [...] que l'enfant, à son niveau de relation humaine, est capable d'avoir une certaine aisance » (9 : 14 : 17). À propos de ses élèves, il affirmera enfin : « Ils ont un bagage déjà qui est là. Il est pas dormant le bagage, il est là. Il s'agit de s'en servir pis de savoir comment l'utiliser » (9 : 5 : 19). En référant aux types d'élèves ou d'enseignants avec qui il travaille, il affirmera enfin qu'« il y a toujours quelque chose de riche en chaque personne » (9 : 14 : 4).

Durant l'entretien, nous avons demandé à l'enseignant de nous expliciter sa conception de l'être humain. Après avoir laissé savoir qu'il trouvait notre question « vraiment bizarre » (9 : 7 : 4), il a affirmé qu'un être humain, c'est quelqu'un « qui comprend, qui peut essayer » (9 : 6 : 24). Par la suite, il a plus largement affirmé : « nous sommes une espèce : les mammifères (9 : 6 : 36). À propos des membres de cet espèce, il ajoutera : « Ils ont besoin de se nourrir pour vivre [...], ils sont dotés évidemment d'intelligence, ils sont capables de faire des apprentissages » (9 : 6 : 36). Il fera également remarquer que ces derniers sont aptes à exploiter une certaine technologie, qu'ils sont composés de chair et d'os et qu'ils sont capables de modifier leurs comportements. En guise de conclusion, il posera un regard sur son discours en affirmant : « c'est bête comme réponse mais en tout cas, on pourra dire que la question est bête aussi » (9 : 7 : 7).

Analyse de l'entretien # 10

La dixième entrevue fut réalisée avec une jeune enseignante (27 ans) de la commission scolaire de Charlevoix. Cette enseignante, qui a complété un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, termine sa troisième année en enseignement. Durant les deux premières années, en plus d'avoir animé différentes activités dans l'école (midi-informatique, programme de résolution de conflits...), elle a donné de l'orthopédagogie, de l'aide pédagogique en classe ainsi que de l'aide aux devoirs après l'école. Pour une deuxième année consécutive, elle partage à mi-temps une tâche d'enseignement en deuxième année.

10.1 Rôle(s) que l'enseignante se reconnaît

Au début de l'entretien, la participante a affirmé : « Ce qui vient me chercher le plus, [...] c'est de voir toute la progression qu'un enfant peut faire là » (10 : 2 : 7). Lorsque nous lui avons demandé de nous expliciter la visée de cette progression, cette dernière a d'abord répondu : « Vers quelque chose de plus grand » (10 : 2 : 15). Elle illustrera ses propos en ajoutant : « c'est vraiment partir des connaissances antérieures... C'est vraiment de les amener à partir de ce qu'ils savaient pis toujours d'en ajouter à ce qu'ils savent déjà » (10 : 2 : 16). L'enseignante donnera suite à ces derniers propos en nous rappelant que ces apprentissages renvoient autant à des savoirs, qu'à des savoir-être ou qu'à des savoir-faire. À propos du but de ces apprentissages, elle affirmera enfin : « J'aime beaucoup le principe de la réforme qui dit : pour être compétent » (10 : 3 : 6).

Lorsque l'enseignante nous présentera de façon explicite le rôle qu'elle se reconnaît devant ses élèves, elle conviendra de son intention de favoriser une progression qui intègre différents types de savoirs afin de les rendre compétents. Plus exactement, elle affirmera : « Le rôle que je me donne c'est personne-aidante. Personne-aidante pour aider les élèves à apprendre, [...] personne-aidante pour aider les élèves justement à grandir pis à progresser » (10 : 3 : 17).

Après avoir abordé le rôle qu'elle se reconnaît devant ses élèves, nous avons invité la participante à définir sa conception du terme éducation. Elle a alors explicité ainsi un double rôle qu'elle se reconnaît : « On fait de l'éducation mais pas juste de l'éducation. Je dirais qu'on fait de l'enseignement carrément; quand je parle de savoir des savoirs, des connaissances » (10 : 4 : 17). Tel qu'elle nous le fera par la suite savoir, enseigner, pour elle, « c'est amener des élèves à découvrir des choses, des nouveaux savoirs, des nouvelles connaissances; à apprendre des nouvelles façons de faire, des nouvelles stratégies » (10 : 5 : 23). Elle résumera le rôle qu'elle se reconnaît en affirmant : « mon rôle c'est d'aider l'élève justement à se trouver des trucs [...], c'est d'amener l'élève à aller toujours plus loin, à aller [...] au-delà de ce qu'ils savent déjà » (10 : 5 : 26).

Au milieu de l'entretien, la participante a affirmé qu'il « faut vraiment essayer de tenir compte de la personne entière de nos élèves » (10 : 6 : 21). En tenant un tel discours elle nous signalait en fait que lorsqu'un « élève arrive à l'école, c'est pas juste un physique qui se présente dans le cadre de porte, [que] des fois faut tenir compte que l'enfant il a des sentiments » (10 : 6 : 18). Elle précisera que lorsque nous ne nous soucions pas des préoccupations de l'élève (elle donnera l'exemple d'un élève dont les parents se sont chicanés ou sont en procédures de divorce), « quand même que t'essaierais de lui montrer des choses c'est sûr que ça rentrera pas » (10 : 6 : 30).

10.2 Conception de l'éducation

Durant l'entrevue, nous avons conduit la participante à s'entretenir sur le terme éducation. À l'égard de ce terme, elle a d'abord affirmé : « moi quand je parle de mon éducation c'est mes parents qui me l'ont véhiculée là. Dans mon sens à moi c'est ça » (10 : 4 : 4). Elle reviendra d'elle-même sur ses propos en ajoutant : « Mais c'est sûr qu'à quelque part, c'est sûr on dit qu'on est au Ministère de l'éducation... » (10 : 4 : 5). Après nous avoir confié : « Tu sais, j'ai de la misère un petit peu avec ce terme là » (10 : 4 : 6), l'enseignante nous expliquera que pour elle, « éducation rime avec valeurs » (10 : 4 : 9). C'est en nous laissant par la suite savoir que les parents « ont une grosse, grosse, grosse part dans ce qui s'appelle justement valeur » (10 : 5 : 1), que celle-ci conviendra qu'une

certaine part d'éducation revient aux parents. À la fin de l'entretien, après avoir utilisé le terme politesse pour décrire l'éducation que l'on reçoit de nos parents, la participante affirmera : « Ce que je fais c'est de l'enseignement » (10 : 13 : 3). Elle conclura en ajoutant : « l'enseignement comprend l'éducation. Je trouve que l'éducation entre dans l'enseignement parce que tu peux enseigner à quelqu'un des façons d'être si tu veux » (10 : 13 : 4).

10.3 Rôle de l'école et finalités du système scolaire québécois

Selon l'enseignante, l'école devrait servir « à compléter ce que les parents font à la maison » (10 : 4 : 32). En fait, son rôle serait d'offrir aux élèves « ce qu'ils ne peuvent pas recevoir à la maison, comme des connaissances » (10 : 5 : 15). Afin de mieux saisir la pensée de la participante à ce sujet, nous lui avons demandé de se prononcer sur les trois finalités que promeut le système scolaire québécois. D'emblée celle-ci nous a répondu : « il y a des mots que j'ai de la difficulté avec [...], c'est parce qu'il y a des mots que je serais même pas capable de te donner une définition parce que dans ma tête à moi c'est toute claire qu'est-ce que j'ai à faire dans une classe mais quand arrive ces histoires-là de qualifier... Qualifier... ça ne me dit pas grand chose » (10 : 6 : 36). L'enseignante a poursuivi en ajoutant : « instruire binh écoute, c'est facile pour moi là, instruire un élève là ça se rattache à l'enseignement c'est sûr. Instruire, c'est quand t'apprends des choses nouvelles à un enfant » (10 : 7 : 2). À l'égard de la socialisation, elle rajoutera : « socialiser c'est apprendre à vivre à travers les autres parce que veut – veut pas – on est toujours en interaction avec des personnes autour de nous autres dans notre milieu » (10 : 7 : 6).

À propos du contenu de l'évaluation scolaire, l'enseignante nous a laissé savoir que ce qu'elle trouve important, « c'est l'arrivée des compétences transversales, c'est-à-dire la coopération pis toutes ces choses-là qu'on a vu arriver dans le nouveau programme » (10 : 8 : 3). Avant de se montrer ravie de l'utilisation du portfolio comme outil d'évaluation, l'enseignante aura convenu du fait que les matières académiques doivent être évaluées en affirmant : « C'est sûr que français et tout cela ça reste » (10 : 8 : 7).

10.4 À propos du plein épanouissement et du développement intégral

Durant l'entrevue, nous avons directement demandé à l'enseignante de se prononcer sur la place qu'occupe le développement intégral de la personne à travers la mission éducative du MEQ. Pour cette dernière, cette finalité se traduit ainsi : « ça revient à ce que je te disais tout à l'heure, que dans le fond on fait pas juste transmettre des connaissances à des élèves » (10 : 7 : 23). Elle illustrera son point de vue en ajoutant : « on leur apprend à vivre à travers les autres » (11 : 7 : 24). Avant de se montrer en total accord avec cette finalité qui ne « s'arrête pas juste à l'instruction » (10 : 7 : 33), elle nous aura laissé savoir « que le développement intégral de la personne, c'est le développement aussi au niveau de ses valeurs, de ses sentiments » (10 : 7 : 28). Pour l'enseignante, le développement intégral se traduit enfin par des objectifs tels apprendre à développer des goûts (pour la lecture, pour l'écriture, pour les mathématiques...) et à prendre conscience par la métacognition.

10.5 Ce qui définit l'être humain

À un moment de l'entrevue, la participante a affirmé : « un élève c'est vraiment une personne entière qui arrive, qui a des attentes puis qui veut aller plus loin. C'est ça pour moi un élève. C'est un apprenant. » (10 : 6 : 7). Afin de s'approprier une idée plus juste de la conception que se fait l'enseignante à l'égard de l'être humain, nous lui avons demandé de nous expliciter ce qu'elle entendait par personne entière. Après avoir démontré certaines hésitations : « Comment je pourrais bien t'expliquer ça... Une personne entière... C'est une question qui m'embête » (10 : 6 : 11), elle nous a révélé qu'« une personne entière c'est une personne qui a des pensées, qui a des croyances, [...] c'est pas juste un physique » (10 : 6 : 13). Elle a par surcroît rajouté qu'une personne entière est habitée par des valeurs et par des sentiments.

Lorsqu'elle s'entretiendra sur l'être humain, elle affirmera d'emblée que c'est un être qui « marche sur deux pattes » (10 : 9 : 37). Elle poursuivra en ajoutant que ce dernier est un être complexe et qu'il pense. Elle soulignera le fait que chaque être humain est

unique en affirmant : « il y en a pas deux qui sont pareils » (10 : 9 : 41). Elle laissera savoir que « chaque être humain est très très particulier, [que] chaque être humain a sa façon de penser, [que] chaque être humain a ses goûts, [qu'il] vit des choses à sa façon, [qu'il] réagit à certaines choses de différentes façons » (10 : 10 : 19). Elle conclura en ajoutant que l'être humain est « inépuisable dans le sens où l'être humain peut toujours se dépasser » (10 : 10 : 23). Par ces propos, elle laissera entendre qu'il peut toujours en apprendre et en faire davantage.

Analyse de l'entretien # 11

La onzième participante de notre recherche fut une jeune enseignante de la commission scolaire de Charlevoix. Aujourd'hui âgée de 25 ans, cette dernière a commencé à faire de la suppléance alors qu'elle complétait la troisième année de son baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. Depuis l'obtention de son diplôme, elle a assumé quelques petits contrats de suppléance en première, deuxième et cinquième année. Au moment de l'entretien, cette enseignante terminait un contrat de suppléance de quatre mois dans une classe de 6^{ième} année.

11.1 Rôle(s) que l'enseignante se reconnaît

Au début de l'entretien, l'enseignante nous a ainsi fait part du rôle qu'elle se reconnaît devant ses élèves : « quand j'étais à l'université, moi dans ma tête à moi, j'allais leur apprendre le français, les mathématiques pis j'allais leur apprendre les données essentielles comme ça. Sauf que depuis que [...] j'enseigne je me dis : le gros pourcentage que je fais c'est de la formation personnelle et sociale si on veut » (11 : 2 : 28). Après nous avoir laissé savoir qu'elle trouve « important de développer des valeurs pis de développer des habiletés sociales » (11 : 2 : 32), elle soulignera la pertinence du travail d'équipe et de la coopération (utilisation d'un conseil de coopération). C'est en misant sur l'acquisition de certaines valeurs (le respect, l'entraide, la solidarité, la responsabilité, l'autonomie, la capacité d'adaptation...) qu'elle espèrera leur faire « développer le plus de compétences possible » (11 : 2 : 21). Elle avouera enfin avoir comme préoccupation « de les amener à voir plus loin que leurs résultats scolaires » (11 : 2 : 26).

À un autre moment de l'entrevue, la participante a explicité le rôle qu'elle se reconnaît en affirmant : « Je dirais pas qu'on a un rôle de modèle sauf que, veut – veut pas, même si on a pas ce rôle là, c'est ça qu'on est quand même un peu là » (11 : 3 : 41). En fait, elle considèrera plutôt assumer un rôle de guide : « je les guide tout au long de l'année pis c'est vraiment pour se développer parce que c'est eux qui acquièrent leur autonomie, c'est eux qui développent leurs compétences » (11 : 4 : 4). En tant que guide, elle prendra

les élèves à un point et tentera de les amener à un autre point au bout de l'année. Elle veillera à ce qu'ils s'améliorent, à ce qu'ils développent des choses, à ce qu'ils progressent dans leurs valeurs, dans leur personnalité, dans leurs habiletés sociales (comment parler, comment régler un conflit, comment travailler en équipe). Selon elle, les résultats (académiques) d'un élève ne sont pas si importants « pourvu qu'il bûche, pourvu qu'il comprenne, pourvu qu'il se développe » (11 : 4 : 23). En continuité à ces derniers propos, elle laissera savoir que le but consiste à amener chaque élève à s'intéresser à quelque chose, c'est de développer chez lui des compétences et des habiletés sociales pour qu'il puisse faire le métier qu'il espère.

Lorsque questionnée sur sa conception du terme éducation, l'enseignante affirmera également : « Une éducatrice, c'est ça qu'on est un peu là, on éduque là. On se cachera pas que l'on fait beaucoup d'éducation » (11 : 5 : 3). À la suite de ces propos, elle ajoutera : « On est beaucoup de choses je vais te dire... On est enseignant, infirmier, psychologue, éducateur, on est même parent pour certains ; donner de l'affection aux élèves, donner du temps... On est beaucoup de choses » (11 : 5 : 13).

Dans les derniers moments de l'entretien, l'enseignante nous démontrera une fois de plus l'importance moindre qu'elle accorde aux matières scolaires proprement dites et reprendra ainsi le rôle qu'elle se reconnaît : « J'haïs pas ça pour autant c'est ce qu'on fait à journée longue des matières scolaires pis les projets rentrent là pis tout ça là. Sauf que moi en tant qu'enseignante je ne ferais jamais ça en priorité dans le sens que si tu me parles, je commencerais pas à te parler de français, mathématiques pis des notes de mes élèves là ; je parle en tant que cours pis en tant que compétences » (11 : 10 : 32). Elle considèrera plutôt « qu'il faut développer ça chez le jeune : du jugement, du respect, du civisme... Développer une façon de penser » (11 : 11 : 17). Alors qu'elle concluait, la participante présentera ainsi une dernière visée qu'elle se reconnaît : « Ce que j'essaie de viser dans le fond, c'est que mes élèves soient heureux le temps qu'ils passent en classe. [...] je veux que tout le monde se sente à l'aise dans le groupe, que chacun ait du fun à partager, que chacun ait une responsabilité pis qu'on évolue bien là-dedans » (11 : 12 : 18).

11.2 Conception de l'éducation

Quand nous avons amené l'enseignante à nous présenter sa conception de l'éducation, celle-ci a sitôt répondu : « On cachera pas que l'on fait beaucoup d'éducation pis je pense qu'on en fait plus maintenant que moi si je me vois à mon primaire que j'ai fait » (11 : 5 : 5). Après avoir complété sa comparaison en ajoutant : « Je faisais plus de scolaire qu'on en fait maintenant », l'enseignante a affirmé accorder bien davantage de temps que ses professeurs du passé à enseigner le respect, le savoir-vivre et le civisme. Un peu plus tard, après nous avoir révélé qu'elle n'avait pas de définition précise à donner au terme éducateur, elle considérera que l'éducation, « c'est de former des jeunes [...] physiquement, mentalement, psychologiquement pis scolairement » (11 : 5 : 18).

Au milieu de l'entrevue, nous avons demandé à la participante de nous dire ce qui distingue l'enseignement de l'éducation. Celle-ci a alors répondu : « Moi, d'après tout ce que je viens de dire depuis tantôt, je pense que je les démêle pas vraiment » (11 : 8 : 21). Elle donnera suite à ses propos en affirmant : « On éduque beaucoup là, on émet beaucoup de valeurs pis souvent il faut partir à la base avec des simples valeurs » (11 : 8 : 34). Après avoir illustré ses paroles par quelques exemples (dire s'il vous plaît et merci lors d'une demande), l'enseignante laissera entendre que l'éducation appartiendrait davantage aux professeurs de maternelle et serait une réponse à certains maux de notre société (enfant unique, enfant trop gâté...).

11.3 Rôle de l'école et finalités du système scolaire québécois

Durant l'entretien, quand l'enseignante a eu à se prononcer sur les trois finalités du système scolaire québécois, celle-ci a d'emblée laissé savoir : « Socialiser c'est drôlement important pis comme je te disais tantôt c'est ce qui manque beaucoup » (11 : 5 : 25). Elle explicitera davantage son point de vue en soulignant l'importance qu'elle accorde particulièrement au travail d'équipe. Après avoir par la suite affirmé : « Qualifier, [c'est] donner des compétences pour se développer [...]. Pis instruire, c'est supposé être la première mission de l'école » l'enseignante poursuivra en ajoutant : « Je trouve que cela

[instruire, socialiser et qualifier] définit bien pis que cela résume bien » (11 : 5 : 38). Au milieu de l'entretien, en plus de se montrer de nouveau d'accord avec la qualification et la socialisation, elle affirmera que les jeunes viennent à l'école pour se développer. Elle expliquera que ce développement est physique (éducation physique), social (savoir gérer les conflits, interagir avec les autres) et intellectuel (apprendre plein de choses).

Comme nous l'avions fait avec les participants précédents pour s'approprier une idée plus juste de leur pensée, nous avons sondé la conception que l'enseignante se fait de l'évaluation scolaire. À l'égard du contenu qui devrait y être assujéti, cette dernière affirmera : « Le travail en coopération, la formation personnelle et sociale, je trouve ça important » (11 : 6 : 29). Elle ajoutera aussitôt : « Cependant pour le classement pis plein d'autres choses je suis d'accord que la langue française c'est bien important. Les notions de mathématique c'est aussi important » (11 : 6 : 30). Lorsque nous lui demanderons les éléments de la formation personnelle et sociale qu'elle évalue, la participante énumérera quelques éléments du travail d'équipe : « donne son avis, donne pas son avis, refuse l'avis de quelqu'un, laisse tout faire le travail par d'autres, niaise, nuit à son équipe » (11 : 6 : 35).

11.4 À propos du plein épanouissement et du développement intégral

Au milieu de l'entrevue, la participante s'est montrée d'accord pour reconnaître le développement intégral de la personne comme une finalité de l'école. Après nous avoir laissé savoir qu'une personne formée en tant qu'être humain, c'est une personne qui « a une grande ouverture au monde, qui a une grande capacité d'adaptation », l'enseignante ajoutera que c'est aussi quelqu'un qui démontre un certain bien-être : « parce que dans nos classes, on se le cachera pas, on a beaucoup de gens qui sont malheureux par rapport à leur vécu, leur milieu, leur famille ou par rapport à plein de choses. Il y a des gens qui ne sont pas heureux non plus dans leur classe. On ne sait pas tout... Le bien-être c'est bien important autant physiquement que mentalement » (11 : 6 : 14). En voulant nous présenter les grandes lignes de sa gestion de classe, elle conclura enfin en affirmant : « ma gestion de classe à moi c'est vraiment de mettre des responsabilités pis l'élève se responsabilise pis il se développe une autonomie » (11 : 13 : 18).

11.5 Ce qui définit l'être humain

Dans les premiers moments de notre échange, c'est en nous parlant de ses élèves que l'enseignante nous a ainsi laissé voir une partie de la diversité humaine : « Ce sont tous des êtres uniques [...]. Quand tu rentres dans une classe, c'est vraiment une mini-société là : tu as vraiment toutes sortes de gens, tu as vraiment différents talents, différentes forces, différentes faiblesses, ils arrivent vraiment pas au même niveau » (11 : 2 : 4). Toujours en référant à ces derniers, elle affirmera qu'ils « ont beaucoup de problématiques, beaucoup d'inquiétudes » (11 : 2 : 16). Après avoir marqué une courte pause, elle dira contribuer à leur développement en misant « sur la responsabilité, sur leur autonomie » (11 : 2 : 23). Tout au long de son discours, nous prîmes également conscience des valeurs que cette onzième participante souhaite faire acquérir à ses élèves : le respect, l'entraide, la solidarité, la responsabilité, la capacité d'adaptation...

Conséquemment à sa conception du développement intégral de la personne, la participante conçoit l'être humain idéal comme « quelqu'un qui est vraiment bien, qui n'a pas de préjugé envers les autres » (11 : 7 : 34). Tout en songeant à une élève exemplaire à qui elle dit enseigner, elle ajoutera qu'un tel être humain ne lance jamais de commentaires négatifs, « s'implique dans plein de choses, est toujours de bonne humeur » (11 : 8 : 2). Un être humain idéal, c'est quelqu'un qui, souvent, sert de médiateur dans un conflit et amène plus loin les réflexions qu'on lui propose. Somme toute, c'est un individu qui est aussi bien dans sa tête que dans son corps, qui se veut autant à l'aise à travailler seul qu'en équipe, qui possède beaucoup d'habiletés sociales, qui a beaucoup de maturité.

Lorsqu'elle s'entretiendra sur ce qui caractérise tout être humain, elle affirmera : « on a une tête pour penser mais on est beaucoup guidé par notre affectif » (11 : 8 : 15). Durant l'entretien, c'est après avoir révélé que le respect est une valeur importante de sa propre personnalité, que l'enseignante a défini celle-ci comme étant : « tout ce qui se dégage de la personne » (11 : 3 : 35).

Analyse de l'entretien # 12

Notre douzième entrevue a été réalisée avec une enseignante âgée de 29 ans. En plus de posséder un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, celle-ci complète présentement un certificat en psychologie. À ses débuts dans la profession pour la commission scolaire de Charlevoix, elle a enseigné à tous les niveaux d'enseignement du primaire. Pendant un an et demi, elle a ainsi réalisé diverses suppléances de la maternelle à la sixième année. Elle complétait cette année une deuxième année d'enseignement à temps complet dans une classe de maternelle.

12.1 Rôle(s) que l'enseignante se reconnaît

Très tôt dans l'entretien, c'est en ces termes que l'enseignante nous a donné une idée générale du rôle qu'elle se reconnaît : « pour moi l'élève, je suis en partie responsable de ses apprentissages pis moi je prends l'élève comme il est pis je dois l'amener du point A au point B » (12 : 2 : 3). Après avoir affirmé qu'elle visait le développement des forces et l'amélioration des faiblesses de ses élèves, l'enseignante laissera savoir que l'élève, « C'est un être humain qui vient à l'école pis qui a un bagage pis il faut que je lui apprenne des choses pis son rôle » (12 : 2 : 9). Elle explicitera ainsi le rôle qu'elle se reconnaît lorsqu'elle dit promouvoir le développement de ses élèves : « qu'il se développe justement, qu'il développe ses forces, ses talents, pis qu'il apprenne à s'améliorer, pis qu'il apprenne, pis qu'il acquiert des connaissances tout au long, pis qu'il soit heureux, pis qu'il grandisse pis qu'il socialise... Dans le fond, c'est de le développer lui au complet, de l'amener à être meilleur sur toutes sortes de plans : au niveau personnel, social pis intellectuel » (12 : 2 : 15). Elle laissera savoir que ce développement concerne aussi sa personnalité ainsi que son savoir-vivre en communauté. Pour ce faire, l'enseignante considérera qu'« il faut faire confiance en la personne pis donner un minimum de liberté pis de responsabilité » (12 : 2 : 24). En continuité à ce discours, elle fera savoir : « j'essaie de [...] leur pousser dans le derrière pour qu'ils se rendent le plus proche possible du point B selon ce qu'ils sont eux autres avec leurs valeurs, avec leurs intérêts, avec leurs besoins »

(12 : 2 : 35). Selon elle, il importe en fait de « leur donner les outils pis les stratégies, les façons de faire pour qu'ils se développent, pour qu'ils puissent se rendre à ce point là où ils vont être heureux, où ils vont être accomplis le plus possible » (12 : 2 : 41). Elle précisera sa pensée en ajoutant : « je pense que dans la vie tout le monde on a envie de réaliser des choses [...]. Au niveau personnel, on a envie d'être heureux, de s'accomplir, de se développer, de se voir s'améliorer » (12 : 3 : 6). L'enseignante parachèvera l'explicitation du rôle qu'elle se considère en affirmant : « S'ils ont envie de faire quelque chose, c'est de les pousser vers là, vers un métier qu'ils vont aimer et vers des valeurs qui vont comme un peu les soutenir, les guider un peu dans la vie, les amener à être heureux » (12 : 3 : 11).

Conséquemment au fait d'affirmer que l'important pour ses élèves, « c'est d'être heureux, d'avoir des valeurs, de s'affirmer, de s'accomplir » (12 : 3 : 14), elle se reconnaîtra un rôle à l'égard de la transmission de certaines valeurs : « les valeurs moi j'en ai mais tout le monde en a pis elles ne sont pas pareilles... [...] moi c'est sûr que je vais transmettre les miennes là, celles en lesquelles je crois » (12 : 3 : 16). À cet effet, l'enseignante, à travers le rôle qu'elle se reconnaît, fait ainsi la promotion de l'ouverture et de la conscience des autres, de l'altruisme, de la générosité, de l'entraide et de l'ouverture d'esprit.

Lorsque nous lui avons demandé de réagir sur le terme éducateur, l'enseignante a affirmé : « dans le fond j'éduque un peu les enfants aussi, [...] c'est vrai, je suis une éducatrice » (12 : 4 : 6). Elle a tout de suite poursuivi en proposant de la comparer à une jardinière « qui prend des petites graines pis qui fait pousser les petites fleurs des enfants pis qui les amène à s'épanouir » (12 : 4 : 11). Elle résumera enfin son rôle en avançant : « oui je suis un professeur mais moi je suis une personne qui est là pour aider les enfants à se développer pis à les aider. [...] je dois leur transmettre des choses, c'est sur que j'ai un curriculum à leur transmettre mais eee... Moi je prends pas mon... je suis pas un professeur là... Je suis à la maternelle pis je travaille avec des enfants pis c'est ça que je fais » (12 : 4 : 16).

12.2 Conception de l'éducation

En parlant du rôle que l'école devrait assumer, l'enseignante a laissé savoir : « C'est sûr qu'il y a un peu d'éducation » (12 : 3 : 31). À la suite de sa réponse, lorsque nous lui avons demandé d'explicitier ce terme, celle-ci a répondu : « l'éducation, éduquer, ouais c'est un grand mot éducation » (12 : 3 : 34). Elle a sitôt poursuivi en rajoutant : « Binh l'éducation, c'est instruire, socialiser, qualifier mais l'éducation c'est... Tu sais on peut rentrer plein de choses dans l'éducation. Tu sais l'éducation c'est transmettre, binh faire découvrir, transmettre des connaissances, aider l'enfant à se développer au niveau social, personnel, intellectuel » (12 : 3 : 35). Elle complètera sa réponse en affirmant également : « L'éducation c'est apprendre la vie, la bienséance, des connaissances, des valeurs » (12 : 3 : 39). Elle conclura son propos en nous révélant : « Honnêtement tu sais c'est vague dans ma tête. [...] Je peux pas te dire l'éducation c'est ça, ça, ça. On dirait qu'il y a plein de choses qui rentrent là pour moi dans ma tête dans l'éducation » (12 : 3 : 40). Dans les derniers moments de notre échange, l'enseignante laissera enfin savoir que pour elle, « une éducatrice, c'est une T.E.S. C'est quelqu'un qui a fait un cours en éducation spécialisée » (12 : 4 : 7).

12.3 Rôle de l'école et finalités du système scolaire québécois

Durant l'entretien, nous avons demandé à la participante de nous dire le rôle qui, selon elle, devrait être assumé par l'école. En guise de réponse, celle-ci a alors affirmé : « c'est sûr que le rôle de l'école, selon le nouveau programme, c'est instruire, socialiser, qualifier. Mais des fois je pense que l'école prend un petit peu le rôle des parents » (12 : 3 : 24). Après avoir soulevé l'hypothèse que c'est peut-être « à cause des générations qui ont changé » si l'école doit désormais assumer un rôle à l'habitude joué par les parents, la participante ajoutera : « l'école a un grand rôle à jouer justement pour socialiser les enfants, pour leur apprendre des connaissances, leur apprendre à vivre dans la communauté, leur transmettre des valeurs pis tout ça » (12 : 3 : 26). Elle conclura en affirmant : « mais je pense que le rôle de l'école devrait peut-être s'arrêter à socialiser, instruire pis qualifier.

C'est sûr qu'il y a un peu d'éducation mais je pense que l'école est en train des fois de jouer le rôle des parents » (12 : 3 : 30).

12.4 À propos du plein épanouissement et du développement intégral

Après s'être montré d'accord avec le fait qu'il faut reconnaître le développement intégral de la personne comme une finalité du système scolaire québécois, la participante a affirmé : « il ne faut pas tomber dans l'autre extrémité non plus là... Excusez mais nourrir des enfants, des affaires de même là... [...] Je trouve que des fois on joue des rôles de parents un petit peu trop. [...] Ça arrive à l'occasion pis c'est normal aussi [...] mais je pense qu'il y aurait comme un juste équilibre, un juste milieu à avoir » (12 : 5 : 5). À la fin de son propos, elle affirmera : « je suis d'accord que c'est pas juste instruire. C'est des personnes faque on peut pas séparer ça. C'est un tout pis il y a une dynamique pis il y a de l'énergie autour de ça » (12 : 5 : 9). En guise de conclusion à l'entretien, l'enseignante proposera le commentaire suivant : « on est supposé de travailler pour les jeunes, les aider pis des fois on se rend compte, tu sais il y a la bureaucratie, il y a l'administration, pis des fois il y a des affaires qui font que c'est pas vrai qu'on est là pour travailler pour les jeunes. Je pense que des fois l'école oublie un peu sa mission » (12 : 8 : 38).

12.5 Ce qui définit l'être humain

Dans la première partie de l'entretien, l'enseignante a conçu les élèves comme des êtres humains avec des faiblesses, des valeurs, des besoins et des désirs. Elle affirmera qu'ils ont des qualités, des talents, des forces et une personnalité qu'ils peuvent développer (12 : 2 : 3). En plus de leur reconnaître des droits et des devoirs, elle laissera voir qu'ils sont aptes à s'accomplir, à s'affirmer, à s'améliorer, à se développer, à grandir, à se socialiser, à réaliser des choses, à acquérir de la connaissance, à être heureux ainsi qu'à faire preuve de liberté, de responsabilité et de volonté. Elle considérera qu'ils peuvent s'améliorer sur les plans personnel, social, intellectuel et ce, tout en développement leur

personnalité et leur savoir-vivre en communauté. Pour ce faire, elle reconnaîtra l'importance de promouvoir certaines valeurs (respect, honnêteté, intégrité, altruisme, générosité, entraide, ouverture d'esprit). Pour illustrer le fait que chaque élève peut aspirer au bonheur, elle tiendra le discours suivant : « je pense que c'est comme, on a chacun notre étoile, on a notre chemin avec notre bagage mais il faut se donner des objectifs, pis passer par-dessus plein d'obstacles, pis apprendre à travers ça pour se rendre au point où on veut se rendre » (12 : 2 : 29). Tout en songeant aux élèves qui composent son groupe-classe, elle affirmera : « C'est des personnes, il y a une dynamique de groupe, il y a des règlements, il y a toutes sortes d'affaires, il y a des émotions; c'est comme une mini-société » (12 : 5 : 3).

Au milieu de l'entrevue, nous avons explicitement demandé à l'enseignante de nous dresser un portrait de ce qu'est un être humain. En reprenant une partie de son discours, celle-ci affirmera d'emblée qu'un être humain, « c'est quelqu'un qui a des forces, des faiblesses et la faculté de l'intelligence » (12 : 5 : 31). Après nous avoir révélé que « c'est dur comme question », elle a poursuivi en le laissant voir comme « un être qui a plein de facettes, qui a plein de dimensions » (12 : 5 : 31). Elle proposera de le voir comme « un tout qui est subdivisé en plein de petites parties qui sont amenées à se développer » (12 : 5 : 34). Elle énumèrera quelques-unes de ces parties (le social, l'affectif, la personnalité, l'intelligence) et proposera par la suite le discours suivant : « chaque être humain est différent, chaque être humain a des forces, des faiblesses, des aspirations, des valeurs » (12 : 5 : 37). Toujours en tentant de dresser un portrait de l'être humain, elle affirmera : « c'est un peu éparpillé mais c'est... Je suis pas capable de te le dire, je vois tellement ça, moi je vois tellement ça, en même temps c'est simple mais je vois tellement d'affaires » (12 : 5 : 39). Dans un dernier temps, la participante laissera savoir que « tous les êtres humains ont des besoins, tous les êtres humains ont des désirs, ont des personnalités, des aspirations, des valeurs, des valeurs universelles [...]. Ils ont tous la recherche d'un quelque chose, ils se questionnent toujours un peu sur leur existence, tout le monde cherche des réponses, tous les êtres humains cherchent des réponses à leurs questions » (12 : 6 : 3). Elle poursuivra en ajoutant enfin : « ils ont tous un côté spirituel. Je pense que tout le monde a leur moi à l'intérieur. Tout le monde a son extérieur et a ce qu'il y a entre les

deux oreilles pis dans le cœur aussi. Peu importe d'où tu viens, où tu es, je pense que tous les êtres humains ont ça » (12 : 6 : 7).

Analyse de l'entretien # 13

Âgée de 25 ans, la treizième et dernière enseignante que nous avons interviewée cumule deux années de suppléance pour la commission scolaire de Charlevoix. Comme la plupart des participants de notre recherche, elle possède un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. Au moment de l'entretien, la participante enseignait à temps plein depuis deux mois dans une classe de troisième année.

13.1 Rôle(s) que l'enseignante se reconnaît

Dans les premiers instants de l'entrevue, c'est en voulant nous présenter sa conception de l'élève que l'enseignante a déclaré : « je pense que c'est préférable qu'il [l'élève] ne te voie pas seulement comme un enseignant pis une personne qui est [...] seulement là pour lui apprendre des choses » (13 : 1 : 29). Elle affirmera que pour l'élève, l'enseignant doit être « une personne en qui il peut avoir confiance, une personne à qui il peut parler » (13 : 2 : 5). Après avoir avancé que l'élève se doit de reconnaître le rôle de l'enseignant, la participante a ainsi défini ce dernier : « ton rôle c'est de lui enseigner des choses. Ça c'est ton rôle mais c'est pas seulement ça que tu fais parce que pour lui enseigner des chose, il faut que l'enfant ait confiance en toi, il faut qu'il sache jusqu'où il peut se rendre » (13 : 2 : 7). Lorsqu'elle a conclu en affirmant que son rôle, « c'est plus humain qu'enseignant », nous l'avons invitée à nous partager ce qu'elle entendait alors. En guise de réponse, elle a fait savoir que « l'élève, il ne faut pas qu'il te voie seulement comme un enseignant, il faut qu'il comprenne que t'es là pour l'aider, que t'es là pour l'aimer, que tu lui donnes de l'affection mais qu'il y a des limites à ça pis il y a des moments pour ça aussi » (13 : 2 : 10). Avant de nous laisser savoir que l'enseignant est également présent à l'élève « pour lui montrer à vivre dans son groupe, pour lui montrer à vivre avec d'autres adultes, avec d'autres enfants », la participante avait avoué qu'une classe, c'est « un peu comme une famille : t'es enseignant mais t'es en même temps un peu comme un éducateur, un peu comme un parent » (13 : 2 : 16).

Quand nous avons directement demandé à l'enseignante le rôle le plus important qu'elle se reconnaît, celle-ci a répondu : « c'est le rôle de l'éducation plus que le rôle d'enseigner des notions, c'est plus le côté éducation pis vivre en groupe pis tout ça » (13 : 3 : 13). Elle ajoutera que « le côté le plus important, c'est apporter à l'élève ce qu'il a besoin pour bien se comporter. C'est pas juste lui apprendre à lire, à écrire, à compter pis tout ça, c'est apporter à l'élève ce que lui a besoin » (13 : 3 : 14). Elle illustrera par la suite ses propos en fournissant les deux exemples suivant : « si un élève, une journée, a besoin de se faire ramener à sa place parce que ça fonctionne pas bien, c'est important de le faire même si tu passes à côté de ta matière. Ou si un élève, une journée, ne va pas bien pis il a besoin de se faire consoler ou il a un problème à régler pis il faut en parler au groupe, binh c'est plus important encore que faire les multiplications même si c'est ça que tu avais prévu » (13 : 3 : 17).

13.2 Conception de l'éducation

En nous partageant les rôles qu'elle se reconnaît, l'enseignante a affirmé être « un peu comme un éducateur » (13 : 2 : 17). Lorsque nous lui avons demandé de préciser la signification qu'elle donne à ce terme, celle-ci a répondu : « ça veut dire qu'il faut que tu lui apprennes qu'est-ce qui est faisable pis qu'est-ce qui est pas faisable en groupe. [...] il faut que tu lui fasses comprendre [...] que pour que ça fonctionne bien, il y a des choses que chaque élève doit faire, que chaque élève doit penser pour que le groupe forme comme un ensemble » (13 : 2 : 21). Elle poursuivra l'expression de sa pensée en déclarant que l'action de l'éducateur, « c'est pas de l'enseignement en tant que tel [...]. C'est une sorte d'enseignement mais c'est pas des notions, ça fait pas partie du français ni des mathématiques » (13 : 2 : 25). Dans un dernier temps, elle laissera savoir que le terme éducateur renvoie davantage aux personnes qui travaillent dans des garderies. Elle affirmera que ce terme n'est pas utilisé par les élèves et leurs parents car « rendu à l'école, on est des professeurs, on est des enseignants, on est la maîtresse » (13 : 2 : 32).

Suite à ses propos sur le terme éducateur, nous avons demandé à l'enseignante de nous présenter sa conception de l'éducation. En guise de réponse, celle-ci a alors affirmé :

« c'est en grosse partie apprendre à se conduire dans le groupe, apprendre à se conduire à [...] l'intérieur de l'école » (13 : 2 : 36). À l'égard de ce terme, elle déclara également : « quand on a une occasion d'en parler, quand on a une occasion de régler des petits problèmes pis tout ça, cela ça fait partie de l'éducation... Pis tu peux pas le faire si tu pars pas de quelque chose qui s'est passé » (13 : 3 : 5).

Au milieu de l'entrevue, une opportunité sera de nouveau offerte à l'enseignante afin qu'elle clarifie sa conception de l'éducation. Cette dernière tentera alors de distinguer l'éducation de l'enseignement en affirmant : « l'éducation c'est ce qu'on vient faire en venant travailler dans une école pis l'enseignement [...] c'est apprendre certaines notions plus théoriques, [...] développer des compétences un peu plus générales pis intégrer là-dedans des choses un petit peu plus pointues comme les savoirs là : écrire, compter pis ces choses là » (13 : 7 : 31). À travers son discours, elle laissera savoir que « l'enseignement fait partie de l'éducation parce que pour éduquer une personne il faut qu'elle puisse faire des apprentissages » (13 : 7 : 32). Elle précisera sa pensée en affirmant : « l'éducation ça pourrait être l'ensemble général pis il y a plusieurs côtés à l'éducation : il y a le côté vivre en groupe, il y a le côté faire des apprentissages, le côté des compétences, des notions théoriques pis tout ça » (13 : 8 : 2). Pour éduquer, rajoutera-t-elle, « t'as pas le choix d'enseigner » (13 : 8 : 7). Elle conclura enfin en apportant la clarification suivante : « l'éducation on est plusieurs à embarquer là-dedans. L'enseignement ça serait peut-être plus ce qui se passe en classe pis l'éducation [...] on pourrait dire que c'est tout ce qui passe dans l'école en général » (13 : 8 : 13).

13.3 Rôle de l'école et finalités du système scolaire québécois

Durant l'entretien, l'enseignante a présenté le rôle qu'elle reconnaît à l'école en s'exprimant ainsi : « c'est un peu la même chose qu'en classe mais c'est à une plus grande échelle. L'élève, plus il avance, plus son école se retrouve tout le temps à être plus grosse pour le préparer à... normalement ça devrait être pour le préparer au milieu du travail » (13 : 3 : 23). À la fin de son propos, elle ajoutera : « si on se fie un peu à la conception des parents, l'école c'est un peu comme la suite de la garderie aussi. [...] L'école ça sert en

même temps de garderie pis ils [les parents] ne se rendent pas nécessairement toute compte de ce que leurs enfants peuvent faire à l'intérieur de ça » (13 : 3 : 26). À la fin de son propos, en plus de nous rappeler de nouveau que le rôle de l'école « ça devrait être de préparer l'élève à affronter des choses tout le temps un peu plus grosses jusqu'à ce soit le monde réel là, le milieu du travail », la participante laissera savoir que l'école doit permettre à l'élève de « se rendre compte que dans la vie tu réussis pas toujours à faire ce que tu veux, tu le fais pas toujours de la même façon mais il y a plein de façons d'arriver à ses objectifs » (13 : 3 : 32). L'enseignante considèrera également que l'école permet de faire découvrir aux élèves dont le rythme d'apprentissage est plus lent différents intérêts qui vont les aider à choisir un métier ou un travail qui va aller selon leurs intérêts.

À l'égard des finalités promues par le Ministère de l'éducation (instruire, socialiser, qualifier), l'enseignante tiendra le discours suivant : « c'est sûr que c'est les trois objectifs principaux. Instruire c'est les notions scolaires, socialiser c'est le côté éducation pis qualifier [...] c'est [que] les élèves ils vont réussir selon leurs capacités et pis c'est de cette façon là qu'ils vont réussir à avoir les qualifications qu'ils ont besoin pour ce qu'ils feront plus tard » (13 : 4 : 7). Lorsque par la suite nous lui avons demandé ce qu'elle pensait de ces trois finalités, la participante déclarera : « C'est trois termes qui sont là pour résumer, je pense que... Je me suis jamais posé la question avant, mais ça l'a de l'allure » (13 : 4 : 13).

Comme nous l'avions fait avec les participants précédents, nous avons invité l'enseignante à nous livrer sa conception de l'évaluation scolaire. D'emblée, celle-ci a révélé : « ici on est encore au stade où est-ce qu'on met des notes en mathématique pis des lettres pour les autres matières » (13 : 5 : 28). En plus des matières académiques, elle estimera par ailleurs que « c'est important que ça soit sur le bulletin les comportements de l'élève en général » (13 : 6 : 3). En guise de conclusion, la participante considèrera qu'il est peut-être davantage secondaire d'évaluer certaines matières (histoire, géographie, science et technologie...) comparativement au comportement de l'élève et à la façon dont il travaille (intégration, participation...).

13.4 À propos du plein épanouissement et du développement intégral

Après avoir reconnu le développement intégral de la personne comme étant « la meilleure chose qu'il y aurait à faire à l'école » (13 : 4 : 21), l'enseignante énumérera certains éléments rendant difficile l'atteinte de cette finalité : « avec des groupes de vingt-cinq élèves, il faut être très bon pour réussir ça. Pis cela prend de l'expérience j'ai l'impression [...] parce qu'il y a plusieurs choses qui entrent en ligne de compte là-dedans » (13 : 4 : 25). De même, elle considérera qu'« il y a comme un certain moule où est-ce qu'il faut que les élèves rentrent pis cela ça empêche un peu le plein épanouissement » (13 : 4 : 31). À travers son propos, elle aura également laissé savoir : « Je ne suis pas sûre qu'une personne peut réussir ça [le développement intégral de la personne] en commençant une carrière pis même il y en a qui réussiront peut-être jamais » (13 : 4 : 26). À ce sujet, elle-même avouera : « En tout cas moi je réussis pas à le faire là... Même en étant consciente je réussis pas à le faire tout le temps » (13 : 4 : 6).

À la suite de cet échange, nous avons questionné la participante quant au sens qu'elle accordait à cette finalité. Pour elle, le développement intégral et le plein épanouissement de la personne, c'est « que chaque élève puisse développer ses capacités personnelles » (13 : 5 : 1). Elle illustrera ses propos en donnant les exemples suivants : « si un élève est meilleur dans le côté manuel, binh il faudrait réussir à mettre ça en valeur pour cet élève là pis ça pourrait le motiver à réussir dans d'autres domaines [...]. Si un élève est très bon dans l'art dramatique, on pourrait réussir à se servir de ça pour amener d'autres compétences, pour amener le développement de ses autres connaissances » (13 : 5 : 1). Elle poursuivra en ajoutant : « dans des conditions idéales ça serait bien que dans une classe les élèves aient l'occasion de toucher un petit peu à tout pour réussir à découvrir vraiment leurs propres intérêts. Justement, faire de l'art dramatique, un petit peu plus de choses du côté manuel, pas seulement des bricolages, de la peinture pis des choses comme ça. Avoir l'occasion d'être plus diversifié en classe là ce serait peut-être ça qui permettrait le plein épanouissement » (13 : 5 : 13). Elle récapitulera enfin en affirmant : « il faut réussir à faire un fonctionnement de groupe avec tous ces petits items là [l'art dramatique, les arts plastiques, l'informatique, les sciences, l'histoire, la géographie...] pour que tous les élèves puissent avoir leur chance de toucher à ce qui les intéresse » (13 : 5 : 24).

13.5 Ce qui définit l'être humain

Durant l'entretien, l'enseignante a présenté l'être humain comme « une personne qui a des sentiments, qui a des besoins » (13 : 7 : 11). En plus de nous laisser savoir que chaque être humain est doté d'une certaine apparence physique, elle a aussi déclaré : « il n'y a pas un seul être humain qui est pareil à un autre » (13 : 7 : 11). Elle a poursuivi en ajoutant : « c'est sûr qu'il y a des façons de penser qui se ressemblent, il y a des façons d'agir qui se ressemblent mais [...] chaque être humain est différent » (13 : 7 : 14). Elle affirmera que « chaque être humain apprend toute sa vie, [...] change pendant toute sa vie pis s'adapte aussi » (13 : 7 : 23). Elle considèrera que ces derniers éléments lui permettront « d'avoir des contacts avec les autres, de régler des conflits pis d'avoir une vie agréable en société » (13 : 7 : 26). Dans les derniers instants de l'entretien, elle déclarera que les êtres humains sont des êtres qui se complexifient lorsqu'ils apprennent et lorsqu'ils rentrent en contact avec d'autres personnes.