

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS	i
ENGLISH ABSTRACT	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES SIGLES	ix
REMERCIEMENTS	x
INTRODUCTION	1
Chapitre 1. Premier postulat : le « point de vue » de l’acteur	7
1.1 Sociologie interactionniste	9
1.1.1 Définition de la situation par l’acteur	10
1.1.2 Représentations de soi par l’acteur.....	12
1.2 De la sociologie interactionniste à la sociologie de l’action	13
1.3 Sociologie de l’action : l’acteur stratégique	14
1.3.1 Coopération entre les acteurs dans leur milieu organisationnel	15
1.3.2 Incertitudes entre les acteurs dans leur milieu organisationnel	17
1.3.2.1 Distribution inégale du pouvoir entre les acteurs	18
1.3.2.2 Poids des règles et structures formelles sur les acteurs	19
1.3.3 Rationalités entre les acteurs dans leur milieu organisationnel.....	20
1.3.3.1 Rationalité contingente de l’acteur	21
1.3.3.2 Rationalité limitée de l’acteur	22
1.4 Vers le contexte d’action	23
1.4.1 Schéma conceptuel : le point de vue de l’acteur	23
1.4.2 Stratégies de négociation implicites au contexte d’action.....	27

Chapitre 2. Deuxième postulat : le contexte d’action.....30

2.1 Contexte structurel	31
2.1.1 Structures supérieures de l’éducation.....	33
2.1.1.1 Ministère de l’Éducation comme composante du contexte structurel.....	34
2.1.1.2 Conseil supérieur de l’éducation comme composante du contexte structurel...35	
2.1.2 Structures scolaires de base	36
2.1.2.1 Commissions scolaires comme composante du contexte structurel.....	37
2.1.2.2 Établissements scolaires comme composante du contexte structurel	40
2.1.2.3 Syndicats des enseignants comme composante du contexte structurel	44
2.1.3 Structure du contexte d’action du professionnel enseignant	52
2.3.1 Formation à l’enseignement	53
2.3.2 Intervention professionnelle enseignante	55
2.2 Contexte de négociation	58
2.2.1 Formation à l’enseignement	59
2.2.1.1 Autorité sur la formation	60
2.2.1.2 Accès à la formation	62
2.2.1.3 Programmes et contenus de formations des universités montréalaises	63
2.2.2 Insertion professionnelle	70
2.2.2.1 Dispositifs d’aide à l’insertion	70
2.2.2.2 Tendances du marché de l’emploi.....	73
2.3 Vers la redéfinition des concepts de la formation et de l’insertion	80

Chapitre 3. Troisième postulat : la redéfinition des concepts de formation et d’insertion ..83

3.1 Examen critique des concepts traditionnels de formation et d’insertion.....	84
3.1.1 Concept de formation professionnelle.....	85
3.1.1.1 Protection de la formation	85
3.1.1.2 Niveau d’expertise.....	86
3.1.1.3 Identité professionnelle	86
3.1.2 Concept d’insertion professionnelle.....	88
3.1.2.1 Insertion comme début et comme fin	88
3.1.2.2 Entre le début et la fin de l’insertion	91

3.2 Analyse critique des concepts de formation et d'insertion.....	93
3.3 Décloisonnement des concepts de formation et d'insertion à partir de l'insertion	97
3.4 Substitution conceptuelle de la [formation et l'insertion] : vers le « rapport entre »	98
3.4.1 Investigation étymologique	99
3.4.2 Trois composantes conceptuelles du « rapport entre ».....	100
3.4.2.1 Changement de contexte	100
3.4.2.2 Processus de négociation.....	102
3.4.2.3 Réalisation du projet professionnel	103
CONCLUSION	106
BIBLIOGRAPHIE	123

LISTE DES FIGURES

Schéma 1 : Point de vue de l'acteur	24
Tableau 1 : Enseignants spécialistes en adaptation scolaire (orthopédagogie).....	74
Tableau 2 : Enseignants spécialistes au primaire et au secondaire	75
Tableau 3 : Enseignants au préscolaire et au primaire	76
Tableau 4 : Enseignants au secondaire.....	78
Schéma 2 : Trame de négociation des candidats à l'enseignement.....	109

LISTE DES SIGLES

ADEREC : Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec

AECM : Association des enseignants catholiques de Montréal

AQUFOM : Association québécoise universitaire en formation des maîtres

B.Ed : *Bachelor of Education*

B.Sc : *Bachelor of Science*

BEPEP : Baccalauréats en enseignement au préscolaire/primaire

CAPFE : Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement

CCFPE : Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant

CECM : Commission des écoles catholiques de Montréal

CEQ : Corporation des enseignants du Québec

CIC : Corporation des instituteurs et institutrices catholiques

CNIPE : Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement

CRIFPE : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

COPFE : Comité d'orientation des programmes de formation des enseignants

CRO : Commission des relations ouvrières

CSÉ : Conseil supérieur de l'éducation

CSQ : Centrale des syndicats du Québec

DEC : Diplôme d'études collégiales

DFTPS : Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire

LIP : Loi sur l'instruction publique

LPES : Loi sur l'enseignement primaire et secondaire

MELS : Ministère de l'éducation des loisirs et des sports

MESRST : Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et des sciences

ONU : Organisation des Nations Unies

SFPQ : Syndicat de la fonction publique et parapublique du Québec

TECFÉE : Test de certification en français écrit pour l'enseignement

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance et mes remerciements à mon directeur de mémoire monsieur Maurice Tardif et à ma codirectrice madame Joëlle Morrissette qui, tout au long de mon cheminement d'études et de recherche, ont su me prendre la main pour, chaque fois, me conduire toujours plus loin dans le travail des concepts et dans la rigueur d'écriture particulière aux sciences de l'éducation. Leurs points de vue riches, leurs analyses critiques et la pertinence de leurs conseils ont, dans une très large mesure, contribué à la réalisation de ce projet.

Je veux aussi adresser mes sincères remerciements aux membres du jury, madame Marie-Odile Magnan et au président-rapporteur et représentant du doyen monsieur Guy Bourgeault, pour avoir accepté de me conduire vers la fin du processus de réalisation du mémoire.

L'écriture de ce mémoire a été rendue possible grâce au soutien généreux du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), mais aussi au concours du département de fondements et d'administration de l'éducation de l'Université de Montréal qui m'a donné à plusieurs reprises l'opportunité d'enseigner de multiples cours aux candidats à l'enseignement, ainsi qu'aux futurs gestionnaires d'établissements scolaires.

Pour terminer, un remerciement spécial à ma famille, en particulier à ma mère Liliane, à ma compagne dans la vie, Joëlle, à mes proches et amis qui, par leur présence, ont été d'un grand soutien par leurs encouragements.

INTRODUCTION

Dans le cadre de mes études en sciences de l'éducation et de mes pratiques d'enseignement diverses, au primaire et au secondaire, ainsi que dans les universités québécoises, il m'a été donné d'enseigner en formation à l'enseignement et en formation à la direction d'établissements scolaires la gestion des ressources humaines. Deux interpellations ont surgi à propos de la formation à l'enseignement et de l'insertion professionnelle. La première s'est faite par rapport aux disparités interprovinciales canadiennes relatives aux caractéristiques des contextes de la formation et de l'insertion des candidats à l'enseignement, en particulier dans la province du Québec. Ensuite, et dans ce prolongement, la seconde interpellation s'est faite par rapport à la polysémie qui plane autour des concepts de la formation et de l'insertion dans la littérature scientifique. Il semble qu'a priori les caractéristiques contextuelles, ainsi que la polysémie des concepts de formation et d'insertion qui les accompagnent, influencent la réalisation du projet professionnel des candidats à l'enseignement.

En effet, sur le plan des caractéristiques contextuelles, le contexte canadien est complexe sur le plan organisationnel, en termes de logiques administratives et systémiques, comparativement à d'autres pays, tels que la France, l'Angleterre, la Suède, l'Espagne, etc. De fait, si, dans ces pays, l'éducation est administrée par une seule et même autorité centrale, au Canada, elle est partagée entre des pouvoirs fédéral, provincial et local. D'abord, le gouvernement fédéral canadien intervient surtout sur le plan du financement de la recherche universitaire et des études universitaires. Ensuite, les provinces ont pour mission d'organiser, avec un plein pouvoir sur le terrain, les activités d'éducation du primaire, du secondaire et de la formation à l'enseignement. Enfin, sur le plan local, les commissions scolaires et les *school boards*, qui représentent les payeurs de taxes et citoyens et qui gèrent les écoles, s'occupent de l'engagement des enseignants. Au-delà de cette triple administration, pour assurer une certaine cohésion, les provinces, surtout depuis les 25 dernières années, ont mis en place au niveau fédéral des mécanismes de concertation, par exemple le Conseil des Ministres de l'Éducation, de même que le Conseil Canadien sur l'Apprentissage. Il importe de souligner que sur le plan de la formation à l'enseignement dans les universités, il y a aussi une convergence historique du côté du Canada anglais, largement influencée par l'Ontario et la Colombie-Britannique. Cette convergence reste toutefois moins évidente pour la province du Québec, surtout sur le plan de la formation, de son organisation et, dans son prolongement, de l'insertion en milieu

professionnel. La formation à l'enseignement est une étape obligatoire et certifiante. Elle est sanctionnée par un permis d'enseignement reconnu dans tout le Canada. En conséquence, la formation et l'insertion professionnelle diffèrent en partie d'une province à une autre.

Sur le plan théorique et au-delà de ces disparités contextuelles, ces deux concepts, celui de la formation et celui de l'insertion, se révèlent d'autant plus problématiques, en raison de controverses conceptuelles qui les animent. Ces controverses, qui sont plus flagrantes dans le cas du concept d'insertion, déstabilisent de ce même fait aussi celui de la formation. La formation et l'insertion sont en effet intrinsèquement reliées sur le plan théorique, tout au moins dans une perspective traditionnelle, l'une précédant l'autre. Cela dit, plusieurs auteurs reconnaissent que le ou les conceptions de l'insertion restent floues et qu'elles demeurent toujours en chantier (Dupaquier *et al.*, 1986; Trottier, Perron & Diambomba, 1995). En effet, le concept d'insertion est dépourvu de définition claire et de base théorique solide. Plus encore, il fait l'objet d'une profusion de sens et d'éclatements conceptuels (Mukamurera, 1999). Dans sa thèse, Mukamurera en arrive finalement à avancer que le concept d'insertion est multidimensionnel (Mukamurera, 1998). Une première question se pose dès lors : comment prendre en compte cette multidimensionnalité dans l'analyse de la réalisation du projet professionnel, lequel induit un rapport entre la formation et l'insertion? Bien que simple, cette question demeure malgré tout complexe. Comme nous allons le voir dans ce mémoire (cf. 2), cette multidimensionnalité, qui affecte le concept d'insertion, affecte aussi celui de la formation. Plus précisément, l'enjeu conceptuel porte sur le lien désormais polysémique, ou plutôt le « rapport » entre insertion et formation. D'ailleurs, la littérature scientifique met en évidence de multiples perspectives théoriques en termes d'identification du début de l'insertion et de sa fin, en prenant en compte la fin de la formation ainsi que de son début (Mukamurera, 1999). Autrement dit, quand commence l'insertion et quand se termine-t-elle par rapport à la formation? Quand la formation commence-t-elle et se termine-t-elle par rapport à l'insertion? De toute évidence, ces questionnements soulèvent un doute théorique et épistémologique. Ils portent sur la formation et l'insertion. Selon Mukamurera, ce dernier concept apparaît d'ailleurs très complexe à analyser en raison de sa multidimensionnalité (1999). Ce qui est surtout problématique, est en fait le lien théorique, ou le « rapport entre », concédé ou pas, dans la recherche entre les deux concepts. De là émerge la nécessité d'une réflexion critique pour pallier cette faiblesse conceptuelle. Elle suggérerait

des reconsidérations théoriques et épistémologiques des deux termes, mais cette fois en centrant les investigations surtout sur le « rapport entre » la formation et l'insertion, plutôt que sur des élaborations conceptuelles qui isoleraient d'un côté la formation, et de l'autre l'insertion, comme c'est le cas la plupart du temps dans la littérature. Dans cette perspective, la réflexion sur le « rapport entre » permettrait d'appréhender de manière plus dynamique la situation sociale particulière au Québec eu égard aux pressions qui pèsent sur la professionnalisation des enseignants, alors qu'ils réalisent en tant qu'acteurs leur projet professionnel. Les enjeux de cette réflexion théorique et épistémologique ne sont pas moindres. Ils portent sur la pertinence et l'efficacité de la formation. Celle-ci est particulièrement remise en question en raison des taux élevés de précarité (Gingras & Mukamurera, 2008), d'abandons de la profession (Karsenti, Collin & Dumouchel, 2013), de pénuries de certains spécialistes (Mukamurera, 1999) et, par conséquent, de dysfonctionnements que cela engendre en termes d'organisation des ressources humaines enseignantes dans le réseau scolaire québécois. Par ailleurs, face à cette situation particulière, ces enjeux portent sur les activités des gestionnaires d'organisation des formations universitaires et des gestionnaires du réseau scolaire en termes d'activités de dotation, de recrutement, de mobilisation et de rétention des candidats à l'enseignement. Il ressort de ces deux interpellations qu'hypothétiquement les disparités contextuelles et conceptuelles de la formation et de l'insertion affecteraient les candidats à l'enseignement. En tant qu'acteurs évoluant dans un système, celui de l'éducation, ces candidats sont amenés à mettre en oeuvre des stratégies pour réaliser leur projet professionnel. Leurs stratégies sont influencées par leurs points de vue, par leur « définition de la situation » (Thomas, 1967), mais aussi, par leurs contextes respectifs (Strauss & Baszanger, 1992). Cette hypothèse de départ conduit à poser la question suivante : comment les candidats à l'enseignement franchissent-ils leur formation et s'insèrent-ils (dans leur milieu de travail) pour réaliser leur projet professionnel? Pour appréhender ce questionnement, il convient de se doter d'un cadre d'analyse théorique, et c'est là l'objet de ce mémoire; ce cadre pourra certes être mobilisé ultérieurement pour le traitement d'entrevues réalisées dans l'optique de recherches sur la professionnalisation des enseignants.

Le plan du mémoire

La démarche de la présente recherche théorique s'inscrit dans une perspective interactionniste, telle qu'elle est véhiculée par la tradition de Chicago (Chapoulie, 2001); quelques postulats sont mobilisés pour baliser les différentes étapes d'élaboration d'un cadre d'analyse destiné à éclairer la situation des candidats à l'enseignement quant à la mise en œuvre de stratégies pour en venir à la réalisation de leur projet professionnel. Pour les besoins de la cause, cette recherche mobilise comme laboratoire d'analyse théorique le contexte d'action du Québec.

Le premier chapitre s'appuie sur le postulat selon lequel le « point de vue » des acteurs sociaux est prépondérant pour comprendre leurs conduites (Morrissette *et al.*, 2011). Dans cette optique, la première composante du cadre d'analyse théorique amène à traiter de ce « point de vue » en adossant deux appareillages théoriques. D'une part, à Thomas (1923), il y a lieu d'emprunter la notion de « définition de la situation », laquelle sera croisée avec celle de la « représentation de soi » proposée par Goffman (1969). En tenant compte de ces deux notions, il s'agit de s'intéresser à la façon dont l'acteur interprète et appréhende les situations qu'il rencontre, aux choix qu'il envisage de faire et aux représentations potentielles qu'il se fait de lui-même. Ensuite, la sociologie de l'action est mobilisée à partir de Crozier et Friedberg (1981) pour envisager le système d'action dans lequel les acteurs mobilisent des stratégies afin de « négocier » les situations (Goffman, 1973). En somme, avec ce premier postulat, l'élaboration du cadre d'analyse part du « point de vue » de l'acteur pour ensuite le situer en fonction du contexte d'action où il évolue; d'où le deuxième postulat.

Le deuxième chapitre s'appuie sur le postulat selon lequel les contextes ont une influence sur les conduites humaines (Abbott, 1999). En tant que résultantes sociohistoriques de pratiques antérieures, qui s'actualisent par l'acteur dans son quotidien, ces contextes facilitent ou contraignent la mise en œuvre de stratégies. Dans cette optique, la deuxième composante du cadre d'analyse théorique amène à explorer les caractéristiques des contextes éloignés et proches de l'acteur (Strauss & Baszanger, 1992) : le terme « éloigné » renvoie au « contexte structurel » qui relève de l'institutionnalisation du système de l'éducation (cf. mouvements réformistes, lois, politiques éducatives, etc.); « proches » renvoie au « contexte de négociation » qui relève de l'organisation actuelle de la formation et de l'insertion dans laquelle l'acteur évolue. Ainsi, pour théoriser le contexte d'action, le travail de recherche est élaboré tout au long de la démarche à partir de son objet, lequel porte sur le contexte des

candidats à l'enseignement au Québec. Il s'agit de montrer comment théoriquement, à partir de l'objet de recherche, le contexte d'action influence potentiellement les stratégies des candidats à l'enseignement; d'où aussi le recours à des éléments sociohistoriques pour l'analyse théorique du contexte d'action. En somme, le deuxième postulat permettra d'analyser le contexte d'action (Strauss & Baszanger, 1992), lequel influe sur les stratégies mobilisées par les acteurs en jeu. En provenant d'un processus d'alignements de stratégies de négociation, ce contexte, lui-même en évolution constante, induit que les concepts de formation et d'insertion se transforment; d'où le troisième postulat.

Le troisième chapitre s'appuie sur le postulat selon lequel le monde social est une entité processuelle, en composition et recomposition continues à travers les interactions entre acteurs (Morrissette *et al.*, 2011). Ce postulat conduit à envisager que la formation et l'insertion sont des processus aussi sujets à des redéfinitions continues. Dans cette optique, la troisième composante du cadre d'analyse théorique consiste en une critique épistémologique de la « formation » et de « l'insertion », telles qu'elles sont traditionnellement conçues. En général, la formation, qui correspond à une phase d'apprentissage de contenus pratiques et théoriques liés à l'exercice d'un métier, précède une autre phase, celle de l'insertion professionnelle. Provisoirement et à ce stade, il apparaîtrait que cette dernière consiste essentiellement à accéder à un poste nécessitant la mobilisation des compétences acquises pendant une formation donnée. Ces deux conceptions de la formation et de l'insertion font l'objet de la critique épistémologique. Elle va proposer de substituer ces conceptions traditionnelles plutôt figées et segmentaires par une conception plus dynamique, soit celle du « rapport entre » la [formation] et l'[insertion]¹ comme étant au centre des stratégies mobilisées par les jeunes enseignants qui évoluent dans un contexte d'action donné. En somme, le troisième postulat procède à une redéfinition des concepts traditionnels de la formation et de l'insertion. Ils seront substitués par un concept plus globalisant qui est celui du « rapport entre ».

En conclusion, ce mémoire propose, comme résultante du processus d'élaboration du cadre théorique, une « trame de négociation des candidats à l'enseignement ». Il y aura d'abord lieu de revenir sur les trois postulats interactionnistes qui auront permis d'élaborer un cadre d'analyse théorique qui se présente sous la forme d'une « trame de négociation ». Cette trame

¹ Tout au long du texte, la mise entre crochets de « formation » et « insertion » marque une prise de distance par rapport à la conception traditionnelle de ces termes, laquelle a été évoquée dans l'introduction de ce mémoire. Ces deux termes vont faire l'objet d'une critique épistémologique et d'une réanalyse (cf. 3).

constitue un instrument théorique multidimensionnel duquel plusieurs niveaux d'analyse sont identifiés. Ils permettent d'appréhender autrement les stratégies de négociation conduisant à la réalisation du projet professionnel des candidats à l'enseignement. À partir de là, les apports scientifiques du cadre d'analyse seront ensuite mis en évidence en fonction des recherches actuelles d'analyses théoriques sur le rapport entre la formation et de l'insertion. Enfin, la démarche suggérera des pistes de mobilisation de ce cadre d'analyse pour des recherches subséquentes.

Chapitre 1

Premier postulat : le « point de vue » de l'acteur

Le premier chapitre correspond à la première composante du cadre d'analyse théorique. Il repose sur le postulat selon lequel le « point de vue » de l'acteur social est prépondérant pour comprendre ses conduites (Morrissette *et al.*, 2011, p. 10). Pour traiter de ce postulat, l'introduction de ce chapitre présente d'emblée une définition du « point de vue » de l'acteur. Le but est méthodologique. Il s'agit de faciliter la compréhension des articulations de cette partie du mémoire, qui, en fait, découle de cette définition. En effet, dans cette démarche d'analyse, le « point de vue » de l'acteur est le pivot conceptuel commun aux deux appareillages théoriques, soit celui de la sociologie interactionniste (cf. 1.2) et de la sociologie de l'action (cf. 1.3). Ainsi, pour définir le « point de vue » de l'acteur, il y a lieu de situer l'acteur en tant qu'individu, plus précisément à partir de son activité sociale. En faisant appel à la perspective de Padioleau sur l'« *Homo sociologicus* » (Padioleau, 1986), trois principes interactionnistes sont mobilisés.

D'abord, le premier principe avance que l'acteur définit sa situation en se centrant sur le jeu des autres acteurs sociaux. Il accorde surtout de l'importance à autrui plutôt qu'à des totalités ou structures organisationnelles. Cela implique que l'acteur soit attentif aux rapports d'altérité entre individus. Ces rapports sont identifiables dans les interactions entre acteurs.

Ensuite, le second principe montre que la présence des propriétés collectives est produite par l'action. Ces propriétés collectives se rapportent aux usages et coutumes induits par des acteurs, alors qu'ils évoluent dans une organisation.

Enfin, le troisième principe avance que les acteurs sont porteurs de capacités stratégiques non réductibles à des facsimilés de structures (Padioleau, 1986, p. 38). Il en va finalement de la marge de manœuvre dont dispose un acteur tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de structures organisationnelles ou de collectivités.

Ces trois principes relatifs à l'« *Homo sociologicus* » constituent un point de départ permettant de situer l'acteur en fonction de son « point de vue ». Considérant l'acteur sous un angle anthropologique, ces trois principes amènent à envisager que l'individu pense et a des intentions sur les plans individuel et collectif. Autrement dit, l'individu construit ses propres représentations. En tant qu'acteur social, il « enregistre, élabore, transforme, utilise,

réactualise les *stimuli* présents dans un contexte d'action » (Padioleau, 1986, p. 48). En ce sens, le « point de vue » de l'acteur renvoie à sa capacité à se projeter et à actualiser la compréhension des expériences qu'il a ou qu'il va traverser en posant des actions pour atteindre ses buts. Plus précisément, ces actions se situent dans le temps entre les successions d'expériences individuelles et de leurs appartenances collectives (Dubar, 2008, p. 5). Il ressort de cette définition du « point de vue » que les actions sont indissociables des représentations que s'en font les acteurs. En fonction de ses représentations, ceux-ci s'adaptent ou s'ajustent à un ensemble de contraintes, ressources, normes, règles et valeurs sociales face aux situations qu'ils rencontrent. Dans la perspective de Goffman, ces actions posées permettraient en dernière analyse de comprendre qu'un individu, en tant qu'acteur, développe, à partir de son « point de vue », une identité, surtout sociale. En effet, l'identité est constituée de la somme des actes qu'il pose (Goffman, 1973). Ces actes s'inscrivent comme une expression, voire une matérialisation de ses représentations de son monde; l'acteur les mobilise avec ses facultés de penser et ses intentions, d'où l'importance d'accorder une grande attention à l'interprétation que les individus donnent à leurs interactions. Celles-ci sont préalablement influencées par leur « point de vue », alors que l'acteur s'apprête à poser une action. Autrement dit, et comme nous allons le constater tout au long de la présente démarche, c'est à partir du « point de vue » que l'acteur en arrive à la définition de la situation et à la représentation de soi, mais aussi, à l'action stratégique posée en fonction des enjeux de la « coopération », d'« incertitudes » et de « rationalités », d'où le croisement conceptuel entre la sociologie interactionniste et la sociologie de l'action dans les deux développements suivants.

Le « point de vue » de l'acteur vient d'être défini et introduit comme pivot commun aux deux appareillages théoriques. Ceux-ci font maintenant l'objet des développements subséquents. Leurs articulations sont introduites ici dans leur ensemble pour alléger l'écriture répétitive des introductions des différents paragraphes. Le développement à partir du « point de vue » suit donc la progression suivante.

D'une part, une partie traite de la perspective de la sociologie interactionniste. Deux sous-parties abordent les notions de « définition de la situation », à partir de Thomas (1923, p. III), et celle de la « représentation de soi », proposée par Goffman (1969). Cet éclairage met en évidence la posture de l'acteur en tant qu'individu.

D'autre part, une seconde partie traite de la perspective de la sociologie de l'action. La posture de l'acteur stratégique sera principalement abordée à partir des travaux de Crozier et Friedberg (Crozier & Friedberg, 1981; Friedberg, 1997). Cet éclairage met en évidence la posture de l'acteur, non plus par rapport à lui-même, mais cette fois à partir des actions qu'il pose. Elles sous-tendent de multiples mécanismes de relations de pouvoir, lesquelles s'inscrivent comme fondement des stratégies mobilisées par les acteurs sociaux. S'agissant de formation et d'insertion, ces mécanismes renvoient à leur tour aux notions de « coopération », d'« incertitudes » et de « rationalités » qui feront l'objet des trois sous-parties qui suivent. Avec cette première composante du cadre d'analyse théorique, aura été articulée, à partir du « point de vue » de l'acteur, une conceptualisation de départ qui servira de lunette de lecture pour appréhender comment, dans le second chapitre, le contexte d'action influence les « stratégies de négociation »² des acteurs.

1.1 Sociologie interactionniste

À partir du pivot théorique de la définition du « point de vue » de l'acteur, la notion de « définition de la situation »³ est abordée en convoquant essentiellement la contribution de Thomas. Elle sera mise ensuite en lien avec celle de « représentation de soi », utilisée dans la métaphore théâtrale du face-à-face de Goffman. C'est Anselm Strauss (1916-1996) qui permet, dans une certaine mesure, de motiver ce lien. Lors de ses études sur les organisations, il s'est intéressé à la question de l'ordre social. Son but visait à dépasser la simple détermination structurelle du dispositif social, telle qu'elle était prônée par les fonctionnalistes (i.e. Selznick, Parsons, Etzioni, Merton, Blau, Scott et Litterer)⁴. Strauss explique à ce propos que l'ordre social relève d'un processus complexe dans lequel chaque acteur participe à la représentation d'une situation et y fait face sur la base des interactions multiples qui sont sans

² Crozier & Freiberg (1981) font référence à cette terminologie en situant plus précisément la négociation comme une stratégie qui, au travers de la coopération (cf. 1.3.1) entre les acteurs, consiste à faire face aux rapports d'incertitudes (cf. 1.3.2) et aux rationalités (cf. 1.3.3) des acteurs en jeux (Crozier & Freiberg, 1981, p. 113; 81). C'est donc en ce sens que tout au long de ce texte l'expression « stratégie de négociation » est mobilisée.

³ Ce concept est articulé la première fois par William Thomas dans *The Unadjusted Girl* (1923) et est approfondi cinq ans plus tard dans *The Child in America* (1928). Il occupe encore aujourd'hui une place centrale dans le champ théorique de la sociologie.

⁴ Les fonctionnalistes étudient la relation entre les structures et les procédures des organisations en fonction de la société dans laquelle elles évoluent dans le but de formuler une théorisation générale des organisations.

cesse actualisées, réinvesties et négociées (Goffman, 1973; Strauss, 1978 ; Strauss & Baszanger, 1992).

1.1.1 Définition de la situation par l'acteur

Dans ses premières analyses, Thomas a introduit le concept de « définition de la situation » comme un moment préalable à une action, tandis que l'acteur est en même temps en train de réfléchir à l'action qu'il poserait ou pas (Thomas, 1923). Thomas suggère ici que les individus ont tendance à définir leur situation de manière hédoniste, à savoir d'abord en vue de la recherche de leur propre plaisir. Ainsi, pour comprendre les actions des individus, il est préférable d'accorder notre attention non pas à la lecture d'une réalité objective, mais plutôt à la façon dont ils comprennent eux-mêmes une situation donnée. Autrement dit, il importe de porter attention aux représentations de l'acteur, et ce, indépendamment de l'objectivité induite par la détermination de la réalité d'une situation (Thomas & Thomas, 1928). Porter attention aux représentations outrepassa la lecture des représentations d'une situation qui prétendrait être en mesure d'analyser et de saisir scientifiquement des faits de manière totalement objective et irréfutable. Il y a, comme le dit aussi Goffman, toujours une zone hypothétique qui échappe à l'entendement humain. Cela, il faut en être conscient, se rattache à la nature plurielle de la vie humaine. Dans cette optique, Goffman (1973) explique en tant qu'acteur :

Il est également très important pour nous de prendre conscience que nous ne gouvernons nos vies, nous ne prenons nos décisions, nous n'atteignons nos buts dans la vie quotidienne ni au moyen de calculs statistiques ni par des méthodes scientifiques. Nous vivons sur des hypothèses. Je suis, par exemple, votre invité. Vous ne savez pas, vous ne pouvez pas poser de façon scientifique que je n'ai pas l'intention de voler votre argent ou vos petites cuillères. Mais par hypothèse, je n'en ai pas l'intention et vous me traitez en invité (p. 13).

Cet exemple du vol de l'argent ou des petites cuillères, qui met au cœur de l'action une dimension hypothétique, situe la « définition de la situation » dans une perspective ouverte à une certaine part d'imprévu. Il renvoie, à ce moment indéterminé préalable, à une action (Thomas, 1923). Selon Becker (2005), cette indétermination ferait rarement l'objet d'une « délibération attentive des acteurs ou encore [d']une attention particulière apportée à l'anticipation des conséquences » (Becker, 2005, cité par Morrissette 2010, p. 44).

Étant propre à la « définition de la situation », cette indétermination préalable à l'action relève à la fois de la subjectivité de l'individu, mais aussi suggère son rapport à autrui. Sur le plan de

la subjectivité de l'individu, elle correspond à une réflexion ou à une appréhension compréhensive d'une situation (Thomas, 1923). Elle influence l'action qu'un individu souhaite ou s'apprête à poser dans un contexte donné. Comme l'explique Blumer : « les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens [...] que ces choses ont pour eux » (dans Queiroz & Ziolkowski, 1997, p. 31). Il est question du sens que les acteurs accordent à leur expérience. En fait, ce sens est façonné par les « significations que les individus attribuent à leurs actions » (Dubar, 2008, p. 16). Ces significations se distinguent d'un conditionnement imposé par des modèles préétablis d'individualisations de l'acteur provenant de la psychologie, de la sociologie, de l'anthropologie, etc. Cela confère à l'acteur une certaine indépendance et autonomie quant à la manière de « définir la situation ». Il en va d'une véritable quête qui le conduit à s'interroger sur sa « compréhension du monde », telle une construction symbolique.

Sur le plan du rapport à autrui, cette construction symbolique, donc relative à la « définition de la situation », est en constante émergence au cœur des échanges que les acteurs ont avec autrui. Comme dit Morrissette (2010) :

Les échanges entre acteurs se construisent pas à pas à travers des contributions mutuelles enracinées dans la « définition de la situation » de chacun, sur la base d'une certaine souplesse envers l'autre pour maintenir les échanges sur un mode mutuellement compréhensible. Ainsi, les définitions de la situation des uns et des autres sont constamment en émergence et négociées » (pp. 46-47) .

C'est en ce sens que la « définition de la situation » d'un acteur résulte des interprétations croisées entre acteurs qui émergent de leurs interactions.

En somme, la « définition de la situation » relève d'un processus interprétatif qui est mis en œuvre par chacun des acteurs dans le traitement des situations rencontrées. Il en va d'une réflexion qui porte sur l'action, autrement dit d'une herméneutique du sens. Elle façonne la posture de l'acteur pour faire face à une situation et pour ensuite poser ou pas une action. Plus exactement, cette posture influence la façon dont l'acteur « se met en scène » pour négocier une situation, mais cela demande qu'il élabore pour lui-même sa propre définition de la situation. Une « définition de la situation » qui, en même temps, implique que l'acteur, au

moment où il fait face à une situation, mobilise des représentations de soi. Cette notion fait l'objet du développement qui suit.

1.1.2 Représentations de soi par l'acteur

Les présentations de soi dans la vie quotidienne de l'acteur font partie d'une activité autorégulatrice. Elles consistent idéalement à maintenir une perception positive de sa personne en toutes situations. En fait, l'acteur, selon Goffman, existe dans un processus de socialisation de ses actes, ce qui le conduit à maintenir une préservation de soi, un « masque » selon la métaphore théâtrale pour laquelle l'auteur est bien connu. L'acteur est perpétuellement mis dans des situations de face-à-face avec les contraintes et ressources auxquelles il est confronté. L'acteur compose ici avec les aléas ou exigences d'un système ou d'un contexte (i.e. celui du système de formation ou d'insertion au Québec). Comme l'explique Goffman, ces exigences ou aléas de la représentation de soi conduisent l'acteur à s'inquiéter « de son statut socioéconomique, de l'idée qu'il se fait de lui-même » (Goffman, 1974, p. 11) par rapport à la situation qu'il définit. Il en va de la préservation de la « valeur sociale positive qu'une personne revendique » (Goffman, 1974, p. 9). Cette revendication dicte les termes du contrat des interactions de l'acteur, lorsqu'il est confronté aux exigences ou aléas du milieu organisationnel dans lequel il évolue. Elle peut être corroborée par les jugements et les appréciations d'autres acteurs en présence (Goffman, 1974, p. 10). De la sorte, l'acteur en arrive à y faire face en légitimant des actions qu'il parvient à routiniser à sa manière. Comme montre Goffman, il y a à cela deux côtés. D'un côté, il y a le risque d'un « raté » conduisant l'acteur à compromettre à la fois sa « définition de la situation » et la « représentation de soi ». Ce « raté » correspond à une « direction dramatique maladroite » (Goffman, 1974). Des éléments de la situation échappent à l'acteur, et il ne lui est pas possible de contrevenir à la situation comme il le souhaiterait. Par exemple, un candidat à l'enseignement, qui avait initialement fait des démarches pour faire son quatrième stage auprès d'une direction d'école, de qui il est connu et apprécié, pourrait être contraint, par le département facultaire de la formation à l'enseignement, d'accepter au dernier moment de changer d'école en raison d'imprévis. D'un autre côté, l'acteur apprécie sa performance. Il a été capable de garder sa ligne de conduite. Ses interactions avec le système ont donné lieu à une fin ou à un dénouement reconnu positif selon sa perception de soi. Il sera important pour

lui de ne pas discréditer sa présentation de soi dans la poursuite de ses objectifs. Il ressort de ces perspectives que l'acteur va entretenir une expression cohérente entre la représentation qu'il se fait de lui (i.e. le moi intime) et sa perception de la réalité (i.e. définition de la situation). À noter que le moi intime se caractérise par les sensations et les humeurs d'un individu. Ce moi se distingue du moi social qui lui renvoie l'image qu'un acteur donne de lui, mais cette fois en fonction du milieu social dans lequel il évolue. Selon cette optique, ce qui compte pour l'acteur n'est pas ce qu'il ressent sur le plan émotif mais plutôt ce qu'il se représente de lui-même aux autres. Cette représentation qu'il se donne de lui a pour but d'empêcher toute rupture avec son milieu social. Pour se prévenir d'une telle situation, l'acteur se met en quête d'informations. Il cherche à comprendre la situation dans laquelle il se situe en se renseignant sur le contexte d'action (cf. chapitre 2) ainsi que sur les acteurs potentiellement impliqués dans les interactions. Ces informations proviennent de plusieurs types de sources. Elles peuvent être d'ordres politique, juridique, institutionnel, etc. (i.e. les politiques éducatives inhérentes à la formation des maîtres, leur application et leur mise en œuvre, les mesures d'insertion, etc.). Cette quête d'informations fait partie de la préparation nécessaire à la mise en scène de l'acteur qui fait face aux rapports interpersonnels dans un système d'action.

En somme, les représentations de soi sont relatives à l'image qu'un individu donne de lui-même, alors qu'il fait face à son impression ou sa perception de la réalité. Il en va d'un processus d'idéalisation dans le cadre duquel l'acteur cherche à contribuer sur plusieurs plans à une « amélioration de soi ».

1.2 De la sociologie interactionniste à la sociologie de l'action

Il vient d'être établi que le « point de vue » explique les conduites de l'acteur. En effet, les significations qu'un acteur se fait à partir d'expériences de « définition de la situation » et de « représentations de soi » le conduisent à définir son monde (cf. 1.1.1.2). Cela renvoie en fin de compte à la nature des interactions qui prennent place entre les conduites individuelles et les structures sociales situées entre le « social » et l'« individuel », ou encore, entre les

structures et les agents entre eux (Dubar, 2008, p. 5), d'où la nécessité de prolonger la réflexion conceptuelle en recourant à la théorie organisationnelle sur la stratégie des acteurs (Crozier & Friedberg, 1981; Friedberg, 1997). Elle permettra de comprendre comment, à partir des postures d'interactions influencées par la « définition de la situation » et par les « représentations de soi », l'acteur, candidat à l'enseignement, met en place des stratégies dans le système d'actions, en fonction de son milieu organisationnel pour réaliser son projet professionnel.

1.3 Sociologie de l'action : l'acteur stratégique

L'analyse des conduites humaines, celle qui traite de l'acteur stratégique, s'intéresse aux échanges entre les individus. Ces échanges font l'objet de « négociations ». À ce stade préliminaire des investigations, en général le terme « négociation » renvoie aux notions de marchandage, de combines, de compromis, d'accords après désaccords, d'ententes tacites, de médiations, de tractations, de troc, d'échanges et de collusions (Strauss & Baszanger, 1992, p. 245). Cela dit, il est important de préciser que ces échanges se situent dans un « milieu organisationnel » (Crozier, 1963). D'emblée, il y a lieu de préciser que la théorie croziérienne remet en question le sens restreint de l'institution comme entité fermée. Elle propose de décloisonner cette compréhension en redéfinissant l'institution comme un milieu de prise de décision. Dans cette optique, les définitions de l'organisation mettent en jeu les comportements de liberté des individus, de leur rationalité et de leur capacité de négocier. En effet, une organisation est :

un ensemble complexe de jeux entrecroisés et interdépendants à travers lesquels des individus, pourvus d'atouts souvent très différents, cherchent à maximiser leurs gains en respectant les règles du jeu non écrites que le milieu leur impose, en tirant parti systématiquement de tous leurs avantages et en cherchant à minimiser ceux des autres (Crozier, 1963, p. 10).

Aussi, ces échanges, qui se situent donc dans un « milieu organisé » sont influencés par les intérêts respectifs des acteurs en jeu. De là vient la prémisse de départ de l'analyse de l'acteur stratégique, l'hypothèse fondamentale : les conduites humaines sont fortement utilitaristes (i.e. notions du donnant-donnant, etc.), et ce, même si parfois il arrive que l'acteur déroge à cette règle (Friedberg, 1997).

Pour comprendre comment fonctionnent les conduites humaines à partir de cette prémisse, dans l'optique de l'acteur stratégique, il faut établir le rapport entre acteur et milieu organisationnel. L'acteur est en effet fondamentalement toujours actif dans son milieu organisationnel. C'est lui qui, dans ses interactions avec les autres, le structure. L'acteur s'adapte aux règles du jeu. Il les modifie ou les contourne dans le but d'atteindre ses objectifs en fonction de ses propres intérêts. En fait, le milieu organisationnel est ni plus ni moins qu'un construit humain. Il résulte de stratégies et d'actions sociales qui sont contingentes. Aussi, il n'existe et ne peut pas avoir de sens en dehors du rapport qu'entretiennent les différents acteurs entre eux (Crozier & Friedberg, 1981, p. 50). Plus précisément, le milieu organisationnel correspond à un : « royaume des relations de pouvoir, d'influence, de marchandage, et de calcul » (Crozier & Friedberg, 1981, p. 45). En tant que résultat d'un construit culturel, politique et historique, le milieu organisationnel est le fruit d'agrégations, de stratégies et d'action avec d'autres acteurs qui structurent le milieu organisationnel (Friedberg, 1997). Comme nous allons le voir maintenant, cette structuration s'opère sur la base de rapports de « coopération » entre les acteurs, lesquels impliquent des « incertitudes » ainsi que des « rationalités ».

1.3.1 Coopération entre les acteurs dans leur milieu organisationnel

La coopération ne renvoie pas au sens positif du mot qui suggère la bonne entente entre les acteurs. Elle se définit plutôt en termes d'échanges entre les acteurs qui peuvent se passer de façon conflictuelle ou non. À ce titre, la coopération se caractérise par des rapports de force et des compromis, des régulations partielles qui empiètent très souvent sur des règles. Ces régulations, qui procèdent de la coopération, ne donnent en définitive qu'une description approximative du fonctionnement de l'organisation (Friedberg, 1997), étant entendu que d'autres mécanismes de stratégies et d'actions interfèrent avec la norme (cf. les lois, les règlements, etc.). De cette définition, plusieurs implications de la coopération sont à prendre en considération, à savoir en termes de partage de buts, d'actions collectives et de manipulation.

En termes de buts, les acteurs coopèrent en partageant des objectifs communs, mais aussi en même temps d'autres buts potentiellement divergents ou contradictoires en marge des objectifs communs. Cette poursuite de buts, certes plus ou moins

« lâche » (Crozier & Friedberg, 1981, p. 23), fait l'objet de l'intérêt individuel de chaque acteur. Elle est soutenue par la nécessité de coopération des acteurs entre eux. Plus ou moins inconsciente, cette poursuite de buts implique toute une série de mesures. Par exemple, l'acteur peut opter pour une stratégie momentanément perdante dans l'espoir d'un retournement de situation allant en sa faveur (Crozier & Friedberg, 1981, p. 23). Idéalement, toute stratégie ou action se veut potentiellement gagnante pour les acteurs. Cette ambivalence n'est cependant pas gratuite; c'est « toujours une coalition d'hommes contre la nature en vue de résoudre des problèmes » (Crozier & Friedberg, 1981, p. 23). Les acteurs règlent les problèmes au fur et à mesure que d'autres apparaissent. Les problèmes ne disparaissent pas, ils se déplacent.

En termes d'action collective, la coopération implique que les actions s'organisent entre acteurs par des contraintes et des ressources. Dans certaines situations, il arrive que des contraintes, par un phénomène d'inversion, en fonction de la définition de la situation de l'acteur, se transforment en ressource, et vice versa. À ce titre, la coopération implique un processus d'interactions entre acteurs qui repose sur un échange de pouvoir négocié donnant lieu à la structuration d'un milieu organisé. L'acteur « aménage, régularise, apprivoise et crée du pouvoir pour permettre aux hommes de coopérer dans des entreprises collectives » (Crozier & Friedberg, 1981, p. 25).

En termes de manipulation négociative, la coopération implique un échange affectif et/ou idéologique (i.e. une soumission peut être imposée ou consentie par la volonté « partielle » de participants, ou encore par la volonté et les objectifs de l'ensemble des acteurs). Cette manipulation peut aussi se produire par contrat. Dans ce cas, comme l'expliquent Crozier et Friedberg, la manipulation se fait par la négociation et le marchandage; elle peut se dérouler de façon explicite ou implicite (Crozier & Friedberg, 1981, p. 22). La plupart du temps, la négociation et le marchandage visent l'accomplissement ou la réalisation d'objectifs communs des acteurs par des actions collectives. En tant que stratégies, elles sont toujours définies, en priorité, en fonction des objectifs et projets; ceux-ci ne sont pas toujours cohérents avec ceux de l'organisation, bien qu'ils fassent appel malgré tout à une certaine volonté d'atteindre les buts d'une organisation en commun.

En somme, les acteurs interagissent les uns avec les autres selon diverses formes de coopération qui tendent vers une recherche de cohésion, de cohérence et d'intégration des différents comportements et caractéristiques (Friedberg, 1997). Cette recherche met en évidence des rapports de forces qui induisent la présence de jeux de pouvoirs entre acteurs les conduisant à coopérer. Comme nous allons maintenant le voir, coopérer implique que les acteurs, lorsqu'ils font face aux contraintes et ressources inhérentes à leur milieu organisationnel, sont tantôt vulnérables, tantôt en position de force, d'où l'émergence d'« incertitudes » et de « rationalités ». Qu'impliquent ces notions du « point de vue » de l'acteur stratégique par rapport à la nécessité de coopération?

1.3.2 Incertitudes entre les acteurs dans leur milieu organisationnel

Les incertitudes se manifestent dans un milieu organisationnel soit à partir de la présence d'autres acteurs, soit par des exigences relatives aux règles et politiques régulant a priori le fonctionnement de l'organisation. Elles mettent l'acteur devant une ou des indéterminations quant aux solutions concrètes pour faire face à ses problèmes; les solutions qu'il tente de mettre en œuvre n'étant pas toujours envisageables et garantes de l'atteinte des objectifs et buts des acteurs (Crozier & Friedberg, 1981, p. 23). Elles peuvent rendre l'acteur incapable de contrôler une situation, car il est soumis en même temps au pouvoir des autres acteurs en jeu, ce qui signifie que les acteurs sont inégaux entre eux quant à leur capacité et ressources d'action (i.e. personnelles, sociales, relationnelles, etc.). À certains moments, les incertitudes permettent à un acteur de prendre le contrôle d'une situation, alors qu'à d'autres, elles le conduisent à perdre ou à récupérer le contrôle. Les acteurs sont donc, à certains moments plus qu'à d'autres, pris dans des dynamiques organisationnelles inégalitaires de par le jeu des relations de pouvoir et de dépendance. Ce rapport ambivalent, qui provient de la volonté de coopération, trouve ses sources dans deux types d'incertitudes : dans une « distribution inégale du pouvoir des acteurs » entre eux et dans l'« application des règles et structures formelles », comme nous le verrons dans ce qui suit.

1.3.2.1 Distribution inégale du pouvoir entre les acteurs

La coopération vise l'atteinte d'un but commun (cf. 1.3.1). Malgré cette disposition « collaborative », elle met les acteurs dans une situation qui comporte un certain nombre de risques. Pour atteindre leurs objectifs, sans compromettre une représentation de soi positive, les acteurs cherchent à limiter leurs incertitudes. Dans cette perspective, ils mettent en place des mécanismes de protection. Par exemple, un acteur cherchera à bien comprendre les relations de pouvoir et de dépendance potentielles qui le lient à un autre acteur évoluant dans le même milieu organisationnel. Il pourra également chercher à identifier les implications d'une autorité (i.e. les autorités sur la formation, les exigences d'embauches de la commission scolaire, etc.) en termes de contraintes ou de ressources. Cette autorité peut être imposée dépendamment de sa position privilégiée sur un autre acteur a priori subalterne. Au-delà de cet exemple, la mise en place de protection vise, par la médiation et l'atteinte d'objectifs de chacun des acteurs en jeu, une convergence de pouvoirs basés sur des incertitudes. Elles constituent, en fait, une source de pouvoirs importante dans un milieu organisationnel donné. Les acteurs en jeu les mobilisent pour leurs propres intérêts. Qui plus est, ils sont les seuls à les contrôler. Toutefois, ce pouvoir conféré par les incertitudes implique un certain degré de dépendance qui diffère d'un acteur à l'autre dépendamment des construits de jeux de pouvoir. En effet, les acteurs peuvent créer des incertitudes artificielles pour contrecarrer des incertitudes « naturelles », c'est-à-dire hiérarchiques, et ainsi opérer un certain rééquilibrage. En fait, plus un acteur maîtrise ses incertitudes, plus son pouvoir augmente. Il peut même en arriver à maîtriser l'imprévisibilité de sa propre conduite (Crozier & Friedberg, 1981, p. 72). Dans la foulée, il parvient aussi à contrôler les situations induites face-à-face avec d'autres acteurs (i.e. ceux qui mettent en place des mesures plus ou moins contraignantes). En fait, le défi pour l'acteur consiste à bien identifier la zone d'incertitudes pour ensuite la contrôler en y mettant les efforts nécessaires afin d'atteindre les objectifs fixés. Autrement dit, la stratégie de tout acteur (i.e. partenaire ou adversaire) doit s'orienter « vers la manipulation de la prévisibilité de son propre comportement et de celui d'autrui, soit directement, soit indirectement en modifiant en sa faveur les conditions structurelles et les "règles" qui régissent ses interactions avec autrui » (Crozier & Friedberg, 1981, p. 72).

Avec cet éclairage, nous voyons comment la manipulation des incertitudes opère directement sur le milieu organisationnel en termes de stratégies de négociation. Mais qu'en est-il de la

manipulation des incertitudes indirectes, celles qui sont relatives aux règles et aux structures formelles d'une organisation?

1.3.2.2 Poids des règles et structures formelles sur les acteurs

Même si leur application est modulée ou suspendue, les règles (i.e. conditions d'accès à la formation, exigence d'un permis d'enseignement, exigence de qualifications sur le marché du travail, etc.) ou les structures formelles (i.e. l'organisation de la formation, les logiques du marché du travail, etc.) régulent ou déterminent en général les actions des acteurs. Toutefois, il arrive que, pour des raisons de variations relatives à l'évolution des milieux organisationnels (i.e. la formation ou le marché de l'insertion au Québec), elles soient remises en question par des défaillances techniques. Par exemple, lorsqu'elles sont contraintes à des pressions économiques ou administratives, elles peuvent empêcher ou freiner le déroulement des objectifs des acteurs au sein d'une organisation. Si les règles et les structures formelles génèrent des problèmes d'application individualisée ou collective, par rapport à un contexte donné (i.e. Québec), elles créent aussi, en raison de leurs défaillances, des espaces d'incertitudes. Ces incertitudes, qui favorisent une négociation (Friedberg, 1997) entre la prescription d'une règle ou d'une structure formelle, induisent un processus informel de négociations en cours. Il peut également arriver que, dans cette dynamique, la règle ou la structure formelle génère d'autres problèmes d'insécurité pouvant déstabiliser la structure d'un milieu organisationnel. Par exemple, des acteurs en position d'autorité (i.e. ceux qui édictent des règles et les font appliquer) pourraient multiplier le nombre d'applications de règles pour canaliser les conduites des acteurs. Par des objectifs détournés ou prétextes, ils seraient en mesure de faire dévier les motivations (i.e. le zèle du fonctionnaire), certes initialement visées par les objectifs des acteurs (i.e. les enseignants ou les commissions scolaires qui agissent en tant qu'employeurs) (Friedberg, 1997). Il est question ici d'un retournement de situation. Dans le même ordre d'idées, il arrive aussi que des acteurs, qui subissaient l'application d'une règle ou d'une structure formelle, masquent leurs véritables objectifs pour conserver une certaine marge de manœuvre. Dans ce cas, ils agissent très souvent de manière imprévisible, ils peuvent abandonner la formation, abandonner leurs fonctions d'enseignant, etc. De telles stratégies ou actions réduisent le pouvoir des acteurs en position d'autorité (Friedberg, 1997).

En somme, nous avons vu qu'un acteur qui maîtrise ses zones d'incertitudes, relatives à la structure formelle ou à la règle, augmente en même temps son pouvoir. En prenant des postures variées, un acteur peut faire plus facilement face aux situations qu'il rencontre en contrôlant ses stratégies et celles des autres acteurs à l'intérieur d'une organisation. Il régule l'impact du pouvoir des autres acteurs ainsi que les règles et structures qui lui sont imposées. En fait, plus l'acteur contrôle ses incertitudes, plus il est à même d'atteindre ses objectifs et de faire ainsi aboutir ses buts. Parler de maîtrise ou de contrôle des incertitudes implique en même temps, comme nous allons le voir, que les acteurs possèdent une certaine rationalité. En principe, les acteurs font appel à cette capacité pour mettre en œuvre des stratégies visant les projets qu'ils ont en vue. Cependant, ils sont eux-mêmes également tenus par la rationalité des acteurs en jeu.

1.3.3 Rationalités entre les acteurs dans leur milieu organisationnel

Les éclairages théoriques convoqués jusqu'à présent amènent à considérer que les acteurs interagissent dans un milieu organisationnel, ultimement dans le but d'atteindre leurs objectifs (cf. 1.1.3). Dans cette perspective, ils adoptent des stratégies et posent des actions pour négocier les contraintes et ressources en maîtrisant, par mécanismes de protection, des incertitudes (cf. 1.1.2.2). Ces stratégies sont déployées selon certaines rationalités visant à contrôler les incertitudes inhérentes à la coopération au sein du milieu organisationnel (cf. 1.3). Or, il se trouve que ces rationalités peuvent être sujettes à une certaine défaillance au plan des interdépendances entre les acteurs (i.e. un lien faible dans les organisations), ou encore, au plan de certaines légitimités entre acteurs (Friedberg, 1997). Ces deux notions renvoient au fait que les rationalités des acteurs sont, d'une part, « contingentes » au milieu organisationnel, mais aussi, d'autre part, qu'elles sont « limitées » en fonction des actions, prévisibles ou pas, des acteurs entre eux. Comment ces rationalités « contingentes » et « limitées » opèrent-elles dans un milieu organisationnel du « point de vue » de l'acteur?

1.3.3.1 Rationalité contingente de l'acteur

Les acteurs agissent dans des milieux organisationnels variés où foisonnent une multitude d'interactions qui fluctuent en fonction de contraintes ou de ressources. Elles donnent lieu à des construits, jeux, nœuds de contrats et contextes d'action (Friedberg, 1997). Ces interactions conduisent à l'organisation d'un ordre local. Cet ordre procède en fait des processus interactifs construits à partir de stratégies de négociation des acteurs (Friedberg, 1997). Ces processus induisent une relativisation de l'organisation, qui certes amènent à une formalisation d'actions collectives. Les acteurs s'y trouvent soumis, d'où le principe de rationalité contingente. Il est important de comprendre que cette contingence ouvre des espaces d'actions organisées produits par les jeux contingents des acteurs allant jusqu'à remettre en question les stratégies des acteurs. Avec cette remise en question : « l'apparition de nouvelles opportunités et d'apprentissage de nouvelles capacités peuvent permettre aux acteurs concernés la mobilisation de ressources nouvelles et de proposer ou d'imposer de nouveaux problèmes comme de nouvelles solutions » (Friedberg, 1997, p. 122), il en va d'une certaine liberté d'action. Cette liberté est en fait suggérée par les informations du milieu organisationnel auxquelles les acteurs accèdent. Elles les conduisent à faire des choix qui sont la plupart du temps séquentiels. En effet, il n'est pas toujours aisé de prévoir l'ensemble des choix ainsi que la chronologie et la nature des multiples décisions à prendre pour atteindre ses objectifs; les contingences du milieu organisationnel peuvent interférer avec certains choix prédéterminés. Ce qui signifie que les choix, donc très souvent séquentiels, empêchent les acteurs d'avoir avec exactitude une vision globale de la réalisation de leurs buts. Ainsi, pour chaque problème rencontré, les acteurs adoptent, voire adaptent, une solution qui idéalement correspond à « un seuil minimal de satisfaction » (Crozier & Friedberg, 1981, p. 54), d'où le principe selon lequel le « point de vue » est motivé par une dose d'hédonisme. Ce seuil de satisfaction amène l'acteur à des objectifs multiples au quotidien. Ceux-ci ne sont pas toujours bien définis, et donc pas forcément clairs; cela est dû à la contingence du milieu organisationnel. En fait, ce n'est pas parce que les actions d'un acteur sont théoriquement actives qu'elles sont forcément déterminées d'avance. Parfois, elles peuvent être même contradictoires. Par exemple, la passivité d'un acteur peut être le résultat d'un choix (Crozier & Friedberg, 1981, p. 56), même rationnel, bien qu'influencé par des limitations.

1.3.3.2 Rationalité limitée de l'acteur

Le concept de rationalité limitée est emprunté par Crozier & Friedberg à Herbert Simon (1916-2001). Celui-ci s'est intéressé aux actions d'un individu face à un choix qu'il pose. S'inspirant des thèses néo-classiques, il formule comme hypothèse de départ que le processus de décision ne relève pas de la main invisible d'une organisation, mais de l'acteur lui-même. Selon Simon, le comportement rationnel de l'homme est induit par une information dispensée en fonction de la place qu'il occupe dans l'organisation. En tant qu'acteur dans ce milieu, il réagit aux stimuli informationnels. Les choix qu'il fait relèvent a priori plus d'une série de réflexes; les actions sont posées par l'habitude ou par l'éthos, et pas toujours par une pensée rationnelle, ce qui implique une limitation de la rationalité. Par exemple, les acteurs ne disposent pas toujours de toutes les informations sur un milieu organisationnel donné et sur les acteurs qui le structurent. Dans le processus de décision, le choix de l'acteur se limite à première vue à la solution qu'il jugera satisfaisante. Sa rationalité est limitée en ce sens par le jeu des acteurs. Sur un tout autre plan, l'un des acteurs peut restreindre la boucle d'information/décision d'un autre acteur pour augmenter son contrôle sur l'acteur en termes de décision. Ultimement, il n'y a pas forcément de distinction entre l'individu intéressé ou désintéressé. Il arrive très souvent que les motifs moraux et utilitaires s'entremêlent (Friedberg, 1997) et viennent modifier certaines prédictions d'actions. Voilà pourquoi les acteurs utilisent parfois leur rationalité pour contourner certains obstacles qu'ils rencontrent.

En somme, cette lecture des conduites de l'acteur stratégique, à partir de la rationalité contingence et limitée, nous montre que, dans le fonctionnement d'un milieu organisationnel, de multiples rationalités sont en présence, et cela n'est pas un « défaut », mais plutôt une caractéristique (Friedberg, 1997). Les acteurs déploient en effet des stratégies et posent des actions pour coopérer. Ils parviennent à régler certains conflits tout en poursuivant à l'intérieur d'objectifs communs leurs propres intérêts (Friedberg, 1997), leurs objectifs et leurs buts. Ceux-ci ne sont pas forcément toujours opposés ou complètement en marge de ceux du milieu organisationnel (i.e. prison, hôpital, etc.) dans lequel les acteurs coopèrent (Friedberg, 1997). Il ressort de tout cela qu'un milieu organisationnel est bien le produit de la coexistence de

rationalités multiples; il n'est jamais organisé autour d'une rationalité unique (Friedberg, 1997). En effet, il y a un construit, un jeu qui se produit par le croisement de rapports de coopération, caractérisés par des incertitudes et des rationalités dans un contexte d'action.

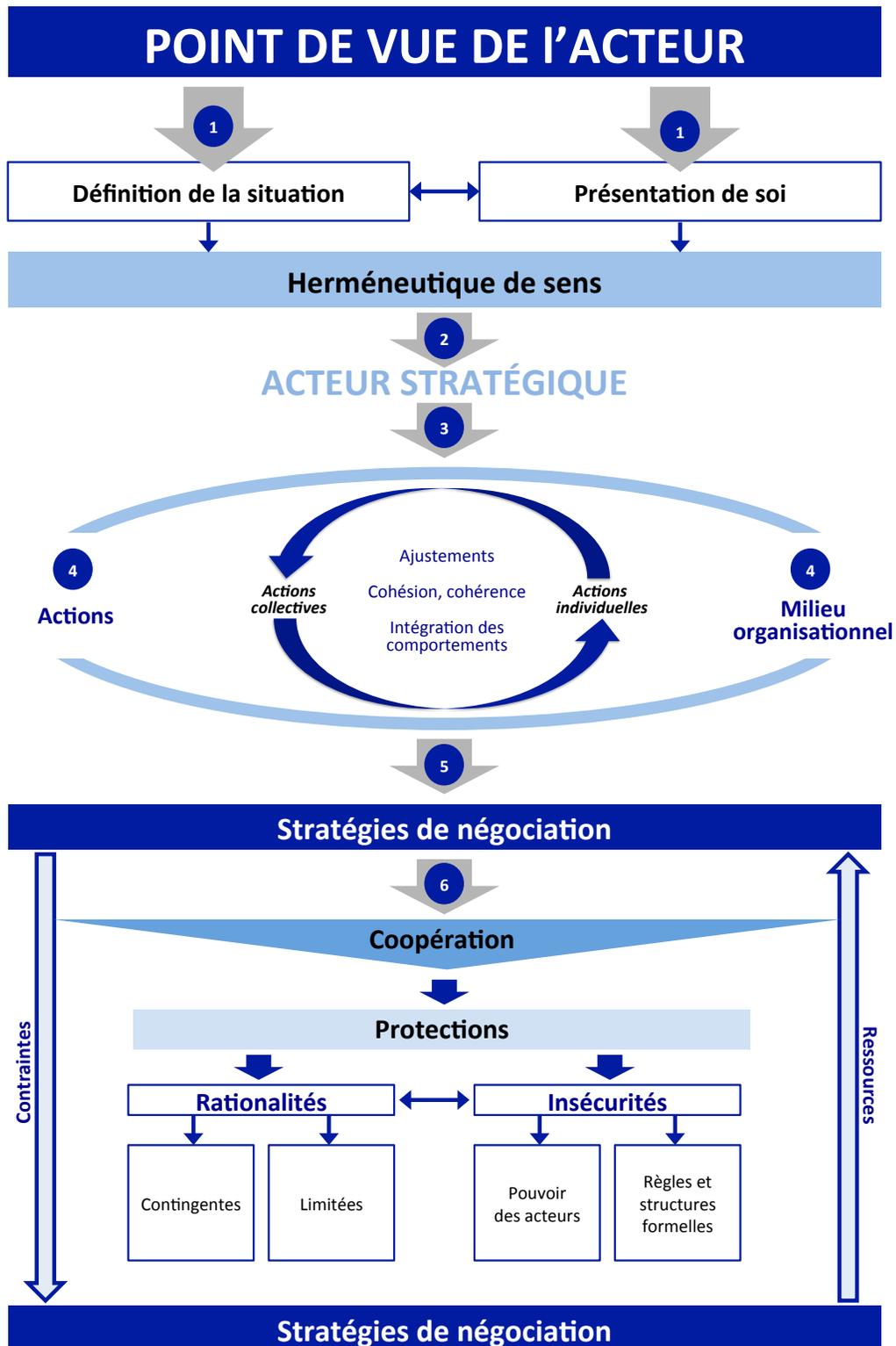
1.4 Vers le contexte d'action

Pour amorcer la transition vers le second chapitre sur « le contexte d'action » (cf. 2), dans un premier temps, la démarche théorique est récapitulée par un schéma conceptuel qui sera commenté. Il convient de rappeler qu'il a été développé à partir du « point de vue » de l'acteur par le croisement de la sociologie interactionniste et la sociologie de l'action. D'une part, ce « point de vue » a mobilisé les notions de « définition de la situation » et de « représentation de soi ». D'autre part, il a mobilisé, à partir de l'« acteur stratégique », les notions de « coopération », d'« incertitudes » et de « rationalités ». Dans ce prolongement et dans un deuxième temps, les implications théoriques sont dépliées en termes de stratégies de négociation, lesquelles sont implicites au « contexte d'action ». D'emblée, il apparaît que l'analyse théorique du « contexte d'action », qui sera faite à partir de la situation de l'éducation au Québec, renvoie à ce qui, dans l'élaboration conceptuelle du « point de vue », correspond au rapport entre les actions posées par les acteurs et le « milieu organisationnel » (cf. 1.3); un terme qui est dans le second chapitre, en définitive, substitué par le « contexte d'action ». Ainsi, est établi le lien entre le développement conceptuel, arrimé à partir du « point de vue » de l'acteur, et le « contexte d'action ».

1.4.1 Schéma conceptuel : le point de vue de l'acteur

Ce schéma est présenté en fonction de six niveaux d'analyse initiés à partir du concept du « point de vue », lequel a été défini et articulé comme pivot conceptuel de départ (cf. 1.1). Il a permis d'adosser une sociologie interactionniste (cf. niveau 1) à une sociologie de l'action (cf. 2 à 6).

Schéma 1 : Point de vue de l'acteur



Niveau 1

Avec la sociologie de l'action, la posture individuelle de l'acteur a été introduite et articulée autour des notions de « définition de la situation » (cf. 1.1.1.1) et de « présentation de soi » (cf. 1.1.1.2). Ces deux notions situent l'acteur par rapport à ses capacités anthropologiques en tant qu'*homo sociologicus* (cf. 1.1). Elles sont préalables à des actions qu'il poserait ou pas. Non seulement elles procèdent de représentations subjectives des situations auxquelles l'acteur est confronté au quotidien, mais aussi des représentations de lui-même en tant qu'acteur faisant face à d'autres évoluant dans un milieu organisationnel. Ces représentations, qui proviennent finalement d'une quête de sens, influencent l'action qu'un acteur s'apprête à poser. Elles relèvent d'une véritable herméneutique de sens. Cette herméneutique consiste, pour l'acteur, à se représenter en fonction de ses buts à atteindre. Elle l'amène à poser ou pas une action, étant entendu que cette action constitue potentiellement une stratégie de négociation.

Niveau 2

L'herméneutique, inhérente au point de vue de l'acteur, est à la fois constitutive et complémentaire à la posture de l'acteur stratégique, laquelle est présentée à partir de la sociologie de l'action. Ici s'opère un mouvement théorique qui va de la posture individuelle de l'acteur, initiée par la « définition de la situation » et de la « représentation de soi », vers l'opérationnalisation de stratégies de négociation. Il est question surtout de comprendre comment les « coopérations », « incertitudes » et « insécurités » mobilisées par les acteurs, mais aussi de les articuler ensemble, afin de mieux situer et apprécier la portée des rapports de pouvoir entre les acteurs au moment de la construction de stratégies de négociation (cf. 1.1.3).

Niveau 3

Le monde de l'acteur stratégique est influencé par la mise en tension entre le milieu organisationnel et par les actions qu'il pose. Celles-ci construisent la structure même de ce milieu, si bien qu'« actions » et « milieu organisationnel » coexistent. Dans le schéma, cela est représenté par des arcs de cercle bleu ciel (cf. 1.1.) qui suggèrent une circularité entre les termes.

Niveau 4

À l'intérieur du rapport entre actions et milieu organisationnel, les stratégies sont influencées à la fois par des actions individuelles, mais aussi par des actions collectives. Ces actions s'autorégulent et s'ajustent dans l'intérêt respectif des acteurs. Elles suggèrent idéalement la recherche de cohésion et de cohérence, en vue de l'atteinte des objectifs communs ou non.

Niveau 5

La structuration du milieu organisationnel provient des actions des acteurs, tant collectives qu'individuelles, par le biais d'ajustements pour la cohésion et l'intégration des conduites. Elle donne lieu à l'émergence de stratégies de négociation. Ces stratégies sont influencées par l'enjeu de la « coopération » entre les acteurs (cf. 1.1.2.1).

Niveau 6

La « coopération » est le moteur qui permet aux acteurs d'atteindre leurs buts en mettant en œuvre un certain nombre de stratégies de négociation. Cependant, à cette « coopération », il y a des risques que les acteurs acceptent de prendre ou pas dans une certaine mesure. Ces risques sont par exemple induits par le degré de confiance qu'un acteur prête ou non à un autre acteur ou par des pouvoirs hiérarchiques qu'un acteur a sur un autre. Pour minimiser ou contrôler ces risques, les acteurs recourent à des protections. Plus les risques sont faibles, plus les acteurs augmentent leurs pouvoirs pour atteindre leurs buts. Cela dit, les protections que les acteurs prennent pour réduire leur vulnérabilité sont régulées par des risques qu'ils concèdent ou pas de prendre, et ce, dépendamment de la portée des « insécurités » (cf. 1.1.1.2) et des « rationalités » (cf. 1.1.2.2) en jeu dans la « coopération ».

Pour ce qui est des « insécurités », il faut d'une part préciser qu'elles varient en fonction des degrés du pouvoir en jeu des différents acteurs dans l'organisation. Ce pouvoir confère à chaque acteur, de manière consciente ou pas, une certaine marge de manœuvre pour atteindre ses buts par la mise en place de stratégies de négociation. D'autre part, il convient de préciser également que ces « insécurités » varient en fonction du poids des règles et structures formelles présentes dans un milieu organisationnel. Elles ont un impact sur l'action que peut ou pas poser un acteur pour atteindre ses buts.

Pour ce qui est des « rationalités », elles font l'objet de contingences provenant de normes, lois, positions hiérarchiques des acteurs entre eux. Ces « rationalités » font aussi l'objet de limitations provenant du degré d'information que les acteurs ont les uns envers les autres.

Ces rapports d'« incertitudes » et d'« insécurités » entre les acteurs sont bel et bien suggérés par la nécessité de la « coopération ». Ils sont en fait instruits, selon le point de vue de l'acteur, par la négociation entre des ressources et des contraintes. Les ressources se présentent comme des éléments qui, du point de vue des acteurs, vont faciliter l'atteinte de leurs buts. Les contraintes, quant à elles, sont vues comme des éléments qui vont au contraire ralentir ou mettre des obstacles à la réalisation de leurs buts. Aussi, ressources et contraintes conduisent l'acteur, en fonction de son point de vue, à élaborer ou pas des stratégies. L'élaboration de ces stratégies est fortement influencée par le contexte d'action des acteurs, d'où l'importance d'établir le lien théorique entre stratégies des acteurs et contexte d'action.

1.4.2 Stratégies de négociation implicites au contexte d'action

Pour comprendre comment les acteurs d'un milieu organisationnel mettent en œuvre des stratégies de négociation, il importe de tenir compte de leur contexte d'action. En effet, le contexte d'action procède de « rapports entre les négociations et l'environnement social où elles s'inscrivent » (Strauss & Baszanger, 1992, p. 246). D'un côté, l'action renvoie à la négociation. De l'autre, l'environnement social renvoie au contexte. Ce rapport étroit entre action – entendue comme négociation – et contexte est au cœur de l'activité humaine. Pour comprendre celle-ci, qui certes se situe dans le contexte d'action, Strauss propose plus précisément : « [d]'étudier les processus de coordination des activités, les interactions, resitués dans le contexte précis de leur déroulement [...] » (Strauss & Baszanger, 1992, p. 14). Dans cette optique, il vient d'être proposé à partir du « point de vue » (cf. 1.1) de l'acteur un premier cadre d'analyse théorique pour comprendre les rapports de « coopération », d'« incertitudes » et de « rationalités ». Comprendre le jeu qui s'opère dans ces rapports est une chose, mais cela n'est pas suffisant, il faut aller plus loin dans l'analyse. Il importe à partir de là d'appréhender l'impact des contextes sur ces rapports. Et pour cause, comme dit Strauss : « le contexte éclaire [...] le cœur de l'action en montrant comment l'interaction devient le moyen par lequel [...] une entreprise ou un projet professionnel... est accompli » (Strauss & Baszanger, 1992, p. 45). D'où la nécessité de resituer maintenant les actions en

fonction des rapports de « coopération », d'« insécurités » et de « rationalités », dans leur contexte potentiel, soit dans un espace d'interactions qui suggère en même temps, comme le dirait Strauss, la présence d'un « ordre négocié » prenant place dans des « organisations » désignées par des milieux organisationnels (cf. 1.1.3). Ces organisations ne s'inscrivent pas comme des milieux fermés, statiques ou fatalement déterminés par des jeux de pouvoir. Comme le dit Strauss, « les organisations ne sont pas des formations structurées par des règles normatives univoques, les actions qui s'y déroulent ne sont pas déterminées par la simple application de prescriptions ou de règles de conduites libres de toute intervention de la personne de l'acteur » (Strauss & Baszanger, 1992, p. 12). Cette compréhension de l'organisation, qui se situe dans l'espace d'un ordre négocié, sous-entend en même temps que, derrière les formes structurées suggérées par l'organisation, il existe effectivement « une frange de négociation à l'intérieur de tout ordre social [...] puisque la négociation est inéluctablement attachée aux entreprises communes à plusieurs personnes, groupes ou organisations (Reynaud, 1980, dans Strauss & Baszanger, 1992, p. 46). Comme déjà évoqué, c'est dans cette perspective que les actions individuelles et collectives des acteurs conduisent à l'atteinte de buts (cf. 1.1.3).

Maintenant que le rapport entre stratégie de négociation et contexte d'action vient d'être introduit, il est question d'analyser du contexte d'action. Comme nous allons le voir, il s'agit de traiter plus précisément du contexte de la formation et de l'insertion. La situation du Québec s'inscrit tout au long des investigations comme un laboratoire d'analyse.

Chapitre 2

Deuxième postulat : le contexte d'action

Comme cela a déjà été introduit, le postulat selon lequel « on ne peut séparer la mise en place d'une action du contexte de l'action qui y mène » (Strauss & Baszanger, 1992, p. 13) conduit à élaborer la deuxième composante du cadre d'analyse théorique. Ici, il y a lieu de considérer que les contextes pèsent sur l'action, certes entendue comme action de négociation, mais aussi comme stratégies d'interactions (Strauss & Baszanger, 1992, p. 12); de là vient la désignation « contexte d'action ». Cet arrimage théorique, qui met en évidence le poids du contexte sur les interactions des acteurs, nécessite une précision. En effet, Strauss distingue deux types de contextes d'actions. D'une part, le contexte structurel, à savoir lointain, et, d'autre part, le contexte de négociation, c'est-à-dire immédiat, celui de l'action. D'un côté, l'action est analysée en termes de processus macro-sociaux, et de l'autre, en termes de processus micro-sociaux (Corbin, Strauss & Strauss, 2008, p. 10). L'action, étant relative à ces deux types de contexte, est fortement influencée par des transformations émanant d'antécédents, voire d'événements sociohistoriques. Ils ont encore aujourd'hui, pour les candidats à l'enseignement, un impact sur leurs stratégies de négociation en termes de formation et d'insertion pour réaliser leur projet professionnel. Dépendamment du point de vue de ces acteurs (cf. 1), ces contextes induisent tantôt des contraintes, tantôt des ressources, voire les deux en même temps. Autrement dit, les transformations relatives aux antécédents des contextes ont un impact sur les conduites des candidats à l'enseignement, alors qu'ils mettent en place des stratégies de négociation. De là vient l'importance d'analyser le contexte d'action sous l'angle du contexte structurel et sous l'angle du contexte de négociation par rapport aux candidats à l'enseignement au Québec, qui se préparent à devenir des professionnels de l'enseignement. Dans cette optique, la démarche d'analyse théorique du contexte d'action est ancrée méthodologiquement à partir du milieu organisationnel même de la pratique enseignante québécoise, certes aussi en référence à des éléments sociohistoriques. La mobilisation de ces éléments permet en même temps de montrer, à titre d'illustration, comment au cours de l'histoire le contexte d'action s'est structuré par des interactions multiples entre des acteurs qui mettent à profit leurs pouvoirs respectifs pour coopérer. Ces interactions ont, en définitive, donné lieu à de nombreuses transformations au travers d'un

processus d'alignement de stratégies de négociation (Blumer, dans Strauss & Baszanger, 1992). Cela dit, la démarche part de l'objet, soit directement du contexte des candidats à l'enseignement au Québec, et va vers sa théorisation, laquelle conduit, au fur et à mesure des investigations, à mobiliser les référents théoriques relatifs au contexte d'action. De la sorte, il sera question de voir que le contexte d'action influence les stratégies de négociation et aussi que ce contexte d'action est en fait lui-même le résultat de stratégies de négociation.

2.1 Contexte structurel

Le contexte structurel correspond au contexte lointain. Strauss dit que ce contexte est induit par « des conditions globales et générales » d'ordres politique, social et économique (Strauss & Baszanger, 1992, p. 12). En tant que telles, elles sont le produit de processus de négociation qui sont apparues au cours de l'histoire du système de l'éducation au Québec. Pour en comprendre l'importance sur le plan contextuel, il importe de poser un regard sociohistorique à partir des réformes scolaires. Ce sont elles qui ont contribué à la mise en place d'une structure de l'éducation et, surtout depuis une quinzaine d'années, à la reconnaissance de l'acteur enseignant en tant que « professionnel » (cf. 2.3); cette dernière circonscrit à son tour le contexte d'action de l'acteur enseignant. En effet, ces réformes ont à ce titre permis de faire face à un certain nombre de contraintes, par exemple à la diminution des ressources, à la réduction des effectifs scolaires, aux départs massifs à la retraite (MELS, 1998, p. 90), mais aussi aux exigences de compétitivité entre les écoles privées et publiques. Comme dit Tardif à propos de ces réformes, l'École québécoise s'est vue considérablement modifiée, voire chamboulée (Tardif, en cours). Ce chamboulement provient de transformations multiples. Elles s'inscrivent comme le résultat d'un alignement de négociations affectant le contexte structurel (Blumer, dans Strauss & Baszanger, 1992, p. 43). À la base de cet alignement, il importe de situer préalablement comme référent le Rapport Parent (1964-1966). Aujourd'hui considéré comme le socle du système de l'éducation, ce Rapport a donné lieu à plusieurs recommandations. Elles ont été, et sont encore aujourd'hui, essentielles à la réorganisation du système de l'éducation. Notamment, en termes de méthodes pédagogiques et de programmes, lesquels visent une meilleure adaptation aux besoins de l'élève :

Les structures scolaires les plus souples, les méthodes et les programmes les mieux adaptés à l'élève, les écoles les mieux construites et les mieux équipées ne renouvèleront pas vraiment le

système d'éducation de la province si les maîtres n'ont pas la formation et la qualité qu'il faut pour en assurer tout le profit aux enfants. La formation et le perfectionnement des maîtres sont donc au cœur de la réforme scolaire (MELS, 1963, t. 2. vol. 1, p. 255).

Les recommandations de cette réforme, qui touchent aussi les structures scolaires de base (cf. 2.1.2) au-delà des structures supérieures (cf. 2.1.1), visent idéalement une meilleure mobilisation des méthodes et des programmes au profit de l'enfant. Cette mise au centre de l'enfant au cœur des préoccupations éducatives a un impact certain sur la formation à l'enseignement, et conséquemment sur l'insertion professionnelle. En effet, si les structures organisationnelles de l'éducation tendent à s'assouplir, cela devrait conduire en même temps la profession enseignante à s'adapter à ces nouvelles structures (cf. 1.2.1), a priori souples, car paradoxalement l'organisation du système scolaire va multiplier ses structures et les rendre de plus en plus complexes au fur et à mesure de leur mise en place. En effet, aux recommandations du Rapport Parent, s'en est suivi une multitude de réformes conduisant à une rigidité organisationnelle provenant des politiques, des lois, des règlements et des mesures éducatives touchant non seulement à la structuration supérieure de l'éducation, mais aussi à la structuration scolaire de base (cf. 2.2.2.1 et 2.2.2.2).

Cela conduit à analyser maintenant le contexte structurel dans l'optique des processus d'alignement relatifs aux transformations du système de l'éducation. Cette analyse, qui s'articule en fonction de trois niveaux, est centrée sur les acteurs principaux du système de l'éducation. Le premier porte sur la structure supérieure de l'éducation, laquelle est surtout administrée par le ministère de l'Éducation (MELS) et le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). Le second porte sur la structure scolaire de base, essentiellement administrée par les commissions scolaires, les établissements scolaires et les syndicats. Ces deux niveaux d'analyse, qui mettent en évidence un processus d'alignement de transformations induites par des stratégies de négociation, culminent vers un troisième niveau. Il résulte du croisement des actions posées par les acteurs des structures supérieures et des structures scolaires ayant conduit à la reconnaissance du statut de « professionnel » de l'enseignement. Ce croisement ouvre plus précisément sur l'identification d'un contexte structurel d'action du professionnel enseignant.

2.1.1 Structures supérieures de l'éducation

Dans les années 60, la gestion de l'éducation et, conséquemment, celle de la formation à l'enseignement, est majoritairement sous la tutelle l'Église. Bien que l'État, représenté par le surintendant de l'Instruction publique, assure une partie de la gestion de l'éducation, le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique gère majoritairement l'enseignement primaire et secondaire, les écoles normales et les instituts familiaux, à l'exception de l'enseignement professionnel et technique. Cette situation, qui met en tension la gouvernance scolaire publique et privée, fait ressortir des problèmes de coordination de l'éducation sur les plans pédagogique, administratif et législatif. La déclaration du 26 février 1959 du Cardinal Villeneuve illustre bien cette situation :

Nous avons pleinement conscience qu'il ne dépend pas de nous de pourvoir à l'administration de la chose publique. Ce n'est pas au comité catholique d'administrer les deniers publics ni de les affecter. Ce n'est pas à lui de juger de la distribution des argents qui sont mis à la disposition de l'éducation par le gouvernement de cette province (Tremblay, Blais & Simard, p. 93).

Cette prise de conscience des instances religieuses à propos de l'organisation de l'éducation met en évidence des tensions entre les ressources et les contraintes relatives à l'octroi de subventions et de reconnaissance des écoles publiques et privées. Celles-ci sont au cœur des tractations entre l'épiscopat catholique et l'État. Elles conduisent à des négociations complexes qui, sur le plan sociohistorique, remettent plus fondamentalement en question près de 100 ans d'hégémonie de l'Église. Au-delà de ces négociations sur les subventions et la reconnaissance des écoles, la crise de l'éducation touche aussi d'autres aspects. Plusieurs allégations portent sur les valeurs de la société par rapport à l'éducation, la langue (cf. le débat sur le joual et la protection de la langue française) et la religion (Gaulin, 1984). En fait, la crise de l'éducation est en même temps une crise de la formation à l'enseignement : « la crise de tout enseignement, et particulièrement de l'enseignement québécois, c'est une crise d'enseignants. Les enseignants ne savent rien. Et ils le savent mal » (Gaulin, 1984, p. 435). Cette crise, qui porte sur la qualification des enseignants, est en même temps sous-jacente à la protection de la langue, à la religion, etc. Pour tenter de l'amoindrir, l'État va chercher à mettre en place une nouvelle structure supérieure de l'éducation. Avec les travaux de la Commission Tremblay, qui portent sur les compétences constitutionnelles du Québec, plusieurs recommandations sont faites. Entre autres, elles donneront lieu, par l'entremise de la

Commission Royale d'Enquête, à la mise en place d'un ministère de l'Éducation qui deviendra le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), mais aussi d'un Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ). Comment ces deux instances ont un impact sur la structuration du contexte d'action de l'éducation?

2.1.1.1 Ministère de l'Éducation comme composante du contexte structurel

Dans le cadre de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement, le rapport consultatif de synthèse sur l'éducation de monsieur Athur Tremblay⁵ suggère la création d'un « véritable ministère de l'Éducation nationale » (Proulx & Charland, 2009, p. 303). Il est question de regrouper sous la gouverne d'un ministère de la Jeunesse l'administration de l'éducation, pour tenter de remédier à l'éparpillement et à la désorganisation qui caractérisent le réseau scolaire, tant dans le public que dans le privé. Cette recommandation sera, dans un premier temps, rejetée par la Commission, car trop radicale. Toutefois, le débat sur les structures supérieures de l'éducation ne restera pas fermé. La déclaration du cardinal Paul-Émile Léger laissera malgré tout la porte ouverte à la création d'un ministère : « Mon expérience récente ou lointaine m'a convaincu que nous devons respecter les cadres généraux de notre système » (Proulx & Charland, 2009, p. 85). Cette déclaration sous-entend en définitive que la gouvernance de l'éducation, surtout administrative, devrait revenir à l'État. Avec l'arrivée du gouvernement Lesage en juin 1960, Paul Gérin-Lajoie accepte les fonctions de ministre de la Jeunesse à condition que le département de l'Instruction publique et la gestion des subventions distribuées aux différentes institutions scolaires y soient rattachés. Cette prise de position, qui marque les débuts de la création du MELS, sera renforcée et développée, entre autres, par la création de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement. Sous la direction de Mgr Alphonse Parent, la Commission recommande la création d'un ministère de l'Éducation et propose d'y adjoindre la création du CSÉ. La Commission suggère que le ministre ait l'obligation de consulter ce Conseil pour les décisions sur les programmes d'enseignement, les normes d'examens, les diplômes officiels, les compétences des enseignants, le plan d'organisation et l'aménagement des infrastructures (Proulx & Charland, 2009, p. 303). Dès l'instant, le gouvernement Lesage officialise ces recommandations avec l'amendement du

⁵ Il ne faut pas confondre Athur Tremblay avec le président de la Commission Tremblay, soit le juge Thomas Tremblay.

Bill 60 en 1964 et légifère pour la création du ministère de l'Éducation (MELS) et du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). Paul Gérin-Lajoie est aussitôt nommé ministre de l'Éducation. Le mandat du ministre de l'Éducation consiste désormais à diriger, planifier, animer et contrôler l'administration de l'éducation. Il a aussi la responsabilité d'élaborer et de proposer au gouvernement des politiques pour promouvoir l'éducation à tous les ordres d'enseignement. Ce mandat est officialisé par le *Bill 60* (1964). De manière complémentaire, la Loi sur l'instruction publique (1998) définit plus franchement ses pouvoirs. Ils portent sur les orientations et plans stratégiques des commissions scolaires, sur l'administration des budgets et subventions, sur les questions pédagogiques, sur les programmes, sur l'approbation des manuels scolaires, sur la diplomation, sur les autorisations d'enseigner, etc. Quant à la Loi sur l'enseignement privé (1992), elle officialise les pouvoirs de recommandations destinées aux collèges d'enseignement privé, d'autorisations de nouveaux programmes, de faire des règlements applicables aux collèges, de déterminer les conditions de travail du personnel, d'établir les règles budgétaires, d'attribuer des subventions, etc. Comment, à partir de là, la mise en place d'un CSÉ a eu lieu?

2.1.1.2 Conseil supérieur de l'éducation comme composante du contexte structurel

La Commission Royale d'Enquête recommande donc, en même temps que la création d'un ministère de l'Éducation, d'y adjoindre la création d'un CSÉ. Elle demande que le ministre ait l'obligation de consulter ce Conseil pour les décisions concernant les programmes d'enseignement, les normes d'examens, les diplômes officiels, les compétences des enseignants, le plan d'organisation et l'aménagement des infrastructures (Proulx & Charland, 2009, p. 303). Avec la création du ministère de l'Éducation est adoptée, dans le cadre de l'amendement du *Bill 60*, la création du CSÉ. Le CSÉ se définit comme le « lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation » (Proulx & Charland, 2009, p. 312). Il a pour fonction de « collaborer avec le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et de le conseiller sur toutes questions relatives à l'éducation » (Proulx & Charland, 2009, p. 312). Il donne son avis sur les projets de règlements, sur les questions que le ministre juge pertinentes et en fonction des sujets que le Conseil trouve lui-même convenables à soumettre au ministre. Enfin, il est tenu de faire un « rapport sur l'état et les besoins de l'éducation » (Proulx & Charland, 2009, p. 312).

Le contexte d'action est désormais influencé par la nouvelle gouvernance supérieure administrée par le MELS en collaboration étroite avec le CSÉ. À ces deux instances supérieures de l'éducation, vont se greffer au fur et à mesure plusieurs comités consultatifs ou commissions, dont la Commission sur l'enseignement privé (1968)⁶, le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) (LIP. Art. 47.15), le Comité sur les affaires religieuses (2000)⁷ et le Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études⁸. Ces instances institutionnelles supérieures de la gouvernance de l'éducation mobilisent les pouvoirs qui leur sont concédés au travers de leurs mandats respectifs. Elles négocient et en même temps structurent le système de l'éducation par une série d'actions conduisant à des changements. Ils s'inscrivent dans un processus d'alignement de stratégies sur la structure de base de l'éducation. Ils touchent surtout aux commissions scolaires, mais aussi aux établissements scolaires, donc à l'école et aux syndicats. Mais comment ces deux instances contribuent-elles à une structuration scolaire de base caractéristique du contexte d'action?

2.1.2 Structures scolaires de base

Le contexte structurel de base de l'éducation se caractérise par la mise en place progressive d'un réseau scolaire mettant en scène les commissions scolaires, les établissements scolaires et les syndicats. Leurs processus d'institutionnalisation, qui procèdent par alignements de stratégies de négociation, sont chronologiquement antérieurs au MELS et au CSÉ. De prime abord, ces structures de base visent l'idéal d'une organisation des activités de l'éducation autour du projet social consistant à éduquer les enfants. Sa mise en œuvre met en tension des contraintes (cf. règlements, politiques, revendications) et des ressources (cf. volonté des acteurs d'augmenter la qualité de la formation, définition plus claire des mandats, financements et subventions, etc.). Ce rapport de tension a conduit les acteurs à mobiliser des stratégies de négociation. Elles ont consisté à préciser et à répartir les pouvoirs administratifs et éducatifs entre les acteurs du système que sont essentiellement les commissions scolaires,

⁶ I.e. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/organismes-relevant-de-la-ministre/ccep/>>.

⁷ I.e. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/cultures-religieuses/comite-sur-les-affaires-religieuses/>>.

⁸ I.e. <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/CCAFE_accueil/>.

les établissements scolaires et les organisations corporatives, soit les syndicats. Il y a lieu de préciser que ces derniers sont apparus sous l'effet de l'industrialisation et de la Révolution tranquille, suite à des revendications portant sur la condition enseignante. Aujourd'hui encore, les syndicats enseignants jouent un rôle important de régulation des relations de travail sur le plan structurel de base.

2.1.2.1 Commissions scolaires comme composante du contexte structurel

Pour assurer une meilleure cohérence du système et pour uniformiser la gestion des activités de l'éducation, il a été question de réduire la multitude des commissions scolaires⁹. En ce sens, le Rapport Parent recommande un modèle de régionalisation, celui de « commission scolaire unique » (1966, vol. 4 p. 153). Ce modèle ambitionne la mise en œuvre des principes d'égalité des chances, du droit à tous d'un système de l'éducation et de la liberté de conscience. Il propose de mettre en place un enseignement de qualité, d'offrir à chacun le meilleur enseignement possible, de respecter le pluralisme religieux, d'assurer la dualité linguistique et de profiter du pluralisme pour le progrès de l'enseignement (1966, vol. 4, pp. 153-155). En plus de cela, le Rapport Parent recommande de modifier la formule des élections des commissaires. Il est question de confier l'élection à un collège électoral constitué de parents membres des comités d'établissements scolaires de leur commission d'attache (1966, vol. 4, 153-155). Cette proposition de régionalisation des commissions scolaire du Rapport Parent, qui met de l'avant le principe de « commission scolaire unique », va rencontrer toutefois de l'opposition provenant des catholiques et protestants. Ce n'est qu'en septembre 1967, suite à la création du Conseil de restructuration scolaire de l'île de Montréal, qu'est formulée une autre recommandation. Il s'agirait plutôt de créer des commissions scolaires linguistiques réparties en neuf commissions scolaires francophones et quatre commissions anglophones (Proulx & Charland, 2009, p. 288). Dans ce contexte de décentralisation institutionnelle va éclater, à l'automne 1969, la crise linguistique de Saint-Léonard. En la circonstance, le

⁹ La création des commissions scolaires remonte à 1829 avec la Loi des écoles de syndics pour favoriser l'éducation au Bas-Canada. Cette institution qui compte parmi les premières instances démocratiques se donne pour mandat l'organisation des écoles, d'abord primaires, ensuite secondaires. Elles sont réparties confessionnellement en fonction de commissions catholiques et protestantes. Au début des années 60, sous la pression sociale et compte tenu de la crise ambiante de l'éducation, sera lancée l'opération 55. Devant le nombre important des commissions (cf. 1557 catholiques et 273 protestantes), il va être question de fédérer les 1830 commissions locales en 55 commissions régionales (Proulx & Charland, 2009, p. 268).

gouvernement cherche en même temps à faire voter le *Bill 63* donnant le droit aux parents le choix de la langue d'enseignement ainsi que le *Bill 62* visant malgré tout la création des commissions scolaires « uniques », et non plus linguistiques. En la circonstance, l'opposition entre les milieux anglophones et francophones va se durcir. Dans ce contexte de crise, plusieurs projets de lois sont mis à l'ordre du jour dans les années 70 pour remédier à la situation. Le projet de Loi 27 vise le regroupement en faveur de la confessionnalité des 1100 commissions scolaires hors de Montréal et des 168 à Montréal (cf. catholiques et protestantes). La Loi 27 porte sur le régime électoral des commissaires élus au suffrage universel. Le projet de Loi 28 en 1971, qui suit les recommandations du Rapport Parent avec la création des 11 commissions scolaires « uniques », propose de rassembler l'enseignement primaire et secondaire dispensé dans des établissements scolaires confessionnels ou non, en français comme en anglais. Après de nombreuses tergiversations entre les catholiques et les protestants, le Conseil scolaire de l'Île de Montréal en 1977 choisit le statu quo (Proulx & Charland, 2009, p. 289). Le dossier de restructuration des commissions scolaires sera réouvert seulement en 1982 avec la publication du livre blanc : *L'École québécoise : une école communautaire et responsable* (MELS, 1982). Il en ressort que les commissions scolaires doivent décentraliser leurs pouvoirs pédagogiques vers les écoles, chacune d'entre elles étant dotées de conseils d'administration. Le projet des commissions « uniques » est par là aussi abandonné. Les recommandations de ce livre blanc seront retraduites par le projet de la Loi 40. Toutefois, il sera retiré, car les commissions scolaires considèrent qu'avec cette décentralisation vers les écoles, elles perdent certains pouvoirs administratifs et pédagogiques. À cela s'ajoute le refus des commissions scolaires protestantes de se transformer en commissions linguistiques. Avec ces tractations et tentatives de négociation, le projet de la Loi 40 sera en fin de compte remplacé par la Loi 3. Cette dernière propose malgré tout de remplacer les commissions scolaires confessionnelles par des commissions scolaires linguistiques. Cette loi sera cependant déclarée inconstitutionnelle par la Cour supérieure. Le droit à la dissidence et les droits confessionnels n'y sont pas protégés. En 1988, la nouvelle Loi sur l'instruction publique est adoptée et prévoit, comme la Loi 3, la transformation des commissions confessionnelles catholiques et protestantes en commissions linguistiques. Elle propose paradoxalement en même temps de maintenir le droit à la dissidence. Cette Loi sera enfin déclarée constitutionnelle en 1990 par la Cour suprême. Cependant, elle fera l'objet de

contestations de la part des catholiques et des protestants. En 1993, le jugement final est rendu. Désormais, il sera possible de mettre en place ces commissions scolaires linguistiques tout en maintenant le droit des écoles confessionnelles catholiques et protestantes. Autrement dit, les commissions scolaires se superposent à des commissions scolaires confessionnelles. En la circonstance, la Commission des États généraux (MELS, 1996) recommande l'abrogation de l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867 sur les droits et privilèges confessionnels. S'ensuit la mise en place de commissions scolaires uniquement linguistiques. Avec le projet de Loi 180, les pouvoirs pédagogiques et administratifs seront définitivement relégués aux écoles et conseils d'établissements. La commission scolaire est officiellement définie comme une démocratie locale de par la Loi sur l'instruction publique:

La commission scolaire a pour mission d'organiser, au bénéfice des personnes relevant de sa compétence, les services éducatifs prévus par la présente loi et par les régimes pédagogiques établis par le gouvernement. La commission scolaire a également pour mission de promouvoir et valoriser l'éducation publique sur son territoire, de veiller à la qualité des services éducatifs et à la réussite des élèves en vue de l'atteinte d'un plus haut niveau de scolarisation et de qualification de la population et de contribuer, dans la mesure prévue par la loi, au développement social, culturel et économique de sa région (LIP, Art. 207.1).

Aujourd'hui, les commissions scolaires sont réparties en 60 commissions francophones et 9 commissions anglophones, dont deux sont responsables des communautés amérindiennes. Les fonctions qui sont imparties aux commissions scolaires s'articulent autour de pouvoirs généraux d'organisation des services éducatifs, des infrastructures et d'aide aux projets éducatifs en termes de « surveillance » (cf. régimes pédagogiques, programmes, services complémentaires, manuels scolaires, évaluations et apprentissages, passage des élèves, application des politiques en adaptation scolaire, calendrier scolaire, etc.). Au niveau des ressources humaines, elles sont chargées de l'embauche et de l'affectation des personnels ainsi que des négociations locales des conventions collectives (Proulx & Charland, 2009, p. 297). À partir de là, comment les établissements scolaires ont contribué au contexte d'action sur le plan structurel?

2.1.2.2 Établissements scolaires comme composante du contexte structurel

Malgré la promulgation des nombreuses lois relatives à l'institution de l'école¹⁰, de manière paradoxale, la reconnaissance institutionnelle et juridique des écoles en tant qu'établissements scolaires sera tardive. Dans les années 60, ces établissements ne sont toujours pas reconnus officiellement comme des entités juridiquement définies institutionnellement. Même dans le Rapport Parent, chaque fois qu'il s'agit de l'école, la question de son statut officiel et institutionnel n'est jamais abordée. C'est seulement après les turbulences et les revendications, sous la Révolution tranquille et l'industrialisation, que progressivement l'école obtiendra ce statut institutionnel avec la Loi sur l'instruction publique en 1979 (Proulx & Charland, 2009, p. 103). La question de l'école apparaît auparavant dans les débats surtout lors des négociations entre l'Église et l'État. Les enjeux portent sur le financement entre les écoles privées et publiques (cf. 1.1.1), sur la gestion des effectifs scolaires rendue problématique en raison de la poussée démographique de la population, sur le besoin de formation de la main-d'œuvre qualifiée, etc. Ces préoccupations donnent en même temps lieu à une prise de conscience de la personne et des droits de l'enfance à l'article 26 (ONU, 1959, p. 1), d'où la centration de l'enfant comme étant au cœur du système de l'éducation québécois. En conséquence, selon le Rapport Parent, pour répondre aux besoins de la société québécoise, qui est en pleine transition vers son émancipation de la tutelle de l'Église, l'école doit définir plus franchement ses orientations et le sens de sa mission. En l'occurrence, plusieurs voies sont empruntées. D'abord, celle de légitimer le droit et l'accès à l'éducation pour tous et par là, en même temps, de favoriser le développement du citoyen. Ensuite, celle qui avance que la société est en droit d'avoir des attentes vis-à-vis de l'école, d'où le développement des formations professionnelles, scientifiques et techniques. Dans une perspective plus humaniste, celle qui cherche aussi le développement de toute la personne (cf. intelligence, sensibilité, physique et sociale). Enfin, celle qui prône l'idéal selon lequel l'enseignant est un pédagogue cultivé. Ces orientations renvoient à plusieurs choix. Des choix sociaux qui visent une

¹⁰ Les premiers établissements scolaires sont implantés par des religieux et religieuses et datent des années 1635. Ils sont d'abord dirigés par les pères Jésuites, avec l'ouverture d'une école pour garçons située à Québec, et, cinq ans plus tard, par la communauté religieuse des Ursulines, avec celle d'une école pour filles aussi à Québec. Quant aux écoles laïques, elles sont nées avec « l'Acte pour encourager l'éducation élémentaire » ou Loi dite des écoles de syndics ou d'Assemblée (1829). Ces écoles seront administrées par les propriétaires fonciers. D'autres écoles de ce type ont vu le jour, notamment grâce à la loi scolaire de 1801 qui porte sur l'Institution royale visant l'avancement des sciences (Milnes, 15 janvier 1801), mais aussi par la loi scolaire de 1824 permettant la création des écoles de fabrique (Comité Spécial de la Chambre d'Assemblée du Bas-Canada, 1824).

meilleure harmonisation entre les écoles et les niveaux d'études. Des choix culturels qui entendent favoriser à la fois une formation théorique et pratique, d'où l'émergence des écoles polyvalentes. Des choix pédagogiques qui, en mettant l'enfant au cœur de ses apprentissages, cherchent à lui assurer l'égalité des chances, à lui donner la possibilité d'aller au maximum de ses possibilités et à lui permettre de se préparer à la vie.

À ces recommandations du Rapport Parent, sur la mission et le sens de l'école, va suivre toute une série de lois, de règlements, de politiques et mesures éducatives précisant et organisant la mise en œuvre des activités de l'éducation au sein des écoles. Une structuration des programmes sera faite en fonction des ordres d'enseignement ou régimes pédagogiques (cf. préscolaire/primaire, secondaire, collégial, universitaire). De cette mise en place, plusieurs débats ont émergé notamment autour des méthodes pédagogiques, du matériel scolaire, des effectifs scolaires et leurs répartitions, de la langue d'enseignement, etc.

En 1977, il y a la parution du livre vert intitulé *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*. Face à l'explosion démographique scolaire, qui a conduit à la mise en place de grosses polyvalentes, ce livre pose un diagnostic : « quelque chose ne tourne pas rond dans l'école publique » (MELS, 1977, p. 9), tant sur le plan de l'organisation des « programmes-cadres » qu'au niveau du rôle de l'école. Les pouvoirs pédagogiques et administratifs, qu'elle devrait administrer, sont détenus par les Commissions scolaires. Dans ce contexte, la question du statut de l'école se pose à nouveau, mais de manière plus aigüe en raison des tensions entre les écoles privées et publiques (MELS, 1977, p. 123). Se produit en la circonstance un délestage des enfants vers les écoles privées. Cela est dû à la qualité de l'enseignement qui y est dispensé : sous l'effet de l'industrialisation, les écoles publiques offrent davantage une éducation de masse avec les polyvalentes. Conséquemment, les écoles publiques doivent développer leur propre « personnalité ». Le besoin de bénéficier d'un « statut juridique sinon administratif » se fait ressentir de plus en plus (Proulx & Charland, 2009, p. 124). Cela va conduire aussi à mettre en place un « projet éducatif ». Ce projet a pour but notamment de clarifier les objectifs de l'école.

Faisant suite à la publication du livre vert (1977), le livre orange (1979) pose les fondements de l'école québécoise en lien avec ses finalités (cf. développer la personne, un milieu éducatif, autonomie et liberté et bonheur, l'individu comme être social, l'accessibilité à tous), ses valeurs (cf. intellectuelles, affectives, esthétiques, sociales, morales, religieuses et spirituelles), ses objectifs (cf. au préscolaire, au primaire, au secondaire) et ses structures. Pour faciliter cette mise en place de l'école québécoise, en 1979, la Loi sur l'instruction publique définit finalement l'école comme « une entité institutionnelle sous l'autorité d'un directeur destiné à assurer d'une manière ordonnée l'éducation des élèves et à l'activité de laquelle participent les élèves, les enseignants, les autres membres du personnel et les parents » (LIP. art. 32).

S'ensuit en 1982, devant le manque d'adhésion des parents du projet éducatif de l'école québécoise, une crise des enseignants qui doivent désormais s'adapter aux nouvelles dispositions et impliquer les parents. Il s'agit de faire aller plus loin la réforme sur l'école. La sortie du livre blanc intitulé *L'école québécoise : une école québécoise et responsable* (MELS, 1982) présente dans ce prologue un rapport intitulé *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action* (1979). En proposant de faire de l'école le « pivot du projet éducatif et du système scolaire » (MELS, 1982, p. 25), le livre blanc a deux intentions : revaloriser et responsabiliser l'école, intentions qui ont été traduites dans le projet de Loi 40, mais qui ont été déclarées inconstitutionnelles en raison du non-respect du droit à la dissidence à cause du volet qui remettait en question le principe de commissions confessionnelles (cf. 2.1.2.1). Rapidement, la Loi 107 adoptée en 1987 propose une nouvelle structure de l'école en lui donnant pour mission celle de dispenser la formation et de collaborer au développement social et culturel de la communauté-école. C'est une loi qui affirme l'obligation d'avoir un projet éducatif, la nécessité de mettre en place des structures bien précises (cf. direction, conseil d'orientation, comité d'école), et désigne par un acte d'établissement le nom « école ».

Au cours des années 1990, le constat du décrochage scolaire, associé à la question de la réussite scolaire, anime les débats et déclenche la tenue des États généraux (MELS, 1996). Sa mission est de recentrer ses activités sur les apprentissages et sur l'épanouissement de la personne. Les finalités de l'école sont affirmées autour du triptyque : instruire, socialiser et qualifier pour la vie. Les recommandations des États généraux vont conduire à la mise en

place d'un plan d'action accordant plus d'autonomie à l'école avec le rapport *Prendre le virage du succès* (MELS, 1997). Désormais, les conseils d'orientation seront remplacés par le conseil d'établissement. Ces dispositions seront entérinées par la Loi sur l'instruction publique de 1998 et donnent lieu à la définition de l'école et de son mandat :

L'école est un établissement d'enseignement destiné à dispenser aux personnes visées à l'article 1 (cf. les élèves) les services éducatifs prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement... et à collaborer au développement social et culturel de la communauté. Elle doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement (LIP. art. 36).

Désormais, l'école a pour mission, et ce, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, et ce tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. Sous l'influence des gouvernements successivement péquiste et libéral, on assiste à la mise en place d'un plan de réussite intitulé : « La réussite de tous, un des plus grands défis de l'éducation » (MELS, 2000a, 2000b). Ce plan de réussite touche aux régimes du primaire (MELS, 1998) et du secondaire (MELS, 2000a). Il s'agit de « revaloriser l'éducation dans tous les segments de notre société et de favoriser la réussite du plus grand nombre » (MELS, 2000b). Le rôle de l'école est donc de la sorte recentré et réaffirmé à nouveau autour d'une triple mission : l'instruction, la qualification et la socialisation des citoyens. Il en va d'une mission collective. Les enseignants actuels et futurs qui suivent une formation des enseignants ont désormais la responsabilité d'aider et d'accompagner les élèves qui éprouvent des difficultés particulières en déployant des stratégies et pédagogies d'enseignement visant à organiser des activités « stimulantes » (MELS, 2000a, p. 1). Les contenus de cours et l'organisation de la formation initiale, serait-ce avec la mise en place des « nouvelles mesures d'apprentissages, d'évaluation et d'encadrement des élèves », sont aussi mis à jour, voire modifiés (MELS, 2000a, p. 1). Dans ce prolongement, l'importante réforme des programmes scolaires du primaire et du secondaire (MELS, 2000a, p. 1) a aussi conduit la formation des enseignants à modifier ses descriptifs de programmes, ses structures et ses contenus de cours.

Enfin, il ne faut pas oublier d'évoquer le mouvement de déconfessionnalisation des écoles¹¹. Il a eu également un impact important sur la formation à l'enseignement avec l'instauration d'un nouveau programme d'éthique et de culture religieuse. Selon George Leroux, ce programme amène l'école publique et laïque à devenir un lieu de dialogue de tous avec tous; tel qu'il a été avancé par Gauvreau : « son rôle n'est pas de susciter la division en prenant appui sur la diversité des confessions religieuses, mais de constituer un foyer intégrateur des différences dans la perspective du vivre-ensemble » (2008).

2.1.2.3 Syndicats des enseignants comme composante du contexte structurel

Le mouvement syndical s'est progressivement structuré par un processus d'alignement de stratégies de négociation visant, face aux revendications des enseignantes et enseignants, l'amélioration de leur condition et de la reconnaissance professionnelle. Le mouvement syndical québécois s'inscrit ainsi dans un contexte de crises scolaires¹². Cela dit, tout au long du processus de structuration syndicale, trois grandes associations professionnelles ont vu le jour. Sous l'impulsion de l'Alliance catholique des professeurs de Montréal¹³, en 1919, ces

¹¹ Le mouvement de déconfessionnalisation des écoles est, entre autres, marqué par plusieurs étapes identifiées comme suit : en 1960, l'enseignement du catéchisme (questions-réponses) est remplacé par la catéchèse; en 1984, la catéchèse cède le pas au cours d'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, ou encore, à l'enseignement moral. En 1995, les États généraux sur l'éducation organisent un comité, présidé par Jean-Pierre Proulx, pour réfléchir sur la place de la religion à l'école. Un long processus de consultation s'amorce : en 1997, déconfessionnalisation des commissions scolaires qui deviennent linguistiques, mais les écoles demeurent confessionnelles; en 1999, la publication du rapport Proulx prône un enseignement non confessionnel (MELS, 1999); en 2005, le Québec annonce qu'il n'y aura plus d'enseignement religieux confessionnel à compter de l'automne 2008 (MELS, 1999).

¹² Les crises scolaires ont conduit à des négociations entre le patronat de l'époque (cf. le Collège royal (1801), les écoles de fabrique (1824), les écoles de syndics (1829), les commissions scolaires protestantes et catholiques, etc.) et les enseignants. Les revendications portent essentiellement sur l'application des restrictions ou l'amélioration des politiques salariales, du droit à la grève, de l'arbitrage, du droit à l'association corporative syndicale, etc.

¹³ Cette association, qui ne possède pas de statut syndical officiel, ressemble au début plus à une sorte de « syndicat de boutique » (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 2002). À la base, elle a été initiée par la commission des écoles catholiques de Montréal (CECM). Une nécessité puisque à cette époque, « le seul contrat de travail en vigueur pour le personnel enseignant était individuel et c'était la commission scolaire qui l'établissait unilatéralement. Il stipulait, entre autres, que l'institutrice payait son bois de chauffage. L'institutrice de cette époque est bien incarnée par les personnages des filles de Caleb » (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 2002). En la circonstance, pour améliorer la situation, cette alliance professionnelle, qui atteindra les 500 membres environ, se donne pour mandat de regrouper les enseignantes et les enseignants qui « tiennent à l'honneur de la profession et qui condamnent et réprouvent tout acte d'insubordination comme contraire à leur engagement et à leur dignité » (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 2002). Dans le même ordre d'idées, mais cette fois en milieu rural, en 1936 sous l'impulsion de Laure Gaudreault, l'Association des institutrices rurales de la province de Québec (ACIR) est fondée dans la région de Charlevoix. L'une des premières préoccupations de l'action syndicale est l'obtention de la parité salariale entre les hommes et les femmes (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 2002). Suite au succès obtenu, en 1937, cette

trois associations vont ensuite fusionner. Elles donnent successivement lieu à la création de la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques en 1945, qui deviendra ensuite la Corporation des enseignants du Québec en 1967, puis la Centrale de l'enseignement du Québec en 1974, et enfin la Centrale des syndicats du Québec en 2000. Pour comprendre le contexte structurel et les enjeux du mouvement syndical des enseignantes et des enseignants, il convient d'analyser le mouvement de la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques de 1945. Son avènement correspond à un moment essentiel qui permet de comprendre les enjeux et les stratégies de négociations mises en place pour en arriver à la reconnaissance de la profession enseignante (cf. 2.1.3). Un regard sociohistorique des instances syndicales sera ensuite proposé pour en arriver à la Centrale des syndicats du Québec en 2000.

Corporation des instituteurs et institutrices catholiques (CIC) : 1945

Trois fédérations vont fusionner¹⁴ et fonder en vertu de la Loi spéciale de 1946 la CIC, devenue aujourd'hui la Centrale des Syndicats du Québec (CSQ) (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 2002). Ce syndicat, présidé par Léo Guindon, s'inspire des valeurs de la doctrine de l'Église et prône un corporatisme comme mode d'organisation de la société dans une décennie de la « grande noirceur ». Sous la gouvernance de Maurice Duplessis, l'Union nationale ne facilitera pas non plus la tâche de l'Alliance des professeurs de Montréal pour faire avancer la cause des enseignants. En la circonstance, le mouvement syndical se radicalise de plus en plus. Cela fait écho également au fait que, pendant une dizaine d'années, la commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) et l'Alliance vont être en lutte. En 1948, alors que l'Alliance veut renouveler sa convention, la CECM refuse. Elle n'autorise pas non plus le congé du président Léo Guindon pour affaires syndicales et le congédie. Huit jours

association se transforme en donnant naissance à la Fédération catholique des institutrices rurales de la province de Québec (F.C.I.R.). Laure Gaudreault en sera la présidente. S'ensuit la création d'autres fédérations d'enseignants et d'enseignantes avec notamment la Fédération provinciale des instituteurs ruraux en 1939, la Fédération des instituteurs et institutrices des cités et des villes en 1942, fondée par Léo Guindon (Rouillard, 1989, p. 229). En 1944, la reconnaissance proprement dite syndicale des associations sera rendue officielle en vertu de la Loi sur les syndicats professionnels du Québec (Assemblée nationale du Québec, 1944). Malgré ces avancées légales apparentes la même année, il n'en demeure pas moins qu'en 1944, le premier ministre Adélard Godbout abolit le droit de grève au secteur public (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 20-21 avril 2009).

¹⁴ Cf. La Fédération catholique des institutrices rurales créée en 1937, la Fédération provinciale des instituteurs ruraux créée en 1939 et la Fédération des instituteurs et institutrices des cités créée en 1942.

plus tard, il est réembauché à l'unanimité par l'AG de l'Alliance (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 20-21 avril 2009). Le 17 janvier 1949, ce conflit éclate avec le vote de grève par l'AG. Une grande médiation est entreprise entre l'Alliance et la CECM. Cinq jours plus tard, la CECM obtient de la Commission des relations ouvrières (CRO) le retrait du certificat d'accréditation syndicale de l'Alliance. Sous la protection de Mgr Charbonneau, et ce pour amoindrir les représailles de la CECM, après cinq jours de grève, les enseignants membres de l'Alliance rentrent en classe. L'Alliance récupère son certificat d'accréditation en 1950 (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 20-21 avril 2009). En 1951, la CECM refuse, après trois mois de négociations, de reconnaître les négociateurs de l'Alliance et mène la cause en Cour d'appel. Après avoir donné raison à la CRO, le certificat d'accréditation de l'Alliance est à nouveau retiré (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 20-21 avril 2009). En 1953, la CECM signe une convention avec une autre corporation, l'Association des enseignants catholiques de Montréal (AECM), dissidente de l'Alliance et refuse de négocier avec l'Alliance. La Cour suprême donne raison à l'Alliance et la révocation de l'accréditation est jugée nulle (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 20-21 avril 2009). En 1954, le Conseil de Londres confirme le jugement de la Cour suprême en faveur de l'Alliance. Le CECM refuse toujours de reconnaître l'accréditation syndicale de l'Alliance.

Devant la situation, l'Alliance entame des démarches auprès de l'AECM pour fusionner. En 1958, un référendum proclame la fusion des deux syndicats au sein de l'Alliance. En 1959, le premier ministre Duplessis meurt et Paul Sauvé est nommé à sa place. Sauvé déclare que toutes les conditions sont réunies pour que le syndicat des enseignants de Montréal soit reconnu : « les jugements sont clairs et la fusion des deux syndicats est réalisée » (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 2002). L'union entre l'Alliance et l'AECM prend forme : la CECM reconnaît l'accréditation syndicale de l'Alliance et accepte de négocier (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 20-21 avril 2009). Dans la foulée, Léo Guindon démissionne de la présidence et Aimé Nault est nommé. À l'aube de la Révolution tranquille, les organisations syndicales exercent leurs droits en s'inspirant d'idéaux sociopolitiques axés sur les luttes sociales pour la démocratisation du système scolaire et l'équité sociale (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 20-21 avril 2009). Aussi, à la suite d'une modification de la loi, l'adhésion des enseignants du secteur public à la

CIC devient automatique et obligatoire; les contributions déduites à la source sont remises à la CIC (Tremblay, 1967, p. 39).

Entre-temps, sous les recommandations de la Commission Parent, la promulgation du *Bill 60* officialise la création d'un ministère de l'Éducation en 1964. Quelque deux ans plus tard, le 4 octobre 1966, le MELS envoie aux 1568 commissions scolaires un document « confidentiel » fixant des plafonds salariaux dans l'enseignement public, et ce sans avoir préalablement consulté les représentants du corps enseignant. Advenant la non-application de cette politique salariale, la commission scolaire se voit contrainte d'imposer une taxe spéciale sur son territoire. Dans le sens de l'application de cette politique salariale, la Fédération des commissions scolaires conseillait fortement à ses membres de se conformer aux normes ministérielles. Dans la situation, la CIC s'insurge contre les « directives du 14 octobre ». Elle reproche au ministère de fausser le jeu des négociations collectives entre les syndicats d'enseignants et leurs employeurs, soit les commissions scolaires. Qui plus est, sur le plan légal et d'après le Code du travail, le ministère, n'étant pas l'employeur direct des enseignants, ne devrait pas être en droit de participer aux négociations salariales des enseignants, et encore moins d'imposer une fixation de maxima salarial (Tremblay, 1967, p. 38). Et pour cause : « le gouvernement n'est pas l'employeur légal, la négociation scolaire liée par les directives ministérielles ne peut pas négocier réellement, et ainsi l'application normale et libre du Code du travail est rendu impossible » (Tremblay, 1967, p. 39). Conséquemment, la CIC demande expressément un « assouplissement des normes ». Il se traduit en fait plus radicalement par la suppression de ces normes. Une demande de la CIC suggère plus franchement que : « l'État se retire de toutes les négociations, car les négociations doivent se faire entre une commission scolaire et un syndicat local » (Tremblay, 1967, p. 39).

Corporation des enseignants du Québec (CEQ) : 1967

La CIC deviendra la Corporation des enseignants du Québec (CEQ) en 1967 (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 2002, p. 46). Ce vaste mouvement lancé par la CEQ rassemble désormais plus de 15 000 syndiqués. Toutes les négociations sont marquées par la controverse. Les syndicats et les fédérations concentrent en particulier leurs efforts sur les négociations des conventions collectives. Cependant, le gouvernement du Québec, par une loi spéciale, limite le nombre de négociations à une seule au niveau provincial. Ce système est

encore en vigueur et s'est étendu à d'autres secteurs parapublics. Dans ce contexte, la CIC renforce sa structure de syndicalisme et modifie son organisation interne en conséquence pour devenir une centrale syndicale (Dion, 1976, p. 69). En se départissant de son caractère confessionnel, elle amorce en même temps une première négociation à l'échelle de la province. Dans la foulée de ces transformations, le gouvernement du Québec propose l'adoption d'une loi spéciale, le *Bill 25*. Il récuse de la sorte drastiquement le droit de grève des enseignantes et des enseignants. Au nom d'un même idéal, celui de la conformité à la Loi, les acteurs en jeu (i.e. employeur, gouvernement, syndicat et enseignants) ne respectent pas vraiment cet idéal. D'un côté, il y a dénonciation d'une action illégale du gouvernement en raison de l'imposition d'une politique salariale; de l'autre, se prépare le déclenchement d'une grève « illégale » de la part de la CIC qui prive les élèves de recevoir l'éducation à laquelle ils ont droit. Malgré tout, le CIC s'insurge contre le projet du *Bill 25*. Autrement dit, le conflit repose sur le fait que cette loi, qui réaffirmerait le droit à l'éducation de tous les enfants dans la province du Québec, visait à écarter en même temps la possibilité du droit à la grève, comme en témoigne le plaidoyer de leader du CIC monsieur G.-Raymond Laliberté :

Puis est apparu le *Bill 25* qui est la négation complète, quoique temporaire, de tous les droits de libre association et de libre représentation collective des enseignants. Malgré de nombreuses démarches de la part de votre organisme (cf. CIC) provincial auprès du gouvernement, nous n'avons pas réussi à atteindre l'essentiel, c'est-à-dire le retour de droits fondamentaux tels celui de la grève, celui de la négociation et celui de l'arbitrage. Nos interventions, qui ne visaient pas à apporter spécifiquement d'amendements à la loi, ont quand même conduit le gouvernement à doubler la teneur du projet de loi et à incorporer dans le *Bill 25* une série d'amendements qui effectivement apportent certains avantages aux enseignants. Nous ne considérons pas ces amendements comme étant en soi suffisants pour que nous acceptions le *Bill 25*. Nous considérons toutefois que, dans les circonstances, ils ont permis d'assouplir la portée du *Bill 25* et de financièrement redonner une certaine satisfaction aux enseignants. Nous avons pu en outre obtenir une garantie de récupération des études pour les élèves et de récupération des salaires perdus à cause des grèves pour les enseignants, qui va jusqu'à 70 % (Tremblay, 1967, p. 43).

Avec ce plaidoyer contre l'application du *Bill 25*, la prise de position du CIC s'apparenterait à une « menace de la désobéissance civile » (Tremblay, 1967, p. 43). En effet, l'exercice du droit des élèves à l'éducation est compromis; mobilisés par la grève, les enseignants privent, par la force des choses, les élèves de leur droit à l'éducation. Après de nombreux démêlés et tergiversations politiques, une grève légale des enseignants voit le jour. Pour y mettre fin, l'Assemblée nationale adopte finalement le *Bill 25* qui met malgré tout dos à dos les droits des

enseignants avec ceux des élèves. Cette loi « centralise la négociation collective qui était alors menée soit localement, soit régionalement » (Proulx & Charland, 2009, p. 145). Autrement dit, les « principaux droits et obligations des enseignants seront le résultat d'une négociation centralisée, ce qui vient confirmer le rôle de l'État employeur » (Proulx & Charland, 2009, p. 145). La condition syndicale et professionnelle enseignante s'améliore donc sur plusieurs points, par exemple en ce qui concerne le droit aux congés de maternité.

Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) : 1974

En 1974, la Corporation des enseignants du Québec (CEQ) devient la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 2002). Dotée d'une nouvelle structuration, cette corporation concentre ses efforts cette fois pour augmenter son pouvoir de représentation du personnel enseignant au Québec (Dion, 1976, p. 69). L'action syndicale porte aussi sur le maintien des acquis sociaux et la consolidation de solidarités sociales et intersyndicales pour contrer le désengagement de l'État. Elle radicalise sa position qui, déjà depuis 1970, affirmait une vision de : « l'école au service de la classe dominante »¹⁵. Elle participera aussi à la création du Conseil pédagogique interdisciplinaire responsable de traiter d'aspects professionnels et pédagogiques de la profession et enfin refusera de prendre part aux évaluations des périodes d'essai des candidats à l'enseignement ainsi qu'à celle des conseils d'orientation mis en place en 1979.

À l'aube des années 80, le Québec est secoué par une crise financière qui entraîne des coupures massives dans les milieux de l'éducation. Cela amène les syndicats à orienter leurs actions vers le « maintien des acquis sociaux et la consolidation sociale et intersyndicale pour contrer le désengagement de l'État » (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 2002). En 1980, les négociations entre le gouvernement Lévesque et le secteur public, suite à des tractations sur les hausses salariales, se concluent par une entente de principe globale. Elle sera cependant ensuite rejetée par la CEQ, ce qui conduira à une grève générale le 28 janvier 1980. À l'ordre du jour des revendications, les enseignants réclament : « un nombre d'élèves par classe acceptable au plan pédagogique à tous les niveaux, une diminution graduelle du nombre d'élèves par classe, un temps d'enseignement défini à dispenser auprès de tous les groupes, une amélioration de la tâche pour les enseignants, mais surtout pour ceux et celles qui

¹⁵ I.e. <<http://www.uniteouvriere.org/index.php/ecole>>.

œuvrent à la prématernelle, maternelle, et l'élémentaire »¹⁶. Cette grève qui touche un peu plus d'un million d'étudiants se conclura le 16 mai suivant par deux lettres d'entente de principe négociées sous la menace d'un vote négatif au référendum¹⁷. La première accorde ceci : « l'assurance aux enseignants que l'engagement de spécialistes au premier cycle de l'élémentaire sera maintenu, contrairement à ce que prévoyait le plan d'action gouvernemental arrêté par le ministère de l'Éducation »¹⁸. La seconde donne : « l'assurance que les commissions scolaires ne seraient pas obligées de prévoir une organisation pédagogique fondée sur une grille horaire divisée en trois blocs de trois heures. Cette grille horaire resterait sous la juridiction de chacune des commissions scolaires »¹⁹.

Dans ce contexte de revendications et de crise économique, d'autres lois spéciales imposent en 1982, suite à une négociation serrée, une diminution des salaires des enseignants et des enseignantes de 20 %. Cette restriction va conduire à une autre grève revendiquant le gel des salaires²⁰. Près de 10 000 membres de la CEQ manifestent devant le Parlement à Québec. Pour contrer les revendications, le gouvernement Lévesque adopte en 1983 la Loi 111 qui, à nouveau, provoquera une grève des enseignants de deux jours et entraînera une perte d'ancienneté de trois ans par jour de grève et la perte de deux jours de salaire par jour de grève, ainsi que des amendes imposées aux syndicats. Cette loi sévère, faisant suite à des négociations difficiles, ne sera pas appliquée. Toutefois, la réduction salariale de 20 % sera maintenue; une perte qui, dans les années 2000, sera remboursée suite à un jugement déclarant la Loi 111 inconstitutionnelle (Meunier & Piché, 2012, p. 152).

Dans ce climat de récession, un autre mouvement d'envergure intersyndicale dans tout le secteur public et parapublic²¹ amorce une grève le 14 septembre 1989 en réaction à la Loi 160. Elle prévoyait d'imposer diverses mesures de répression en cas d'arrêt de travail illégal aux syndiqués ayant pris part dans une grève illégale. Même si cette loi ne s'applique pas au secteur de l'éducation, par solidarité intersyndicale, la CEQ annonce que des griefs seront

¹⁶ I.e <<http://bilan.usherbrooke.ca/bilan/pages/evenements/2964.html>>.

¹⁷ I.e <<http://bilan.usherbrooke.ca/bilan/pages/evenements/2964.html>>.

¹⁸ I.e <<http://bilan.usherbrooke.ca/bilan/pages/evenements/2964.html>>.

¹⁹ I.e <<http://bilan.usherbrooke.ca/bilan/pages/evenements/2964.html>>.

²⁰ I.e.<<http://bilan.usherbrooke.ca/bilan/pages/evenements/2964.html>>.

²¹ Cf. La Confédération des syndicats nationaux (CSN), Syndicat de la fonction publique (SFPQ), Fédération des affaires sociales (FAS).

intentés pour les 10 000 syndiqués en cause²². Malgré l'émission d'une lettre finale d'entente conclue par la Syndicat de la fonction publique et parapublique du Québec (SFPQ), d'autres manifestations suivront. La Loi 160 sera malgré tout votée.

Centrale des syndicats du Québec en 2000

La CEQ deviendra la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) en 2000 et élargira ainsi son adhésion aux domaines de la santé et aux travailleurs autonomes (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 2002). Avec une plus grande représentativité, le mouvement syndical réagit aux nombreuses tentatives pour réduire à zéro le déficit de l'État durant les années 90. Le débat tourne autour de l'intégration massive des élèves en difficulté. Sur fond de réforme scolaire depuis le début des années 2000, tout cela provoque une véritable crise à l'intérieur du mouvement syndical enseignant. Il y a lieu de souligner à ce titre la persistance des luttes syndicales pour l'équité salariale, dont une se manifestera par une grève déclenchée le 27 novembre 2001 par l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal. Les revendications portent sur une demande d'équité salariale de rémunération de 40 heures plutôt que de 35 heures alors en vigueur. Après quelques semaines de tractations syndicales, les syndicats des enseignants refusent l'offre du gouvernement de 60 millions de dollars aux 82 000 enseignants. L'Alliance des professeurs de Montréal suspend ses services durant deux après-midis, ce qui permet à 1000 grévistes de manifester. Pour cette action, l'Alliance des professeurs de Montréal est assignée devant les tribunaux pour avoir outrepassé l'ordonnance du Conseil des services essentiels qui rend illégaux les moyens de pression utilisés par les enseignants²³. Ces actions syndicales opposaient des dirigeants qui étaient malgré tout conciliants. À l'issue des négociations nationales de 2005, ils ont finalement décidé de fonder, le 7 juin 2006, une fédération autonome distincte. De la sorte, ils mettent fin à un demi-siècle de monopole syndical pour les enseignants et enseignantes des commissions scolaires (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 2002).

²² I.e. <<http://www.bilan.usherb.ca/bilan/pages/evenements/3474.html>>.

²³ I.e. <<http://www.bilan.usherb.ca/bilan/pages/evenements/21668.html>>.

En somme, les deux niveaux d'analyse du contexte structurel du système de l'éducation, celui des structures supérieures et celui des structures scolaires de base, ont permis de situer les implications du contexte d'action à partir d'une analyse sociohistorique. Cette analyse a mis en évidence cinq acteurs fondamentaux du système de l'éducation : le MELS, le CSÉ, les commissions scolaires, les établissements d'enseignement et les syndicats. Les mandats respectifs de ces acteurs ont donné lieu à une série d'actions qui se sont produites dans un processus d'alignement des stratégies de négociation. Elles ont émergé de tensions multiples entre contraintes et ressources. Nous avons vu comment, au nom de la coopération, les règles et les lois régulent les actions collectives et individuelles des acteurs, tant à partir du MELS, du CSÉ qu'à partir des commissions scolaires, des établissements scolaires ou des syndicats. Ces acteurs ont, dans leur processus d'institutionnalisation, négocié avec leurs zones d'insécurité, mais aussi en fonction de rationalités limitées. Ces mécanismes ont donné lieu, en fin de compte, à la mise en place d'un contexte structurel. Ils ont favorisé l'émergence et la reconnaissance d'une posture professionnelle de l'enseignant. Cette posture renvoie en dernière analyse à l'identification d'un contexte structurel d'action professionnelle. Comment ce contexte structurel, émergeant à la fois des structures supérieures et des structures de base, donne-t-il lieu à un contexte d'action du professionnel enseignant?

2.1.3 Structure du contexte d'action du professionnel enseignant

Le contexte de la posture professionnelle enseignante émerge du processus d'alignement des actions posées par les cinq acteurs principaux du système de l'éducation (cf. 2.1.1 et 2.1.2). Elles ont donné lieu à l'affirmation et à la reconnaissance de la condition professionnelle de l'enseignant. Par processus d'alignement de stratégies de négociation, ces actions ont en même temps permis de circonscrire et de définir plus franchement un contexte d'action professionnel qui s'articule au croisement d'une structuration contextuelle de la formation et de l'intervention enseignante. Cette structuration du contexte professionnel a aujourd'hui un impact sur les actions potentielles que les candidats à l'enseignement seraient amenés à poser pour réaliser leur projet professionnel. Conséquemment, il importe d'analyser comment ce contexte structurel professionnel s'est mis en place.

2.3.1 Formation à l'enseignement

Jadis administrée par les écoles normales²⁴, la formation à l'enseignement a finalement été mise sous la responsabilité des universités. L'adoption du projet de Loi 88 (cf. Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives) officialise cette transformation. En effet, les écoles normales vont cesser progressivement leurs activités à partir de 1967 avec la création de l'Université du Québec en 1968. Dès 1969, la formation à l'enseignement est définitivement assurée par l'Université. Cette transformation dans l'organisation de la formation a plusieurs impacts sur les candidats à l'enseignement, notamment en termes d'accès et de durées à la formation, d'organisation de programmes, de supervision et d'évaluation, de stage, de diplomation et d'insertion professionnelle. En effet, si, à l'école normale, les candidats à l'enseignement y accédaient après la 11^e année, soit après la cinquième secondaire, dorénavant, avec la nouvelle organisation, ils y accèdent après les études collégiales, soit après la 13^e année. Par ailleurs, si auparavant, à l'école normale, le candidat obtenait du département de l'instruction publique le droit d'enseigner graduellement les différents niveaux d'études scolaires²⁵ au fur et à mesure de l'avancement de sa formation, désormais, avec la nouvelle formule, il en va tout autrement. Le candidat obtient du MELS un certificat d'enseignement après trois ans (cf. 90 crédits de cours) d'études universitaires, suivi d'une période d'essai d'un an (MELS, 1988). Dès 1990, cette période d'essai est remise en question pour des raisons de conflit d'intérêts. Les enseignants chevronnés encadrant et sanctionnant l'évaluation de cette période d'essai et les nouveaux candidats sont comme de fait syndiqués. Dans cette situation, les enseignants chevronnés éprouvent des réticences à continuer à assurer ces fonctions de supervision. Les jeunes candidats, à titre d'employés syndiqués, sont en effet en droit de contester les évaluations, ce qui crée un certain nombre de tensions. Les réticences des enseignants chevronnés qui encadraient les candidats pendant la période d'essai sont justifiées et vont de ce fait disparaître. Suite à l'avis du CSÉ *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire* (CSÉ, 1994), plusieurs mesures sont mises en application sur le plan de la formation des enseignants, ce qui va permettre de remédier à la

²⁴ La création des premières écoles normales remonte à 1836 avec l'Acte pour pourvoir à l'établissement d'écoles normales.

²⁵ Le candidat à l'école normale obtient après un an le Brevet C pour l'enseignement au primaire; après deux ans, le Brevet B pour enseigner jusqu'à la 9^e année (cf. troisième secondaire), et, après quatre ans, le Brevet A pour enseigner jusqu'à la 12^e année (cf. *High school diploma* ou première année du collégial).

situation. Les facultés des sciences de l'éducation, qui assurent la formation à l'enseignement, mettent en place de nouveaux programmes. La durée de la formation passe de trois à quatre ans. Elle fait alterner les cours théoriques et les stages pratiques dans les établissements scolaires (cf. 700 heures), remplaçant ainsi la période d'essai. Avec cette réforme, ce sont tous les programmes, les structures et les contenus de cours qui sont complètement remaniés. Cette réorganisation a en même temps une incidence sur le marché de l'emploi des enseignants, ne serait-ce qu'en raison de l'allongement de la durée de la formation, mais aussi en termes de réalisation professionnelle. Il est à ce titre également question de mettre en adéquation l'offre des candidats à l'enseignement diplômés sur le marché en fonction des besoins d'emploi. Dorénavant, les nouveaux enseignants sont intégrés dans les écoles avec des profils de sortie très différents comparativement aux enseignants en poste depuis plusieurs années.

En 2001, la seconde réforme met en place un référentiel de 12 compétences professionnelles à partir d'un document intitulé : « *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues* » (MELS, 2001a). Ce référentiel de compétences professionnelles enseignantes est axé sur une vision de l'enseignant « passeur de culture ». Il impose un cadre à tous les programmes de formation des enseignants (CSÉ, 1994). Les compétences sont organisées en quatre catégories : 1) des fondements professionnels²⁶; 2) de l'acte d'enseigner²⁷; 3) du contexte social et scolaire²⁸; 4) de l'identité professionnelle²⁹(MELS, 2001c). Ces compétences sont aussi articulées en fonction des profils

²⁶ Fondements : 1) Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions; 2) Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante (Gauvreau, 2008).

²⁷ Acte d'enseigner : 3) Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation; 4) Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation; 5) Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre; 6) Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves (MELS, 2001, p. ix).

²⁸ Contexte social et scolaire : 7) Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap; 8) Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel : 9) Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école; 10) Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés (MELS, 2001, p. ix).

²⁹ Identité professionnelle : 11) S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel; 12) Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions (MELS, 2001, p. ix).

de sortie des baccalauréats en enseignement au préscolaire/primaire (BEPEP) et secondaire (MELS, 2001b, p. ix). Il est entendu que ce référentiel de compétences s'applique dans un contexte réel, à celui de la classe, lors des stages (MELS, 2001b, p. ix). Les curriculums de la formation à l'enseignement sont mis à jour. Ils comportent des cours de psychopédagogie, de didactique, de spécialisation disciplinaire, ainsi que des activités de formation pratique sous forme de stages. La mise en œuvre de ces programmes à l'enseignement est supervisée par le comité d'orientation des programmes de formation des enseignants (COPFE), qui vise à réguler et à garantir une cohésion dans les formations à l'enseignement dispensées par les universités. D'autres commissions de programmes d'études comme le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et d'autres associations comme l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREC) ou l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM), sont aussi consultées.

De cette analyse, il ressort que le contexte structurel de la formation à l'enseignement s'inscrit dans un processus d'alignement de stratégies de négociation éducatives. Les structures institutionnelles, qui ont été présentées au cours de la démarche, sont essentiellement les mêmes aujourd'hui. Ceci étant, ce contexte structurel de la formation à l'enseignement est intrinsèquement lié à celle de l'intervention enseignante.

2.3.2 Intervention professionnelle enseignante

À la base, le débat de la profession enseignante, lié à celui de l'intervention professionnelle, est initié dès 1979 avec le rapport intitulé : « *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action* », aussi identifié comme le « *Livre Orange* » (MELS, 1978). Toutefois, ce sera surtout au cours des années 1981 à 2006 qu'il va se structurer plus franchement, avec une série d'avis du CSÉ et de mesures émanant du MELS.

En 1981, le ministre de l'Éducation, le Dr Camille Laurin, réaffirme que l'enseignant est un professionnel, dans une lettre intitulée : « *L'enseignante et l'enseignant : des professionnels* » (1981). Il affirme le professionnalisme de l'intervention en traitant des compétences enseignantes, de la responsabilité sociale et de l'exigence d'une éthique enseignante (cf. 1.2.1.2), cette dernière étant constitutive d'une autonomie pédagogique. Elle se présente en

même temps dans le sens des finalités éducatives des programmes de l'école québécoise, à savoir socialiser, instruire et qualifier l'élève.

Dans ce prolongement, en 1984, le CSÉ fait paraître, après de longues consultations publiques, un rapport sur *La condition enseignante* (1984). Il renforce le principe d'un statut de « professionnel » en mettant l'accent sur ses responsabilités, notamment en faisant appel à la notion d'« espace » de pratique professionnelle. Cet espace définit et renvoie au principe de l'autonomie enseignante. Cette contextualisation de l'intervention structure les fonctions, les pouvoirs, les devoirs et les responsabilités :

Œuvrant dans un système public d'éducation possédant des valeurs, des objectifs, des politiques pédagogiques et des programmes d'études supposément voulus par la population, l'enseignant doit donc nécessairement situer son autonomie à l'intérieur d'un espace dont il n'est pas le maître. Il est donc illusoire de penser que l'enseignant puisse jouir d'une autonomie totale sur le quoi et le pourquoi de son activité. En cela, l'enseignant peut et doit participer à la définition de ce qui oriente l'éducation, mais il n'en aura jamais le rôle exclusif. Sa marge de manoeuvre et son autonomie se situent davantage dans son style d'intervention auprès des jeunes, dans sa créativité lorsqu'il s'agit d'imaginer des mises en situation éducatives, de son choix des méthodes et techniques les plus appropriées aux objectifs d'apprentissage, dans son choix du matériel requis, dans sa manière d'adapter et d'enrichir les programmes d'études selon les types d'élèves qu'on lui confie (CSÉ, 1984, p. 190).

Cette structure du contexte d'intervention pédagogique précise la « marge de manoeuvre » des enseignants auprès des jeunes. Elle mobilise des méthodes et stratégies d'apprentissage et vise en même temps l'adéquation entre le matériel scolaire et les programmes d'études. Le professionnel doit ici se conformer et enrichir son intervention en fonction des types d'élèves. Dans cette optique, en 1984, le projet de Loi 3 sur la restructuration scolaire, désigné par la Loi sur l'enseignement primaire et secondaire (LPES), officialise et surtout circonscrit en un seul traité, et ce pour la première fois dans l'histoire de l'éducation, les droits et obligations des enseignants. Il y a deux axes principaux à ce projet de loi. Le premier porte sur son implication à l'élaboration du projet éducatif, de concert avec le personnel administratif, les parents et les élèves (LIP. Art. 33). Le second, toujours dans le cadre du projet éducatif, officialise les droits des enseignants. Il met l'accent sur l'enrichissement des objectifs pédagogiques des programmes, sur l'adaptation des contenus, sur le choix des modalités d'interventions pédagogiques, sur le choix du matériel didactique et sur le choix des instruments d'évaluation. En fait, le projet de Loi 3 sur la restructuration scolaire reprend ce qui avait été adopté par la LIP (1988), mais plus en lien avec la condition enseignante, que

certes la Loi 180 (1997) va venir préciser par rapport à l'autonomie des enseignants. Néanmoins, ce projet de Loi 3 sera déclaré inconstitutionnel par la Cour, en raison de la restriction imposée au territoire des commissions scolaires confessionnelles de Montréal et de Québec, qui ne respectent pas l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique. Dans ce contexte de crise, plusieurs négociations sur la condition enseignante ont été menées. Elles ont entraîné des transformations sur l'intervention suite aux revendications syndicales portant sur les conditions de travail (CECS, 1988). Ces revendications ont soit donné lieu à d'autres structurations corporatives, soit renforcé celles qui existaient (cf. 1.2.1.4).

Cela a, dans la foulée, conduit en 1992 le CSÉ à proposer plus franchement une réforme axée sur la professionnalisation des enseignants. Elle met en évidence une vision globale de la profession en mettant au cœur des préoccupations la reconnaissance professionnelle enseignante. En plus de l'importance de mieux définir l'intervention professionnelle, cette dernière passe aussi par la formation initiale. Elle est désormais appréciée dans l'optique d'une carrière professionnelle, si l'on s'en tient à cet avis intitulé : « *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social* » (CSE, 1992, p. 9). En 2004, un autre rapport vient corroborer celui de 1992, mais en mettant plus de l'accent sur la reconnaissance professionnelle de l'enseignant (1992), une stratégie, qui vise en même temps à dépasser les négociations qui portaient sur la création d'un ordre professionnel potentiel. En effet, la nécessité d'une telle organisation pouvait être remise en question en raison de l'affirmation d'une véritable reconnaissance professionnelle qui existait déjà dans le contexte actuel. Dans ce rapport, il est aussi question d'élargir le cadre de l'intervention pédagogique aux dimensions culturelles et relationnelles du professionnel face à l'élève. L'intervention pédagogique est appréhendée autour de la supervision, de l'accompagnement, de la transmission de la pratique enseignante, de l'élaboration d'outils didactiques, de la coordination, de la collaboration éducative et de la recherche; il s'agit d'un ensemble d'actions qui situe l'enseignant autour de savoirs généraux et de savoir-faire. Ce rapport affirme par là la nécessité de réguler l'intervention pédagogique par des normes professionnelles (cf. formation initiale et continue, développement et recherche), par la réflexion pratique enseignante et son développement, par l'exercice du jugement et une réflexion critique portant sur les aptitudes du professionnel à travailler individuellement et collectivement, et enfin par une autonomie et une responsabilité professionnelle. Cet ensemble d'actions professionnelles

renvoie à la nécessité et à l'exigence d'une éthique professionnelle. Relative au mandat confié aux enseignants (cf. transmission de valeurs, finalités de l'école québécoise), elle s'étend aux interventions avec les élèves, mais également aux relations avec les autres partenaires du milieu scolaire en termes de contribution et de développement de l'institution scolaire, de participation aux débats sociaux, ainsi que de définition et de gestion des activités d'encadrement de la profession.

Il ressort de cette analyse de la structure du contexte du professionnel enseignant que le contexte structurel de la formation à l'enseignement s'aligne avec celui de l'intervention professionnelle. Cet alignement provient de l'affirmation progressive qui passe par une définition et une reconnaissance de l'enseignant en tant que « professionnel ». Procédant du contexte structurel (cf. 2.1.1 et 2.1.2), cet alignement conduit maintenant à s'interroger plus concrètement sur la mise en place de l'organisation actuelle de ce contexte d'action professionnelle. Autrement dit : comment cette structure du contexte d'action professionnelle se traduit-elle aujourd'hui pour le candidat à l'enseignement qui cherche à accéder à la formation dans les universités, mais aussi à l'insertion professionnelle? Dans cette optique enfin, il y a lieu de comprendre comment, concrètement, cette organisation se traduit pour les candidats en contexte de négociation.

2.2 Contexte de négociation

Selon Strauss, le contexte de négociation, comparativement au contexte structurel qui est éloigné (cf. 2.1.1) de l'acteur, est le contexte le plus proche de ses actions, en l'occurrence de celles du candidat à l'enseignement qui stratégiquement cherche à réaliser son projet professionnel. Ce contexte de négociation est constitué d'éléments fixes qui proviennent d'un cadre systémique duquel émerge le statut de « professionnel » de l'enseignant (cf. 2.3). Ces éléments préexistent à l'action de l'acteur. Ils sont ici désignés par la formation et l'insertion. Celui de la formation est administré par l'université et celui de l'insertion professionnelle est administré par les commissions scolaires, mais aussi par les établissements d'enseignement qui sont chargés de l'embauche du personnel enseignant. Ces acteurs du système disposent

d'un certain pouvoir de régulation sur l'offre et la demande de formation et d'insertion des nouveaux candidats à l'enseignement (cf. 2.1.2.1). Plus encore, ils sont des composantes du contexte structurel (cf. 2.1). De manière dynamique, ils s'inscrivent comme des traits organisationnels sur le terrain même du contexte de négociation (Provencher, 2010, p. 3). De ce rapport entre le contexte structurel et le contexte de négociation, il y a lieu de retenir le principe selon lequel « les caractéristiques d'un contexte de négociation particulier ne peuvent être correctement analysées sinon en rapport avec une spécification claire du contexte structurel qui lui est associé » (Strauss & Baszanger, 1992, p. 260). Ce principe a été analysé dans le passage ci-dessus (cf. 2.1). À ce titre, nous avons effectivement vu que, dans le contexte structurel du Québec, surtout depuis une quinzaine d'années, les mouvements de réformes avaient donné lieu à de nombreuses réorganisations des structures supérieures et des structures scolaires de base dans le réseau scolaire. Elles ont non seulement un impact sur la répartition des pouvoirs administratifs et pédagogiques, mais aussi, dans cet alignement processuel d'actions, sur la condition de l'enseignant, qui désormais se présente comme un professionnel reconnu (cf. 2.1.3).

À partir des contingences de ces contextes structurels, l'analyse qui suit se concentre maintenant sur le contexte de négociation et porte donc sur l'organisation concrète de la formation et de l'insertion. Elle renvoie respectivement à de « nombreux types spécifiques de contextes de négociation relatifs aux interactions parmi les parties engagées dans une négociation » (Strauss & Baszanger, 1992, p. 264). Cette affirmation conduit maintenant à identifier et à analyser donc la variété des contextes de négociation. Dans cette perspective, il s'agit de traiter de ces variétés en deux temps, d'abord à partir de la formation et ensuite à partir de l'insertion.

2.2.1 Formation à l'enseignement

En ce qui a trait à la formation, elle est analysée comme étant une propriété du contexte de négociation, laquelle se caractérise par l'autorité de la formation, par l'accès à la formation et par les contenus de formations. Dans ce qui suit, l'autorité de la formation est traitée en référence aux indices contextuels induits par le contexte structurel. Seront détaillés ici les mandats conférés par les structures supérieures de l'éducation (cf. 1.1.1). En ce qui concerne l'accès à la formation et le contenu de la formation, les guides d'étude des universités

québécoises, que l'on retrouve sur leurs sites Internet, seront utilisés comme référents. À titre indicatif, au Québec, ces formations à l'enseignement sont offertes par 12 universités³⁰. Pour des raisons de limitation de ce mémoire, les propriétés du contexte de négociation seront analysées seulement à partir des quatre universités montréalaises, d'un côté, les universités anglophones (i.e Concordia et McGill), de l'autre, les universités francophones (i.e. l'Université de Montréal et l'Université du Québec à Montréal).

2.2.1.1 Autorité sur la formation

Le MELS³¹ a mis en place une Direction de la Formation et de la Titularisation du Personnel Scolaire (DFTPS)³². Son mandat consiste à définir les orientations et stratégies de mise en œuvre de la formation. La DFTPS a aussi pour mission le suivi des cohortes de diplômés des nouveaux programmes en enseignement. À ce titre, elle produit des statistiques et fournit de l'information sur les perspectives d'emploi en enseignement. La DFTPS élabore également plusieurs rapports³³ pour le compte du MELS, par exemple celui de la formation à l'enseignement, des orientations, des compétences professionnelles (MELS, 1963). Dans ce texte, elle identifie les compétences professionnelles en fonction de profils de sortie des candidats à l'enseignement. Pour mettre en œuvre les directives relatives à ce rapport, elle se réfère en même temps au cadre général de mise en conformité des programmes de la formation des enseignants (2002). Ce cadre émane de la deuxième réforme de l'éducation (cf. 2.3.1) et repose sur les directives du référentiel de 12 compétences que les futurs enseignants devront maîtriser au terme de leur formation. Avec ces référents, les universités élaborent leur programme de formation tout en gardant une certaine latitude quant au choix et aux contenus du curriculum. Une fois sur pied, les programmes universitaires sont évalués par

³⁰ Les 12 universités sont : 1) l'Université Concordia; 2) l'Université Laval; 3) McGill University; 4) Bishop; 5) l'Université de Montréal; 6) l'Université de Sherbrooke; 7) l'Université du Québec à Montréal; 8) l'Université du Québec à Trois-Rivières; 9) l'Université du Québec à Chicoutimi; 10) l'Université du Québec à Rimouski; 11) l'Université du Québec en Outaouais; 12) l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue .

³¹ MELS, anciennement *Ministère de l'Éducation* : MEQ.

³² I.e. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/index.htm>>.

³³ Cf. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique (MELS, 2001, p. ix); La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles (MELS, 2001); Outil de soutien relatif à l'inscription aux programmes d'enseignement en formation professionnelle (MELS, 2007); L'encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement (Caron, 2010); Liste des programmes universitaires reconnus par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour l'obtention d'une autorisation d'enseigner. I.e <http://www3.mels.gouv.qc.ca/dftps_prog/tous.asp>.

le CAPFE³⁴. Dans ce processus, le CAPFE accompagne les universités dans l'élaboration des programmes en offrant aux gestionnaires académiques des conseils et de l'assistance. Enfin, le CCFPE a pour mission de conseiller le ministre sur les questions relatives à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire (2001b)³⁵.

Autrement dit, il y a en tout quatre acteurs institutionnels, voire cinq, qui ont autorité sur la formation des enseignants et qui l'organisent : 1) les universités qui dispensent la formation des enseignants; 2) la DFTPS qui définit les orientations et les stratégies de la formation; 3) le CAPFE qui accompagne les universités dans l'élaboration des programmes; 4) le CCFPE qui conseille le ministre sur les questions d'agrément de programme; 5) le MELS qui a pour mandat d'élaborer et de proposer au gouvernement des politiques relatives aux domaines de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire, de l'enseignement collégial ainsi que de l'enseignement et de la recherche universitaires³⁶. Ces acteurs sont essentiels dans le contexte de négociation à l'intérieur duquel les enseignants sont amenés à cheminer au Québec, directement ou indirectement, non seulement tout au long de leur formation, mais également au cours de leur insertion professionnelle. Ce contexte de négociation, sur le plan de la mise en place des stratégies de négociation, reste tout de même limité en raison de la forte structuration de l'autorité. Bien que cette autorité paraisse à première vue contraignante, d'un autre côté, elle constitue une ressource. Elle donne une plus grande crédibilité professionnelle. Elle vient aussi garantir, en mobilisant les mécanismes de régulations organisationnelles des programmes, une bonne qualité de la formation à l'enseignement. Cette

³⁴ Bien que rattaché au MELS, le CAPFE ne relève pas d'une unité administrative du ministère. Cette instance est indépendante et autonome. Le processus d'agrément du CAFPE est relativement lourd et couvre tous les aspects des programmes : corps professoral, clientèle étudiante, structures et contenus du programme, place des compétences, rôle de la recherche, qualité de l'encadrement, etc. Cette rigueur processuelle conduit à une certaine uniformisation dans les programmes universitaires, puisque chacune d'entre elles est soumise aux mêmes conditions et contraintes de reconnaissance. Au terme de ce processus, le CAPFE recommande au MELS de désigner les programmes agréés parmi ceux qui donnent accès à l'autorisation légale d'enseigner au Québec.

³⁵ Le CCFPE a en fait succédé au COFPE dont les dispositions constitutives (LIP, art. 477.16 à 477.27) ont été abrogées par l'adoption de la Loi sur l'abolition de certains organismes publics et le transfert de responsabilités administratives en décembre 2005. I.e. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/forminit.html>>.

³⁶ Tel qu'indiqué dans le site du MELS, pour mettre en œuvre son mandat cette instance a la responsabilité de : 1) promouvoir l'éducation, le loisir et le sport; 2) de contribuer, par la promotion, le développement et le soutien de ces domaines, à l'élévation du niveau scientifique, culturel et professionnel ainsi que du niveau de la pratique récréative et sportive de la population québécoise et des personnes qui la composent; 3) de favoriser l'accès aux formes les plus élevées du savoir et de la culture à toute personne qui en a la volonté et l'aptitude; 4) de contribuer à l'harmonisation des orientations et des activités avec l'ensemble des politiques gouvernementales et avec les besoins économiques, sociaux et culturels. I.e. <<http://www.mels.gouv.qc.ca>>.

garantie a un prix, si l'on peut dire. En étant gérée par les universités, elle implique un certain nombre de conditions d'accès à la formation, qui, dépendamment du point de vue des candidats à l'enseignement, constitue des contraintes ou des ressources.

2.2.1.2 Accès à la formation

Pour accéder aux formations de premier cycle universitaire de la formation des enseignants (baccalauréats et modules), les futurs étudiants doivent être titulaires du diplôme d'études collégiales (DEC) qui s'obtient après le préscolaire (4 ans), le primaire (deux cycles de 2 ans) et le secondaire (5 ans), et s'étale sur une durée de deux ans pour les DEC pré-universitaires ou de trois ans pour les DEC techniques. Autrement dit, les étudiants québécois accèdent à la formation à l'enseignement après 13 années de scolarité. En plus du DEC, les universités peuvent demander des exigences complémentaires : entrevues, lettres de recommandation, notes acquises au collégial, tests linguistiques³⁷. Pour les programmes spécialisés en enseignement au secondaire (cf. musique, éducation physique, français ou anglais langue seconde, enseignement de l'anglais langue seconde, etc.), il y a, la plupart du temps, des exigences supplémentaires. Certaines universités recourent à des tests d'entrée qu'elles combinent souvent avec des entrevues lors du processus de sélection des candidats. Pour accéder aux formations des enseignants, les dossiers d'admission font donc l'objet d'un processus de sélection de la part des universités. Au-delà de ces conditions générales d'accès à

³⁷ Par exemple, pour les étudiants dont la langue maternelle n'est pas l'anglais, l'Université McGill a mis en place un système de reconnaissance basé sur des critères linguistiques pour évaluer leur capacité à étudier en anglais, mais aussi toute une batterie de tests : McGill Certificate of Proficiency in English - Language and Culture or English for Professional Communication; Cambridge Certificate of Proficiency in English (CPE) or (Certificate of Proficiency awarded with a 'C' or better); Cambridge Certificate in Advanced English (CAE) or (Certificate awarded with a 'B' or better); International English Language Testing System (IELTS) with a band score of 6.5 or better; University of Michigan English Language Test (MELAB) with a minimum mark of 85%; Pearson Tests of English (Level 5 with a minimum of 'Pass', or level 4 with a minimum of 'Merit'); TOEFL (Test of English as a Foreign Language). Dans le cas de l'UQAM, pour être admissible, un test de français écrit est demandé au candidat à moins que le candidat fasse la preuve qu'il possède les compétences en langue écrite. Ces compétences sont mesurées, lors de l'admission, à l'aide d'un test de français écrit. Les titulaires d'un baccalauréat, d'une maîtrise ou d'un doctorat d'une université francophone sont exemptés de ce test. Dans le cas de l'Université de Montréal, pour être admissible, le candidat doit attester d'une connaissance de la langue française atteignant le degré que l'université estime minimal pour s'engager dans le programme. À cette fin, il doit soit avoir réussi l'Épreuve uniforme de langue et littérature française du ministère de l'Éducation du Québec, soit obtenir un score d'au moins 785/990 au Test de français international (TFI) et être classé au niveau 4 ou plus à la production écrite du Test de connaissance du français. Dans le cas de Concordia, les candidats doivent faire la preuve de compétence linguistique. Autrement et surtout pour les étudiants internationaux dont la langue d'enseignement n'est ni l'anglais ni le français, il leur est demandé : iBTTOEFL (90+) ou paper-based TOEFL (600+ with a writing score of 5.0+), ou IELTS (7.0+) (Scherer, 1999).

la formation, et dépendamment des profils et du programme choisi, des équivalences ou des reconnaissances peuvent être accordées pour les candidats voulant accéder au baccalauréat. Ce processus, qui pour certains étudiants peut constituer une contrainte à un moment donné de leur parcours, va amener certains candidats à déployer des stratégies de négociation pour leur entrée dans la formation. Par exemple, rien ne les empêche de poser plusieurs candidatures en même temps dans plusieurs universités, mais aussi dans plusieurs programmes de la formation à l'enseignement (cf. primaire, secondaire, etc.). Libre à eux ensuite de faire, en fonction des acceptations d'admission, le choix qui conviendra le mieux. Dépendamment des options, un choix met en tension des ressources ou contraintes relatives aux contingences personnelles, financières, géographiques, mais aussi en termes de choix de programme (cf. 2.1.1.3), de la qualité du contenu, de la longueur, de la demande et des statistiques des prévisions d'embauche sur le marché de l'emploi, etc. Comment ces programmes fonctionnent-ils?

2.2.1.3 Programmes et contenus de formations des universités montréalaises

Les universités montréalaises ont mis en place des programmes « longs », les baccalauréats, et des programmes « courts », des modules d'enseignement. Selon ces niveaux, et dépendamment des profils de candidatures, ces programmes donnent lieu à l'obtention du permis d'enseignement.

Formations au premier cycle universitaire

Au premier cycle, les programmes « longs » correspondent à un baccalauréat et les programmes « courts », à des certificats ou modules d'enseignement. Selon ces niveaux de formation et dépendamment des profils de candidatures, ces programmes donnent lieu à l'obtention du permis d'enseignement.

Formations longues : les baccalauréats

Les formations longues de premier cycle sont présentées en fonction des niveaux d'enseignement désignés par « enseignement au préscolaire/primaire » et « enseignement au secondaire ».

Baccalauréats en enseignement au préscolaire/primaire

Les quatre universités montréalaises dispensent des baccalauréats en enseignement préscolaire et primaire de 120 crédits. Les thèmes des cours enseignés couvrent : 1) les aspects psychosociologiques et philosophiques de l'éducation; 2) la croissance et le développement de l'enfant; 3) le rapport à la famille, le rôle parental et l'éducation au Québec; 4) l'enseignement de la lecture, du langage, des mathématiques et des notions scientifiques à des enfants de niveau préscolaire et primaire; 5) les enjeux historiques et actuels en éducation préscolaire et enseignement primaire; 6) la pratique de l'enseignement et le stage en milieu préscolaire, dans une maternelle et une école primaire; 7) la culture religieuse et morale. À ce corpus de cours, s'ajoutent des cours optionnels sur l'enseignement des valeurs, des sciences humaines ou d'une langue seconde, ainsi que des cours au choix que les étudiants vont suivre au département des sciences de l'éducation. Parmi ces quatre universités, l'université McGill est la seule qui, dans le cas de l'enseignement au préscolaire/primaire, dispense un baccalauréat bidisciplinaire qui comporte 126 crédits en relation avec les études juives : *B.Ed Kindergarten and Elementary Education (Jewish Studies)*. Les candidats doivent choisir le baccalauréat en sciences juives avec l'option du baccalauréat en éducation et doivent satisfaire aux exigences d'admission des deux facultés.

Baccalauréats en enseignement au secondaire :

Il existe deux types de baccalauréats pour l'enseignement au secondaire. Certains d'entre eux comportent au minimum 120 crédits. Il sont désignés comme étant des baccalauréats « classiques ». D'autres comportent au minimum 135 crédits. En général, ces baccalauréats sont dits concomitants (*concurrent*). En tenant compte de cette organisation des programmes, il y a lieu de considérer ce qui se fait du côté francophone et du côté anglophone.

A) Du côté des universités francophones, les baccalauréats de l'Université de Montréal (UdeM) et de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) sont très semblables. Les programmes d'enseignement au secondaire comportent 120 crédits et couvrent l'enseignement au secondaire en fonction des spécialités suivantes : enseignement de l'éthique et de la culture religieuse, enseignement de l'univers social, des mathématiques, du français langue première, du français langue seconde et des sciences et technologies. La structure de ces programmes est

organisée en trois grands blocs : 1) les cours sur les fondements de la profession (i.e. philosophie de l'éducation, sociologie, administration scolaire, psychologie, etc.); 2) les cours de pédagogie et didactique en lien avec les disciplines enseignées; 3) les cours de psychopédagogie visant l'intervention (i.e. gestion de classe, intervention auprès des élèves en difficultés, etc.); 4) la formation pratique et les stages ainsi que les séminaires ou autres cours (i.e. les cours consacrés à l'analyse en milieu de pratique).

Au-delà de ces programmes d'enseignement au secondaire, l'UdeM est la seule université à dispenser les programmes d'enseignement de l'éducation physique et de la santé. Quant à l'UQAM, elle est la seule à dispenser, dans cette formule de 120 crédits, le baccalauréat en enseignement anglais langue seconde, en arts dramatiques, en arts visuels et médiatiques, en danse, en enseignement professionnel et en technique et en formation professionnelle au secondaire. Au-delà de ces programmes classiques de 120 crédits, les deux universités francophones dispensent un baccalauréat en adaptation scolaire.

B) Du côté des universités anglophones, il y a deux types de programmes, ceux qui suivent dans les grandes lignes la structure classique des programmes francophones et ceux qui donnent lieu à une double diplomation; il s'agit des programmes concomitants :

a) Les programmes classiques de 120 crédits en enseignement au secondaire dans les universités anglophones suivent une structure qui, à quelques petites différences près, est très semblable à celle des universités francophones. La structure est articulée en deux grands blocs : un qui porte sur les fondements académiques de l'éducation (i.e. sociologie, psychologie, philosophie, etc.) et un sur les applications pédagogiques et didactiques relatives à la discipline d'enseignement (i.e. psychopédagogie, intervention, etc.) incluant des stages. Avec ce type de structure, McGill dispense plusieurs B.Ed. au secondaire. Ils sont organisés, comme pour les universités francophones, en fonction des domaines d'enseignements : 1) *Social sciences* (i.e. *(History, Citizenship, and Ethics and Religious Culture)* ou *(History, Citizenship and Geography, History, Citizenship and Geography, History, Citizenship, and Ethics and Religious Culture)*); 2) *Mathematics*; 3) Enseignement du français langue seconde; 4) *English primary language*; 5) *English as a second language Science and Technology*.

Quant à l'Université Concordia, en dehors des programmes d'enseignement au préscolaire primaire, et d'enseignement au secondaire de l'anglais langue seconde, elle ne dispense pas d'autres baccalauréats. La structure générale et les cours se rapprochent beaucoup de McGill.

b) Les programmes de baccalauréats concomitants (*concurrent*) sont dispensés par McGill. Ces programmes, qui sont interfacultaires, comportent 135 crédits et sont organisés en fonction des domaines de spécialisation d'enseignement au secondaire comme c'est le cas dans les programmes classiques de 120 crédits. Cette université anglophone offre donc des programmes à mi-chemin entre les universités québécoises et ontariennes. Comme en Ontario, cette formation permet d'obtenir une double diplomation, un *Bachelor of Education* (B.Ed. au secondaire) et un autre dans le domaine d'études *Bachelor of Science* (B.Sc. : *Major or Major Concentration with a Minor for Teachers*). Les étudiants doivent satisfaire aux exigences d'admission des deux programmes. La structure de ces programmes s'inscrit dans une logique de majeur (cf. 36-37 crédits) - mineur (cf. 18-24). Pour le B.Sc., la concentration du majeur peut être en biologie, en chimie et en physique. Pour le mineur, qui est forcément dans une discipline différente du majeur, il peut être en chimie, en physique ou en biologie. Quant au B.Ed., il comporte 60 crédits en éducation, dont 27 crédits en fondements de l'éducation et dans le champ d'expertise de la discipline enseignée (i.e. politiques éducatives, philosophie de l'éducation, psychologie, gestion de classe, mesure et évaluation, etc.), en pédagogie (i.e. méthode d'enseignement dans la discipline), incluant les stages. Ces cours sont aussi combinés avec des cours en sciences et des cours optionnels, le tout pour un total de 135 crédits et, selon certains profils de candidatures, 165 crédits. Cette articulation, qui répond à la fois aux exigences du B.Ed. et du B.Sc., est rendue possible, car plusieurs cours comptent pour les deux programmes en même temps. Enfin, en plus de ces programmes de type concomitant, McGill propose un B.Ed. en enseignement de la musique avec 143 crédits. Ce programme est dispensé conjointement avec la faculté de musique et d'éducation.

Formations courtes : les certificats et les modules

Du côté francophone, l'UQAM propose un certificat qui comprend un bloc de six crédits obligatoires en didactique, trois crédits en psychopédagogie, six crédits obligatoires en formation pratique et 15 crédits obligatoires en trois stages d'observation. Ce programme

d'appoint fait l'objet d'une entente avec le MELS et est destiné aux titulaires d'un permis d'enseignement ainsi qu'aux personnes qui ont reçu leur admissibilité du MELS pour se qualifier pour la certification. La réussite de ce programme habilite le candidat à enseigner dans les écoles du Québec. Au-delà de ce certificat uniquement dispensé à l'UQAM, l'UdeM, quant à elle, a mis en place en 2008 un module de qualification en enseignement qui comporte 30 crédits obligatoires en didactique, psychopédagogie et fondements de l'éducation. Ce module s'adresse uniquement à des candidats ayant déjà un permis d'enseigner et à ceux qui ont reçu un avis d'admissibilité décerné par le MELS et qui veulent se qualifier pour l'obtention du brevet d'enseignement.

Du côté anglophone, il n'existe pas de programmes identiques aux certificats et au module en enseignement, bien que Concordia propose une certification de 30 crédits en *Adult Education* et un certificat en *Teaching of English as a Second Language*. Toutefois, les crédits obtenus ne permettent pas à eux seuls d'obtenir l'autorisation d'enseignement. En revanche, les cours obtenus peuvent être reconnus par le MELS pour l'obtention du permis d'enseignement.

Pour récapituler, sur le territoire de l'Île de Montréal, il y a quatre universités qui, dans une même ville, dispensent des programmes de formation des enseignants dans les milieux anglophones et francophones. Les études au B.Ed. s'étendent sur quatre ans (i.e. deux semestres par an : automne et hiver) avec une structure de base comprenant 120 crédits répartis entre cours et stages. McGill fait exception à cela. En plus de ses B.Ed. « classiques », elle offre un programme concomitant qui s'étale sur six ans (i.e. deux semestres par an : automne et hiver) et qui, par cumul, conduit à un double baccalauréat, un en éducation et un autre dans la matière d'enseignement. Il ressort de cette analyse que McGill offre, en contexte québécois, une alternative qui est à mi-chemin entre deux systèmes de l'éducation, le québécois et l'ontarien. En dehors de ces particularités structurelles des baccalauréats, l'ensemble des universités montréalaises dispense l'enseignement au préscolaire/primaire. Pour l'enseignement au secondaire, il n'en n'est pas ainsi. Les deux universités francophones offrent surtout des B.Ed. pour l'enseignement du français langue première et seconde. À noter toutefois que McGill a un programme d'enseignement de français langue seconde. Par ailleurs, l'UQAM et l'UdeM offrent en plus un B.Ed. en adaptation scolaire, ce qui ne se retrouve pas dans les universités anglophones. Quant aux deux universités anglophones, elles dispensent en général les programmes d'enseignement au secondaire d'anglais langue

première et langue seconde. L'UQAM fait exception puisqu'elle offre aussi un programme d'enseignement de l'anglais langue seconde. Les programmes en enseignement de l'éthique et de la culture religieuse sont dispensés par les trois grandes universités montréalaises (McGill, UdeM et UQAM). Au-delà de ces variations ou spécifications, les structures et la logique de programmes des universités anglophones et francophones pour le B.Ed. « classique » sont très semblables. En ce qui concerne les modules d'enseignement, ils donnent lieu, dans certaines conditions, à l'obtention d'un permis d'enseignement; c'est surtout l'UdeM qui a entériné un accord avec le MELS pour faciliter l'accès à l'enseignement aux candidats ayant déjà une formation de base adéquate pour l'enseignement au secondaire.

En somme, le contexte de négociation, sur le plan de la formation, a un impact sur les conduites potentielles des futurs enseignants du Québec en termes de stratégies de négociation. Elles permettent de faire face aux contraintes qui portent sur les programmes de formation et les exigences d'accès à la formation. Ces contraintes, selon la situation des candidats à l'enseignement, peuvent aussi constituer des ressources. C'est en ce sens que les stratégies mises en œuvre par les candidats leur permettent de réaliser leur projet professionnel en tenant compte des traits organisationnels du système, qui sont, en l'occurrence, l'autorité de la formation, l'accès à la formation, les programmes et le contenu de formation. À ce titre, l'autorité de la formation peut constituer à la fois une contrainte et une ressource. D'une part, une contrainte de par la rigidité et le pouvoir de sanction et d'évaluation conférés par les mandats des divers comités d'agrément des programmes. Elle a le pouvoir d'imposer certains cours obligatoires dans l'organisation des programmes. Elle peut aussi refuser aux universités de nouvelles scénarisations de structures de programmes et de contenus de cours. D'autre part, une ressource, car cette autorité a un rôle structurant sur la profession et est nécessaire à la reconnaissance du statut d'enseignant. Qui plus est, elle permet au niveau provincial d'harmoniser les programmes, leurs structures et les contenus entre les universités qui en proposent la création et en font la promotion.

Quoi qu'il en soit, de leur côté, les universités cherchent à rentabiliser les programmes tout en les adaptant au mieux à la réalité de la pratique de l'enseignement, mais aussi en respectant

l'acquisition des compétences théoriques (i.e. cours) et pratiques (i.e. stages) manquant aux nouveaux candidats. Par exemple, l'UdeM et l'UQAM ont mis en place des cours de renforcement en français en début de programme afin de mieux préparer leurs candidats aux tests de français (cf. Test de Certification en Français Écrit pour l'Enseignement (TECFÉE)). Toutes ces contraintes constituent d'une certaine manière aussi une ressource, en ce qu'elles sécurisent et protègent la formation en termes de qualité et de crédibilité de la formation suivie pour les candidats à l'enseignement. Par exemple, les comités d'agrément donnent leur aval pour la création des nouveaux programmes. Ils le font aussi en fonction des variations du marché de l'emploi qu'ils cherchent à réguler. Il s'agirait de mettre en adéquation, autant que faire se peut, les formations universitaires avec les besoins du marché de l'emploi. Ces besoins proviennent des demandes des commissions scolaires, des variations des effectifs d'élèves, des fluctuations des courbes démographiques, des départs à la retraite, des mutations, des changements de politique et de mesures éducatives (i.e. les politiques sur l'adaptation scolaire).

Au niveau de l'accès à la formation, les critères d'admissibilité constituent pour certains candidats des contraintes, en raison des contingentements, des spécialités, de la qualité du dossier académique des études antérieures suivies de même que de leur situation financière, familiale et géographique. Ces contingences constituent des ressources ou des contraintes pour les candidats en fonction de leurs situations. Par exemple, des stratégies de demande d'admissions multiples (cf. 2.1.1.2) peuvent dans certaines situations faciliter l'accès à la formation, dépendamment des contingentements des cohortes.

Sur le plan des programmes et contenus, une fois admis dans un programme, les candidats suivent en général la structure de progression des cours qui leur est imposée ou fortement recommandée. Ils peuvent cependant modifier sensiblement l'ordre de cours dans cette programmation et choisir les cours en fonction des professeurs qui les enseignent. Ils ont aussi la possibilité d'accélérer leur formation en surchargeant le nombre de cours par semestre ou en suivant des cours d'été. En fonction de la programmation des cours, certains tentent de négocier leur note dans leurs cours avec les professeurs (Sèguéda & Morrissette, 2014). Il arrive que des candidats, au cours de leurs progressions dans la formation, décident aussi de changer de programmes à l'intérieur des programmes de formation à l'enseignement. Cette renégociation du choix de la formation peut faire l'objet d'une demande de transfert d'un

programme à un autre. Certains peuvent également décider de changer d'université et de programme. Maintenant que le contexte de négociation de la formation au Québec vient d'être analysé, il y a lieu d'observer ce qui se passe sur le plan de l'insertion.

2.2.2 Insertion professionnelle

En ce qui a trait à l'insertion, le contexte de négociation est analysé en fonction de deux axes : celui de la tendance actuelle du marché de l'emploi et celui des dispositifs d'insertion mis en place par l'organisation pour favoriser l'accès au marché du travail.

Martel, Ouellette et Ratté (2003) ont identifié des éléments contextuels qui ont eu un impact sur l'insertion. Parmi ces éléments, il y a : 1) l'implantation du programme en 1994 de la formation des enseignants conduisant au brevet d'enseignement; 2) le recours systématique aux listes d'appel par les commissions solaires depuis 1996; 3) le programme d'incitation de départ à la retraite en 1997; 4) la mise en place des maternelles à partir de cinq ans à temps plein; 5) la prolongation des congés parentaux en 2000; 6) la mise en place, en 1998, des commissions linguistiques conduisant à la fois à la diminution du nombre d'employeurs, et en même temps à l'élargissement du marché de l'emploi (Martel *et al.*, 2003, p. 1). Ces éléments contextuels ont un impact sur la mise en place des dispositifs³⁸ d'aide à l'insertion et sur le marché de l'emploi. Ils peuvent s'inscrire comme des contraintes ou des ressources qui influencent les stratégies de négociation des candidats à l'enseignement pour réaliser leur projet professionnel.

2.2.2.1 Dispositifs d'aide à l'insertion

Les multiples programmes d'aide à l'insertion au Québec impliquent plusieurs acteurs :

Le COFPE³⁹ qui a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation, formule des recommandations sur les programmes d'insertion (COFPE, 2006). Ces recommandations oscillent autour des reconnaissances nécessaires à l'enseignement, sur l'autonomie dans l'exercice de l'enseignement, le caractère de confidentialité du métier d'enseignant, la surveillance disciplinaire, etc.

³⁸ Le recours du terme « dispositif est plus spécifique qu'un programme, il est en quelque sorte un outil de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants » (Martineau & Vallerand, 2006, p. 50).

³⁹ I.e. <www.cofpe.gouv.qc.ca>.

Le MELS apporte aussi sa contribution. Par exemple, la réalisation d'un dossier spécial paru dans la revue *Vie pédagogique* (Octobre 2003) a proposé une réflexion sur l'insertion articulée autour du changement, de la gestion de l'embauche du point de vue des gestionnaires, du partage du « savoir d'expérience », de l'avenir de la profession, etc. Aussi, le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE)⁴⁰ contribue à l'aide à l'insertion en proposant de rapprocher les initiatives des acteurs des milieux scolaires, celles du MELS et des universités, autour de la promotion de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle.

Au-delà de ces contributions, il existe une multiplicité de programmes d'insertion au Québec qui sont chapeautés par différents organismes de type communautaire. La majorité d'entre eux mobilisent des dispositifs très souvent identiques ou semblables. L'étude de Martineau et Vallerand (2006) fait une analyse de ces différents dispositifs dans 19 programmes d'insertion professionnelle. Elle montre que lors des séances d'informations sur l'insertion professionnelle, le dispositif du mentorat est fréquemment utilisé. Il est présent dans les 19 programmes à 89 %. Il consiste à encadrer un nouvel enseignant par un enseignant chevronné ou par un conseiller pédagogique. Sa mise en œuvre varie sensiblement d'un programme de mentorat à un autre. Elle peut aller d'un suivi strict (cf. rencontre de formation au départ, supervision des dyades par la direction, bilan à la fin, etc.) à un suivi plus souple (cf. choix du moment, du lieu et de la fréquence des rencontres avec son mentor, etc.). Des ateliers de formation, faisant partie des 19 programmes à 63 %, sont aussi offerts. La plupart adoptent une conception de l'insertion en tant qu'apprentissage du métier d'enseignant. Les thématiques abordées portent sur la gestion disciplinaire de classe, les rencontres de parents, l'évaluation des apprentissages, la gestion de soi ou la gestion du stress, la différenciation pédagogique, le travail en ateliers, la communication relationnelle, les stratégies de lecture, les plans d'intervention et les TIC. Autre dispositif, impliqué dans 53 % des programmes d'insertion : la mise à disposition d'une trousse présentant des documents comprenant diverses informations sur la commission scolaire et sur les services offerts et l'établissement d'enseignement (Martineau & Vallerand, 2006).

⁴⁰ I.e. <www.insertion.qc.ca>.

Au-delà de ces dispositifs, il ne faut pas oublier de signaler la présence de groupes collectifs de soutien à l'insertion professionnelle dans les programmes d'insertion⁴¹. Ces groupes sont divers et désignent « tous les types de groupes d'entraide professionnelle qui peuvent être offerts aux enseignants en insertion » (Martineau & Vallerand, 2006, p. 50). La plupart du temps, ils sont définis comme : « un dispositif qui regroupe [...] le groupe de discussion et la cohorte de développement professionnel » (Martineau & Vallerand, 2006, p. 54). Enfin, il y a les réseaux d'entraide professionnelle à distance⁴². Ils mobilisent les outils de communication par ordinateur sous les formes suivantes : « le courrier électronique, les portails d'informations pour les enseignants débutants, les dispositifs de mentorat en ligne avec des enseignants d'expérience, des conseillers pédagogiques ou d'autres personnes-ressources et les forums de discussion entre pairs » (Martineau & Vallerand, 2006, p. 54). Ces réseaux constituent une source d'informations qui se veut ancrée dans la réalité des expériences des enseignants. Ils permettent aux jeunes candidats de s'ouvrir aux expériences d'enseignants qui vivent les mêmes difficultés (cf. suppléances, contrats multiples, etc.).

En somme, les dispositifs d'aide à l'insertion visent l'encadrement des nouveaux enseignants. Ils se présentent, au-delà des séances d'information, sous la forme de mentorats ainsi que d'ateliers de formation. Au-delà de ces dispositifs, il y a ceux des groupes collectifs de soutien à l'insertion professionnelle et des réseaux d'entraide professionnelle à distance. Ces deux dispositifs s'inscrivent comme des ressources pour les enseignants. En raison de leur modalité d'opérationnalisation, ils sont moins contraignants que les dispositifs tels que le mentorat ou les ateliers de formations qui impliquent de la part des candidats de rendre des comptes à un mentor, ou encore, d'être l'objet d'une évaluation.

Globalement, les dispositifs d'aide à l'insertion, dépendamment des candidats et de leur définition de leur situation, peuvent constituer à la fois des ressources et des contraintes. Par exemple, en raison de l'encadrement et de la structuration du mentorat, ce dispositif peut se

⁴¹ I.e. Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) : <<http://www.crepas.qc.ca/141-carrefour-national-de-linsertion-professionnelle-en-enseignement>>.

⁴² I.e. <<http://www.mentoratquebec.org>; <http://www.insertion.qc.ca>; <http://zoom.animare.org/appui-motivation>; <http://www.ctreq.qc.ca/>>.

révéler contraignant pour certains candidats. Pour d'autres, il peut en même temps constituer une ressource précieuse en termes du soutien et d'aide à la pratique d'enseignement et à l'intégration dans les équipes-écoles. Entre autres, comparativement au *coach*, qui est spécialiste de l'accompagnement au développement professionnel mais non du contenu (Guignon, 2012), un mentor transmettra, en plus de l'encadrement qu'il propose, ses propres savoirs. Cette ressource offre, en définitive, une assistance ancrée dans la pratique d'enseignement de par le transfert des savoirs d'expériences du mentor.

Cela dit, en plus de mobiliser certains dispositifs d'aide à l'insertion, le contexte de négociation sur le plan de l'insertion est sujet à des fluctuations provenant du marché de l'emploi. Comme nous allons le voir, ces fluctuations induisent également des contraintes et des ressources. Elles influencent potentiellement les stratégies de négociation des candidats.

2.2.2.2 Tendances du marché de l'emploi

Les tendances du marché de l'emploi se ventilent selon une segmentation de l'effectif des nouvelles personnes qualifiées. Cet effectif correspond, en fonction des bassins d'affectation, aux programmes universitaires de formation des enseignants, par exemple à ceux de l'adaptation scolaire, des spécialisations des champs d'enseignement (i.e. arts, anglais langue seconde, éducation physique, langue seconde, etc.), du préscolaire/primaire, de la formation générale au secondaire (i.e. français, mathématique, anglais, univers social, éthique et culture religieuse, etc.).

1) En adaptation scolaire, le taux de placement des candidats à l'enseignement diplômés deux ans après la fin des études est passé en 1989 de 73 % à 80 % en 1999, avec une forte baisse de 48 % en 1994 (MESRST, 2013). Cette tendance s'inverse de manière positive. La situation d'emploi des candidats en formation, selon l'enquête de relance du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, fait ressortir qu'en 2009, sur 381 candidats sélectionnés, pour un taux de réponse à 73,3 %, 89,6 % ont un emploi. 1,8 % des candidats sont à la recherche d'emploi, 6 % font encore des études, 3,6 % sont inactifs et 87,6 % travaillent à temps plein. Les études en rapport avec la formation font ressortir un taux de 94,1 % de placement (MESRST, 2013). En 2011, sur 451 candidats sélectionnés, pour un taux de réponse à 77,6 %, 91,1 % des candidats ont un emploi. 2 % des candidats sont à la

recherche d'un emploi, 5,1 % font encore des études, 1,7 % sont inactifs et 76,2 % travaillent à temps plein. Les études en rapport avec la formation font ressortir un taux de 88,9 % de placement (MESRST, 2013). En 2013, sur 442 candidats sélectionnés, pour un taux de réponse à 76,5 %, 89,6 % des candidats ont un emploi. 0,3 % des candidats sont à la recherche d'un emploi, 4,1 % font encore des études, 0,3 % sont inactifs et 76,2 % travaillent à temps plein. Les études en rapport avec la formation font ressortir un taux de 92,9 % de placement (MESRST, 2013). Il ressort une moyenne de placement sur ces trois périodes d'environ 91,9 %, ce qui est excellent, et le taux de chômage est en faible diminution, passant respectivement de 2,0 %, 2,1 % à 0,3 %.

Tableau 1 : Enseignants spécialistes en adaptation scolaire (orthopédagogie)

SITUATION EN 2013 SITUATION EN 2011 SITUATION EN 2009	PERSONNES DIPLOMÉES VISÉES PAR L'ENQUÊTE	TAUX DE RÉPONSE	SITUATION EN JANVIER					L'EMPLOI À TEMPS PLEIN ET SES CARACTÉRISTIQUES			LES ÉTUDES EN RAPPORT AVEC LA FORMATION
			EN EMPLOI	À LA RECHERCHE D'UN EMPLOI	AUX ÉTUDES	PERSONNES INACTIVES	TAUX DE CHÔMAGE	À TEMPS PLEIN	SALAIRE HEBD. BRUT MOYEN	EN RAPPORT AVEC LA FORMATION	
5706 Formation des enseignants spécialistes en adaptation scolaire (orthopédagogie)	442	76,5	89,6	0,3	4,1	5,9	0,3	76,2	809	94,8	92,9
	451	77,6	91,1	2,0	5,1	1,7	2,1	79,6	791	93,7	88,9
	381	73,8	88,6	1,8	6,0	3,6	2,0	87,6	772	96,3	94,1

La relance à l'université. La situation d'emploi de personnes diplômées. Enquêtes de 2009/2011/2013 (MESRST, 2013, p. 19).

L'observation de ces données permet de constater que le nombre de candidats à l'obtention des baccalauréats en formation en adaptation scolaire (orthopédagogie) de quatre ans est très en demande. Cela est dû à l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté (Service Canada, 2013).

2) En enseignement spécialisé, dans les disciplines au secondaire et primaire, le taux de placement des candidats à l'enseignement diplômés deux ans après la fin des études est passé en 1989 de 38 % à 56 % en 1999 avec, en cours de progression, une chute de 28 % en 1994 (MELS, 2004, p. 1). Selon cette étude du MELS, qui propose à partir de 2004 une projection jusqu'en 2017, cette situation, conjuguée avec les effets de la réforme et de l'augmentation du temps d'instruction du primaire, aura en fin de compte favorisé un recrutement exceptionnel en 2006. Après cette période de pénurie dans certaines disciplines, les besoins en recrutement sont en baisse de 2007 à 2009. Devant ce paradoxe, le MELS avait annoncé que l'effectif total

du personnel enseignant qualifié devait décroître et suivre les besoins en recrutement en fonction de la tendance du marché et du renouvellement de personnel ayant bénéficié des retraites anticipées en 1997 (MELS, 2004, p. 4). Il est noté plus généralement qu'il reste encore un peu plus d'un tiers d'enseignants âgés de 50 ans et plus, ce qui augure bien pour les enseignants qui entreront dans les cinq à dix prochaines années en fonction. Dans ce sens, l'étude du ministère de l'Enseignement supérieur (MESRST, 2013) sur la relance montre que la situation d'emploi des candidats en formation fait ressortir en 2009, sur 648 candidats, pour un taux de réponse à 70,4 %, que 89,9 % des candidats ont tout de même un emploi. 1,1 % des candidats sont à la recherche d'un emploi, 6,4 % font encore des études, 2,6 % sont inactifs et 73,4 % travaillent à temps plein. Les études en rapport avec la formation mettent en avant un taux de 82,8 % de placement (MESRST, 2013). En 2011, sur 752 candidats, pour un taux de réponse à 70,6 %, 87,6 % ont un emploi. 1,7 % des candidats sont à la recherche d'un emploi, 7,6 % font encore des études, 3,1 % sont inactifs et 64,7 % travaillent à temps plein. Les études en rapport avec la formation font ressortir un taux de 77,5 % de placement (MESRST, 2013). En 2013, sur 648 candidats, pour un taux de réponse à 68,4 %, 90,0 % ont un emploi. 2,2 % des candidats sont à la recherche d'un emploi, 5,5 % font encore des études, 2,2 % sont inactifs et 67 % travaillent à temps plein. Les études en rapport avec la formation font ressortir un taux de 74,1 % de placement (MESRST, 2013, p. 255). La moyenne de placement sur ces trois périodes est de 78,13 %. Le taux de chômage faible sur les trois périodes augmente sensiblement de 1,2 % à 1,9 % pour terminer à 2,4 %.

Tableau 2 : Enseignants spécialistes au primaire et au secondaire

5705 Formation des enseignants spécialistes au primaire et au secondaire	719	68,4	90,0	2,2	5,5	2,2	2,4	67,0	784	92,6	74,1
	742	70,6	87,6	1,7	7,6	3,1	1,9	64,7	815	94,6	77,5
	648	70,4	89,9	1,1	6,4	2,6	1,2	73,4	762	91,4	82,8
■ SITUATION EN 2013 ■ SITUATION EN 2011 ■ SITUATION EN 2009	PERSONNES DIPLOMÉES VISÉES PAR L'ENQUÊTE	TAUX DE RÉPONSE (%)	EN EMPLOI (%)	À LA RECHERCHE D'UN EMPLOI (%)	AUX ÉTUDES (%)	PERSONNES INACTIVES (%)	TAUX DE CHÔMAGE (%)	À TEMPS PLEIN (%)	SALAIRE HEBD. BRUT MOYEN (\$)	EN RAPPORT AVEC LA FORMATION (%)	LES ÉTUDES EN RAPPORT AVEC LA FORMATION (%)

La relance à l'université. La situation d'emploi de personnes diplômées. Enquêtes de 2009/2011/2013 (MESRST, 2013, p. 19).

Au-delà de ces tendances, il est important de souligner que, pour les spécialistes du primaire en enseignement de l'anglais langue seconde, le discours inaugural de Charest (23 février 2011) a proposé que la majorité francophone du Québec ait des cours d'anglais dès la 6^e année

à hauteur de 50 % du temps. Cela a conduit à une embauche massive d'enseignants. Cependant, bien que les débats restent ouverts, la mise en application de cette mesure est encore entre les mains des comités de suivi (MELS, 2004, p. 4).

3) Au préscolaire/primaire, le taux de placement des candidats à l'enseignement diplômés deux ans après la fin des études est passé en 1989 de 45 % à 75 % en 1999 avec, en cours de progression, une baisse 59 % en 1997 (MELS, 2004, p. 1). La situation d'emploi des candidats en formation, selon l'enquête de relance du ministère de l'Enseignement supérieur (MESRST, 2013), fait ressortir qu'en 2009, sur 1415 candidats sélectionnés, pour un taux de réponse à 72,6 %, 88,6 % ont un emploi. 2,3 % des candidats sont à la recherche d'un emploi, 3,9 % font encore des études, 5,2 % sont inactifs et 68,6 % travaillent à temps plein. Les études en rapport avec la formation font ressortir un taux de 75 % de placement (MESRST, 2013). En 2011, sur 1340 candidats sélectionnés, pour un taux de réponse à 74,4 %, 90,5 % ont un emploi. 2,1 % des candidats sont à la recherche d'un emploi, 4,1 % font encore des études, 3,3 % sont inactifs et 66,1 % travaillent à temps plein. Les études en rapport avec la formation font ressortir un taux de 75,6 % (MESRST, 2013). En 2013, sur 1261 candidats, pour un taux de réponse à 68,4 %, 87,9 % ont un emploi. 1,2 % des candidats sont à la recherche d'un emploi, 6,3 % font encore des études, 4,6 % sont inactifs et 74,8 % travaillent à temps plein. Les études en rapport avec la formation font ressortir un taux de 90,7 % de placement (MESRST, 2013). Il ressort une moyenne de placement sur ces trois périodes d'environ 80,43 % de placement; ce qui est bon compte tenu de l'évolution qui passe de 75,6 % en 2011 à 90,7 % en 2013. Le taux de chômage à la baisse suit favorablement la même tendance : de 2,6 % en 2009 à 2,3% en 2011, puis 1,3 % en 2013.

Tableau 3 : Enseignants au préscolaire et au primaire

SITUATION EN 2013 SITUATION EN 2011 SITUATION EN 2009	PERSONNES DIPLOMÉS VISEES PAR L'ENQUÊTE N	TAUX DE RÉPONSE (%)	SITUATION EN JANVIER				L'EMPLOI À TEMPS PLEIN ET SES CARACTÉRISTIQUES				
			EN EMPLOI (%)	À LA RECHERCHE D'UN EMPLOI (%)	AUX ÉTUDES (%)	PERSONNES INACTIVES (%)	TAUX DE CHÔMAGE (%)	À TEMPS PLEIN (%)	SALAIRE HEBD. BRUT MOYEN (\$)	EN RAPPORT AVEC LA FORMATION (%)	LES ÉTUDES EN RAPPORT AVEC LA FORMATION (%)
			(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	
5704 Formation des enseignants au préscolaire et au primaire	1 261	68,4	87,9	1,2	6,3	4,6	1,3	74,8	809	91,7	90,7
	1 340	74,4	90,5	2,1	4,1	3,3	2,3	66,1	776	94,8	75,6
	1 415	72,6	88,6	2,3	3,9	5,2	2,6	68,6	775	95,0	75,0

La relance à l'université. La situation d'emploi de personnes diplômées. Enquêtes de 2009/2011/2013 (MESRST, 2013, p. 19)

Complémentairement à ces données, selon les statistiques sur l'emploi de Services Canada au chapitre Emploi-Québec (2013), il apparaît que la demande d'enseignants préscolaire\primaire devrait augmenter fortement dans les prochaines années. Cette demande est provoquée par des départs à la retraite et par des promotions à des postes de conseillers pédagogiques. Aussi, un certain nombre de postes seront pourvus par des immigrants, bien qu'en quantité inférieure par rapport à l'ensemble de la profession (7 % par rapport à 12 % en 2006) (Service Canada, 2013); une proportion qui montre malgré tout que la profession reste accessible aux nouveaux arrivants qui répondent aux exigences de qualification.

4) En formation générale au secondaire, le taux de placement des candidats à l'enseignement diplômés deux ans après la fin des études est passé en 1989 de 46 % à 64 % en 1999 avec, en cours de progression, deux chutes : l'une de 37 % en 1997 et l'autre de 38 % en 1996 (Service Canada, 2013). Selon une étude du MELS réalisée en 2004 et proposant à partir de là des perspectives à court et moyen terme pour le secteur francophone allant jusqu'à 2017, plusieurs opportunités d'embauches apparaissent, alors qu'en général, par le passé, il avait été observé des surplus d'enseignants dans ces domaines (MELS, 2004, p. 1). La même tendance est observée de 2005 à 2006 dans le domaine des sciences humaines (MELS, 2004, p. 1). En mathématiques, il y a eu des besoins, ainsi qu'en sciences et en anglais langue seconde. Notons toutefois qu'il n'y a pas de bassin de réserve de candidats dans ces domaines depuis 1997 (MELS, 2004, p. 1). Maintenant, selon l'étude de relance du ministère de l'Enseignement supérieur (MESRST, 2013), la situation générale d'emploi des candidats en formation fait ressortir en 2009, sur 769 candidats, pour un taux de réponse à 73,1 %, que 90,4 % des candidats sont en emploi. 1,6 % des candidats sont à la recherche d'emploi, 5,0 % encore aux études, 3,0 % sont inactifs et 81,9 % travaillent à temps plein. Les études en rapport avec la formation font ressortir un taux de 75,0 % de placement (MESRST, 2013). En 2011, sur 790 candidats, pour un taux de réponse à 73,3 %, 85,1 % ont un emploi. 2,6 % des candidats sont à la recherche d'un emploi, 7,4 % encore aux études, 4,8 % sont inactifs et 78,7 % travaillent à temps plein. Les études en rapport avec la formation font ressortir un taux de 76,9 % de placement (MESRST, 2013). En 2013, sur 730 candidats, pour un taux de réponse à 71,9 %, 87,0 % ont un emploi. 2,5 % des candidats sont à la recherche d'un emploi,

8,8 % font encore des études, 1,7 % sont inactifs et 71,6 % travaillent à temps plein. Les études en rapport avec la formation font ressortir un taux de 65,2 % de placement (MESRST, 2013). La moyenne de placement sur ces trois périodes est de 72,3 % de placement, ce qui est moins bon comparativement aux formations en adaptation scolaire et à l'enseignement au préscolaire/primaire. Leur taux de chômage est aussi en progression sensible et varie sensiblement à la hausse en allant de 1,7 %, à 3,0 % pour terminer à 2,8 %.

Tableau 4 : Enseignants au secondaire

SITUATION EN 2013 SITUATION EN 2011 SITUATION EN 2009	PERSONNES DIPLOMÉES VISÉES PAR L'ENQUÊTE	TAUX DE RÉPONSE	SITUATION EN JANVIER				TAUX DE CHÔMAGE	L'EMPLOI À TEMPS PLEIN ET SES CARACTÉRISTIQUES			LES ÉTUDES EN RAPPORT AVEC LA FORMATION
			EN EMPLOI	À LA RECHERCHE D'UN EMPLOI	AUX ÉTUDES	PERSONNES INACTIVES		À TEMPS PLEIN	SALAIRE HEBD. BRUT MOYEN	EN RAPPORT AVEC LA FORMATION	
			(%)	(%)	(%)	(%)		(%)	(\$)	(%)	
5708 Formation des enseignants au secondaire	730	71,9	87,0	2,5	8,8	1,7	2,8	71,6	863	86,2	65,2
	790	73,3	85,1	2,6	7,4	4,8	3,0	78,7	802	91,2	76,7
	769	73,1	90,4	1,6	5,0	3,0	1,7	81,9	790	94,7	75,0

La relance à l'université. La situation d'emploi de personnes diplômées. Enquêtes de 2009/2011/2013 (MESRST, 2013, p. 19).

À ces données relatives à l'enseignement au secondaire, selon les statistiques de projection allant jusqu'en 2017 sur l'emploi de Services Canada (MELS, 2004, p. 1), l'augmentation des embauches de 2002 à 2006 s'explique par l'augmentation des effectifs scolaires et par les mesures de financement gouvernemental. Toutefois, cette tendance s'est effectivement modifiée en raison d'une forte baisse d'effectifs scolaires prévue entre 2012 et 2016, mais aussi en raison de certaines décisions gouvernementales pour les années à venir. Les débouchés seront essentiellement causés par quelques départs à la retraite, par des besoins en remplacement occasionnel des enseignants en fonction, et par des promotions à des postes de conseillers pédagogiques et de direction. En raison de la précarité de ces postes en début de carrière, le taux de roulement reste toutefois faible comparativement à l'ensemble de la profession. Cette situation s'explique, suite à une augmentation du nombre d'élèves au secondaire jusqu'en 2006-2007, par des besoins élevés pour remplacer les départs à la retraite et aussi par la baisse de 20 % des diplômés entre 1999 et 2009. Cette pénurie se résorbe en fait par une baisse importante en 2015-2016 des effectifs scolaires et par l'augmentation de 10 % des effectifs des baccalauréats entre 2003 et 2007. Enfin, il faut rappeler que les nouveaux enseignants embauchés commencent également leur carrière avec une précarité. En effet, 57%

des enseignants ont obtenu en 2006-2007 leur permanence et 25 % assuraient des emplois à temps partiels ou à la leçon (2013).

En somme, sur le plan des effectifs des candidats à l'enseignement (MESRST, 2013), la situation générale d'emploi fait ressortir qu'il y a plus de candidats en formation au préscolaire/primaire (cf. en 2013 avec 1261) qu'à l'enseignement au secondaire (cf. en 2013 avec 730). Par ordre de grandeur après le préscolaire/primaire, vient ensuite l'effectif des spécialistes au secondaire et primaire avec 719 candidats et en adaptation scolaire avec 442. Il y a donc une plus grande proportion de candidats à l'enseignement au primaire que dans toutes les autres formations. Malgré le nombre important de candidats au primaire, la demande du marché reste importante. Comparativement au préscolaire/primaire, les candidats en adaptation scolaire sont peu nombreux, et ce malgré les besoins. Ces pronostics se traduisent aujourd'hui par une augmentation du nombre d'enseignants au préscolaire/primaire au cours des prochaines années, cela en raison de la demande du marché. En fait, la demande au préscolaire/primaire est si forte qu'on pourrait parler de pénurie.

Les effectifs de candidatures au secondaire et pour les spécialistes sont du même ordre de grandeur et leur employabilité reste modérée. Service Canada avance même qu'il y a globalement, dans presque tous ces bassins d'affectation, surtout au baccalauréat en enseignement au secondaire, un surplus inédit d'enseignants de 2008 à 2013 (Service Canada, 2013). Qui plus est, l'effectif total du nombre d'élèves au Québec diminue de 15 % jusqu'en 2015, selon l'étude des prévisions du MELS allant jusqu'en 2007 (MELS, 2004, p. 1). En conséquence, la tendance pour les années à venir est globalement au surplus d'enseignants au secondaire. Selon le MELS, ce n'est que vers 2015 que les besoins de recrutement recommencent à croître. Au secondaire, la tendance d'embauche est autrement dit plus au statu quo. Les débouchés seront surtout accessibles aux diplômés du B.Ed. Il faut noter malgré tout que le taux de placement des diplômés en 2013 met en tête de liste l'adaptation scolaire, avec 92,9 %, ensuite le préscolaire/primaire avec 90,7 %, certains spécialistes avec 74,1 %, le secondaire avec 65,2 %; ces dernières années furent pour cette catégorie excellente. Le taux de chômage demeure aussi faible et proportionnel au taux de placement avec, en tête de liste,

l'adaptation scolaire avec 0,03 %, ensuite le préscolaire/primaire avec 1,3 %, pour certains spécialistes avec 2,4 %, et au secondaire avec 2,8 %.

2.3 Vers la redéfinition des concepts de la formation et de l'insertion

L'analyse sociohistorique des contextes élargis et proches a permis de circonscrire le contexte d'action des acteurs. Sur le plan du contexte structurel, l'analyse a mis en évidence les rôles structurants de principaux acteurs du système de l'éducation, ceux du MELS, du CSÉ, des commissions scolaires, des établissements scolaires, et ce, en fonction des pouvoirs qui leur étaient désormais impartis. Par l'attribution de leurs mandats respectifs, des pouvoirs de régulation leur sont confiés par voie législative et les conduisent à poser des actions. Dans un contexte donné, elles résultent d'un processus d'alignement de transformations. Ces transformations sont initiées par des stratégies de négociation sur la base des relations de « coopération » entre les acteurs (cf. 1.3.1) qui visent respectivement à pallier les « insécurités » (cf. 1.3.2) et aux « rationalités » (cf. 1.3.3) en jeu. Nous avons vu que ces mécanismes étaient mobilisés notamment lors des crises de l'éducation. Ayant un impact sur la formation et sur l'insertion, elles portent sur des enjeux relatifs à l'octroi des subventions, la qualité et le recrutement des enseignants, l'organisation des programmes, la gouvernance de la formation et la qualification des enseignants, la langue, la professionnalisation, par opposition à la déprofessionnalisation, et à la division entre privé et public. Cela dit, il a été possible, à partir de là, d'identifier le contexte structurel professionnel du candidat enseignant, selon une analyse qui mettait en évidence les aspects sociaux, politiques et économiques. Sur le plan du contexte de négociation, l'analyse a traité de l'organisation de la formation à partir des universités montréalaises, soit autour des questions d'autorité sur la formation, d'accès à la formation et de programmes et contenus, et de l'insertion, soit autour des questions de dispositifs d'aide à l'insertion et de tendances du marché de l'emploi. Ces analyses ont mis en évidence la présence de ressources et de contraintes. Elles proviennent, par exemple, des conditions d'accès et des types de programmes de formation, de l'augmentation ou de la diminution des effectifs scolaires, des bassins d'affectations en fonction des ordres du préscolaire/primaire et secondaire, mais aussi des mouvements de promotion et de départ à la retraite et des courbes démographiques des effectifs scolaires.

Pour finir, dans ce contexte d'action, il apparaît que la formation et l'insertion conduisent potentiellement le candidat actuel à l'enseignement à développer des stratégies de négociation pour faire face, selon leur « point de vue » (cf. 1), à des ressources et contraintes afin de réaliser leur projet professionnel. Il ressort également que ce contexte d'action résultait de processus d'alignements de transformations opérées par des stratégies de négociation. Ces transformations affectent l'organisation de la formation (cf. 2.2.1) et de l'insertion (cf. 2.2.2). En ce sens, l'analyse de contexte d'action, de par sa nature processuelle, permet de constater du même fait que les concepts de formation et d'insertion avaient déjà fait l'objet de redéfinitions au cours de l'histoire. Par exemple, la compréhension de la formation a été modifiée par le passage des écoles normales aux universités. Ces transformations ont un impact sur les modes d'insertion. Auparavant, le recrutement d'enseignants, certes sous la gouverne de l'Église, se faisait sur la base d'une vocation religieuse et en fonction des diocèses. De ce même fait, actuellement et d'une autre façon, la formation et l'insertion sont tout autant sujets à redéfinition que par le passé. Il est donc aussi concevable sur le plan de l'analyse sociologique de penser que la formation et l'insertion nécessitent une nouvelle réflexion critique, d'où le troisième postulat.

Chapitre 3

Troisième postulat :

la redéfinition des concepts de formation et d'insertion

La troisième composante du cadre d'analyse s'appuie sur le postulat selon lequel « le monde social est une entité processuelle, en composition et recomposition continues » (Morrissette *et al.*, 2011). Cette hypothèse se situe dans le prolongement de la perspective interactionniste de l'examen des contextes structurels (cf. 2.1) et des contextes de négociation québécois (cf. 2.2), lesquels constituent le « contexte d'action ». Il est ressorti au cours de cet examen, entre autres, que la formation et l'insertion étaient sujets à des processus de transformations multiples et constants. Nous l'avons vu tout au long de l'analyse, tant à partir des structures supérieures qu'à partir du réseau scolaire (i.e. les réformes, revendications syndicales, politiques et lois, etc.). En effet, les concepts de formation et d'insertion font plus précisément l'objet de la part des acteurs de définitions des situations (cf. 1.1.1) systémiques et organisationnelles multiples, cela en raison du point de vue de tous les acteurs en jeu (cf. ministère de l'Éducation, universités, commissions scolaires, écoles, enseignants, etc.). Qui plus est, leur appropriation, de la part des candidats à l'enseignement, est d'autant plus problématique qu'elle suggère individuellement des compréhensions multiples, surtout si l'on tient aussi compte de la diversité des « points de vue » (cf. 1), eu égard à la pluralité de « définitions de la situation » (cf. 1.1.1) et à la « représentation » qu'un acteur se fait de soi (cf. 1.1.2). Ces éléments d'analyse remettent en question les déterminations classiques des concepts de formation et d'insertion et laissent entrevoir la nécessité d'opérer un décloisonnement théorique de ces deux concepts (cf. 3.1.1 et 3.1.2). Nous venons en effet de voir qu'en procédant du « contexte d'action » (cf. 2.3), ces concepts sont eux-mêmes sujets à variations, voire transformations constantes, et donc à redéfinitions.

Il y a lieu maintenant d'interroger à nouveaux frais les conceptions de formation et d'insertion en amorçant un processus de redéfinition des concepts de la formation et de l'insertion professionnelle qui, dans la perspective traditionnelle prédominante, sont déterministes, cloisonnées, voire figées (cf. 3.1.1 et 3.1.2). Cette redéfinition passe par une remise en question épistémologique de ces mêmes concepts de formation et d'insertion, mais cette fois plus dans une perspective interactionniste (i.e. processuelle).

Il est important de faire remarquer à ce stade de l'analyse que l'examen critique des concepts de formation et d'insertion est une nécessité, fondée sur trois motifs, lesquels s'imposent pour l'élaboration du cadre d'analyse théorique. Un premier motif, parce qu'il convient d'assurer la cohérence épistémologique interactionniste de la recherche tout au long de l'élaboration du cadre d'analyse, donc en conservant une même posture théorique pour un traitement équitable des trois postulats du cadre d'analyse. Un deuxième motif, parce qu'il importe de garantir la cohérence structurelle sur le plan méthodologique dans le prolongement de ce qui a déjà été amorcé avec les deux précédents chapitres. Un troisième motif, surtout parce que cette exigence de cohérence épistémologique et méthodologique, dans une perspective interactionniste, met plus fondamentalement en question l'épistémologie traditionnelle. Celle-ci place sur un même niveau théorique deux concepts clés : l'insertion et la formation. Or, les composantes qui les constituent conceptuellement ne sont pas a priori tout à fait du même ordre théorique.

Pour procéder à leur redéfinition, il convient de mettre en évidence, au fur et à mesure de l'analyse, les problèmes théoriques relatifs à une conception de la formation et de l'insertion, et ce, à l'appui de la perspective interactionniste qui informe cette recherche. Ce processus de redéfinition se réalise en cinq étapes : 1) un examen critique des concepts de formation et d'insertion; 2) une réanalyse des concepts de formation et d'insertion à partir de l'insertion; 3) un décloisonnement conceptuel; 4) une substitution conceptuelle; 5) un mouvement conceptuel vers le « rapport entre » la formation et l'insertion. Cette nouvelle conception sera prise en charge par la conclusion, laquelle présente en dernière analyse la version finale du cadre d'analyse théorique.

3.1 Examen critique des concepts traditionnels de formation et d'insertion

L'examen, certes critique, se fait en deux temps. Il porte d'abord sur une analyse du concept de formation et ensuite de l'insertion. Pour ces deux concepts, un traitement sous l'angle des fonctions sociales sera proposé. Partant de là, il sera plus aisé de procéder à l'étape suivante, qui est la réévaluation de ces mêmes concepts, mais, cette fois, dans perspective interactionniste (cf. 3.2; 3.3; 3.4).

3.1.1 Concept de formation professionnelle

Le concept de formation professionnelle repose surtout sur trois mécanismes sociaux, lesquels procèdent d'éléments du contexte d'action. La protection de la profession enseignante, la garantie d'un niveau d'expertise nécessaire à la pratique de l'enseignement et enfin la construction d'une identité de l'enseignant en conformité avec son milieu culturel de pratique. C'est donc à partir de ces mécanismes sociaux, qui constituent les composantes clés de la perspective traditionnelle, que l'examen critique de la formation est effectué.

3.1.1.1 Protection de la formation

En termes de protection, Tardif (2013) explique que la formation à l'enseignement constitue une étape obligatoire pour devenir enseignant au Canada. Indépendamment de son organisation, de ses contenus et modalités, elle permet de poser un seuil de sélection professionnelle de protection contre les personnes non formées ou sans titre reconnu par les autorités provinciales. En tant que dispositif de régulation et de réglementation pour l'accès à la profession et de contrôle de ses membres, l'enseignement est une profession dont le territoire d'exercice est protégé par un diplôme. Sans cette barrière, n'importe qui pourrait enseigner, ce qui était d'ailleurs le cas dans l'histoire de l'enseignement au Canada jusqu'aux années 1960. Il faut souligner que ce seuil de protection exige de la part des nouveaux enseignants un investissement personnel important pour qui veut accéder à la profession. Les futurs enseignants étudient longtemps : la durée de la scolarité complète tourne autour de 17 ans. Nous parlons d'un investissement de quatre ou cinq années d'études universitaires au Québec en fonction des profils, ce qui certes se justifie dans la mesure où la formation donne accès à de meilleures conditions de travail en termes de salaire et de qualité des conditions d'emploi (i.e vacances, reconnaissance sociale, etc.). Cela dit, même si cet investissement s'est révélé rentable au Québec, tout au long des années 1980 jusqu'à 1995, en raison d'un marché favorable depuis plusieurs années, il l'est beaucoup moins aujourd'hui dans la mesure où il peut conduire soit à la précarité, soit carrément au chômage comme nous l'avons vu (cf. 2.2.2).

3.1.1.2 Niveau d'expertise

La formation à l'enseignement est la première étape dans le développement professionnel qui ouvrirait sur l'insertion professionnelle. Selon Tardif (2013) le but officiel déclaré de cette formation est de donner aux futurs enseignants des connaissances et des compétences professionnelles pour l'exercice de leurs fonctions. Sans cette formation, ils devraient apprendre directement leur métier sur le tas, et ce, indépendamment des élèves qu'on leur confierait, comme ce fut le cas au tout début au Québec. Si, dans une certaine mesure, le contexte structurel montre que, sans formation initiale, certaines personnes ont pu devenir, après quelques années de pratique, de « bons enseignants », il en est tout autrement aujourd'hui. Cet apprentissage par l'expérience est de moins en moins possible, compte tenu de la complexité croissante liée à l'acte d'enseigner en milieu scolaire. Il est demandé aux candidats à l'enseignement de posséder et de développer des connaissances et des compétences professionnelles de plus en plus élevées, et ce, dès le début de leur entrée en fonction. Qui plus est, les attentes et les demandes des étudiants, mais aussi des autorités scolaires face à la formation à l'enseignement, sont de plus en plus fortes, même si les constats politiques des 30 dernières années montrent qu'il devient de plus en plus difficile d'y répondre, ne serait-ce qu'en raison des particularités du marché de l'emploi (cf. 2.2.2). Dans ces conditions, on pourrait s'attendre à ce que des étudiants et des enseignants à leurs débuts remettent en question le bien-fondé de leur formation à l'enseignement. Si tel est le cas, alors on peut hypothétiquement s'interroger sur le fait que potentiellement certains candidats à l'enseignement se sentent démunis face aux difficultés rencontrées lors des premières années de carrière, notamment lors de leur insertion professionnelle, puisqu'ils se voient contraints d'apprendre d'une certaine manière le métier par eux-mêmes.

3.1.1.3 Identité professionnelle

La formation à l'enseignement est une phase de construction de l'identité professionnelle et d'adhésion aux valeurs de la profession (cf. 2.1.3). La formation, ce par quoi les étudiants découvrent s'ils sont faits ou non pour ce métier, notamment lors des stages, constitue une base à leur construction identitaire (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001); cela influence aussi leur insertion dans les milieux de pratique. C'est également un lieu de transmission des valeurs et des croyances de l'enseignement par le travail des professeurs

universitaires et des formateurs de terrain responsables des stages. Au-delà des contenus académiques, Tardif (2013) explique que les valeurs et représentations de la profession et du professionnel sont déterminantes; elles vont peu à peu conduire les nouveaux candidats à intérioriser les représentations et à adhérer aux valeurs collectives du groupe socioprofessionnel. Dans ces conditions, on peut penser que cela n'est pas sans provoquer des conflits de valeurs entre les représentations antérieures et les nouvelles chez les étudiants. En effet, il est tout à fait concevable, compte tenu de l'organisation de la formation, que les formateurs universitaires aient leurs propres croyances et convictions sur la profession. Il serait aussi tout à fait possible de penser en ce sens que les enseignants transmettent leurs savoirs plus en référence avec la vie universitaire qu'en référence directe avec le terrain de l'enseignement, celui des commissions scolaires et des écoles. Par ailleurs, il y aurait même lieu de penser que, très souvent, leurs représentations du milieu diffèrent de celles de leurs étudiants et surtout de celles des formateurs des établissements scolaires qui les accueillent en stage, malgré leurs interventions dans le cadre de cours de supervision de stages (Perrenoud, 2008). Enfin, les formateurs universitaires, qui appartiennent à divers domaines comme la didactique, la psychologie, la pédagogie, les sciences sociales, la formation pratique, l'administration, les fondements de l'éducation, etc., ont souvent des visions qui ne convergent pas nécessairement avec la formation à l'enseignement. Cette réflexion pose la question de savoir dans quelle mesure les candidats à l'enseignement parviennent à s'identifier avec leur formation par rapport au milieu de pratique et, dans ce prolongement, comment ils arrivent à construire les bases de leur identité professionnelle.

En somme, les mécanismes de protection, d'expertise et d'identité professionnelle définissent l'encadrement du système de formation au Québec. Ils constituent les composantes théoriques du concepts de formation. En même temps, il renvoient aux enjeux fondamentaux de la formation professionnelle, entre autres, ceux d'assurer la pérennité d'une profession, de donner un cadre aux logiques organisationnelles des politiques éducatives, et enfin de garantir la pertinence d'une formation professionnelle en rapport, dans une approche traditionnelle, avec l'insertion professionnelle des candidats à l'enseignement. Il convient donc d'aborder

maintenant, dans ce prolongement, le concept d'insertion professionnelle pour en comprendre les implications sur la réalisation du projet professionnel des candidats à l'enseignement.

3.1.2 Concept d'insertion professionnelle

Compte tenu de la longue histoire des divers usages des mots « insertion », « professionnelle » et « insertion professionnelle » dans les sciences humaines, il convient d'en faire l'examen. Dans un premier temps, il sera fait en fonction de la détermination du début et de la fin et dans un deuxième temps, en fonction des perspectives qui identifient l'« entre deux », soit entre le début et la fin. Celles-ci abordent l'insertion à partir de logiques de séquences (i.e. cycles, phases ou des étapes), ou encore, de trajectoires. Ces deux manières de conceptualiser l'insertion constituent les composantes clés du concept d'insertion dans une approche traditionnelle. Pour en faire l'examen, la littérature spécialisée permettra de comprendre comment ces composantes sont définies et adaptées ensuite au champ de l'enseignement.

3.1.2.1 Insertion comme début et comme fin

L'identification du début et de la fin de l'insertion peut donc être circonscrite en fonction de deux perspectives. L'une d'entre elles est plus globalisante que l'autre; elle renvoie à une conception de l'insertion comprise comme un processus de socialisation qui remonterait, dans une certaine mesure, jusqu'aux premières expériences de l'enseignant sur les bancs d'école (Lortie, 1975 ; Wideen, 1992; Zeichner & Gore, 1990). Elle engloberait donc à la fois la période de formation à l'enseignement et se prolongerait jusqu'à l'entrée en fonction dans le milieu professionnel scolaire. L'autre situe plutôt le début de l'insertion spécifiquement dès la fin de la formation à l'enseignement. Plus exactement, elle coïnciderait avec l'accès d'un poste d'enseignant au sein d'une école. Griffin (1985) précise à cet effet qu'il s'agit d'un passage allant du statut d'étudiant au statut d'enseignant à temps plein dans une école.

Ces deux compréhensions de l'insertion dans une perspective traditionnelle complique le travail d'élaboration d'un cadre d'analyse théorique, qui se veut ici interactionniste, surtout pour comprendre comment les candidats à l'enseignement vivent la formation et l'insertion. Il s'agit de savoir si oui ou non l'insertion englobe la formation. Si oui, la formation correspond à l'une des phases de l'insertion (cf. 2.2.1, 2.2.2 et 2.2.3), si non, il faut distinguer d'un côté la formation et de l'autre l'insertion comme deux événements distincts qui se succèdent, la

formation venant avant l'insertion. Il est difficile de répondre à ces deux hypothèses de manière tranchée. Toutefois, il est possible de voir comment la question est traitée dans la littérature à partir des débuts et des fins de l'insertion. Comme on le verra, les réponses sont partagées parmi les chercheurs.

Début de l'insertion

En ce qui concerne le début de l'insertion, d'une manière générale, il y a un consensus dans la littérature selon lequel le début coïnciderait avec l'entrée en fonction dans un poste d'enseignant (Andres, Holborn & Wideen, 1992; Barone, Berliner, Blanchard, Casanova & McGowen, 1996; COFPE, 2002; Feiman-Nemser, Schwille, Carver & Yusko, 1999; Gordon & Maxey, 2000; Katz, 1972; Nault, 1993). Ce qui est toutefois problématique avec ce consensus, c'est que la notion d'entrée dans la profession, en plus d'être vague, est interprétée de manières différentes chez les chercheurs. Par exemple, Vonk et Schras (1987) affirment que l'insertion débute au moment où le diplômé est détenteur d'un baccalauréat en enseignement; Fullan et Connelly sont aussi du même avis (Fullan & Connelly, 1987). Autrement dit, l'obtention du diplôme marque et officialise le début de l'insertion. D'un point de vue sensiblement différent, pour Nault, ce qui importe, avec ou sans diplôme, est le moment où le candidat entre en milieu de pratique qui, au Québec, débute par un permis temporaire d'enseignement, valide pendant deux années (Nault, 2003). Qu'en est-il maintenant de la fin de l'insertion?

Fin de l'insertion

En ce qui concerne la fin de l'insertion, la situation, comparativement au début de l'insertion, est plus complexe. Nous allons voir dans ce qui suit que les points de vue des chercheurs varient en fonction d'indices relatifs au statut d'emploi, à l'atteinte de compétences, à la durée, à l'économie et à l'expérience.

1) Obtention d'un statut d'emploi

La fin de l'insertion serait marquée par un statut d'emploi qui se matérialise par l'obtention de la permanence. C'est ce, qu'entre autres, Nault évoque lorsqu'il souligne que l'insertion, en

milieu de pratique, au Québec, se termine par l'obtention du brevet permanent d'enseigner (Nault, 1993).

2) Atteinte de compétences

La fin de l'insertion correspondrait avec l'atteinte d'un niveau de compétence qui résulte d'une progression dans l'acquisition des compétences. Nault, en s'appuyant sur Vonk et Schras (1987), avance, par exemple, que l'insertion « se termine au moment où il [le candidat] devient un enseignant compétent » (Nault, 2003, p. 22). Ce rapport à la compétence est complexe. Il est apprécié dans la littérature en fonction de plusieurs dimensions. Par exemple, Fullan et Connelly (1987) disent que l'atteinte de cette compétence coïncide avec le « moment où il [le candidat] devient un professionnel » (Fullan & Connelly, 1987). D'autres auteurs avancent aussi que cette compétence peut être également appréciée en fonction du niveau d'aisance, à savoir que le candidat devient « parfaitement à l'aise dans le rôle d'enseignant » (Fullan & Connelly, 1987). En d'autres termes, la compétence est relative aux capacités de chaque individu et conditionne l'identification d'un professionnel « compétent » (Desgagné, 1994, 1995; Nault, 1993a; Vonk et Schras, 1987 ; Weva, 1999).

3) Aboutissement spatiotemporel

La fin de l'insertion est aussi appréciée en termes d'aboutissement d'un processus inscrit dans le temps conduisant à l'acquisition de la pratique d'un métier (Desgagné, 1994, 1995; Nault, 1993; Vonk et Schras, 1987; Weva, 1999). Cette évolution s'étend sur une certaine durée. Pour Vonk, elle s'étalerait sur sept ans, selon le temps nécessaire à chaque individu pour devenir un professionnel, à savoir un enseignant qualifié pour l'exercice de ses fonctions, tant sur le plan pratique que théorique (Desgagné, 1994, 1995; Nault, 1993; Vonk & Schras, 1987; Weva, 1999). D'autres, tels que Tisher (1982), disent qu'elle peut s'étendre de un à trois ans.

4) Stabilisation économique

Pour ce qui est de la dimension économique, Legendre (1993) explique que la fin d'insertion est relative à l'intégration d'un emploi. Cette intégration correspond à une période durant laquelle l'individu consacre du temps à la recherche d'emploi. Dans cette optique, le candidat

à l'enseignement qui se prépare à une future prise d'emploi stable vise une certaine stabilité d'emploi, un emploi durable. Il acquiert ainsi une autonomie financière qui, à moyen ou long terme, n'est pas remise en question.

5) Acquisition d'une expérience

La fin de l'insertion passe par une expérience de soi. Cette expérience coïnciderait avec une entrée en fonction officielle au cours de laquelle l'enseignant fait face à lui-même (Bédard, 2000). Ce face à face, qui apparaît comme une expérience de vie au travail, implique un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant (Martineau & Corriveau, 2000). Chez l'enseignant, ce processus se traduit par le besoin de maximiser sa satisfaction, sa motivation au travail et son rendement (Weva, 1990). Il en va d'une période de consolidation et de différenciation permettant la construction d'un soi professionnel (Weva, 1990). Selon Cadieux (1997), ce soi professionnel trouve tout son sens lorsque le candidat dit se sentir à l'aise dans le rôle d'enseignant (Fullan & Connelly, 1987).

3.1.2.2 Entre le début et la fin de l'insertion

L'insertion, analysée à l'intérieur des marqueurs de débuts et de fins, a donné lieu dans la littérature à des constructions sociales. Elles sont identifiées certes, en fonction de logiques de séquences (i.e. cycles, phases, étapes), ou encore, de trajectoires.

Logiques de séquences

L'insertion, qui est en fait appréhendée en fonction du concept de carrière, réfère essentiellement au développement professionnel. Ce développement est constitué de phases ou de cycles. C'est Huberman (1989) qui a élaboré ces concepts à partir des études classiques de la psychologie développementale. Son modèle repose sur les cycles de vie individuelle qu'il a mis en lien avec la carrière des enseignants. Il repose plus précisément sur des approches psychosociologiques et intègre plusieurs phases : 1) l'exploration; 2) la stabilisation; 3) la diversification; 4) la remise en question; 5) la sérénité et la frustration; 6) le conservatisme; 7) le désengagement.

Complémentaire à ce modèle, le modèle de Sykes et collaborateurs (1985) propose une structure similaire en se basant sur le modèle de Levinson (Levinson, 1978). Sykes et ses

collaborateurs circonscrivent aussi cinq étapes en fonction d'une logique de cycle de vie qui repose sur la nécessité d'accomplir certaines « tâches » : 1) l'exploration; 2) la transition de la trentaine; 3) l'établissement; 4) la remise en question; 5) le désengagement.

Comme nous pouvons le constater, les modèles de Sykes et collaborateurs, ainsi que celui d'Huberman se rejoignent beaucoup. Les étapes sont similaires : 1) l'exploration; 2) la stabilisation ou de transition; 3) la remise en question; 4) le désengagement. Parmi ces étapes, l'insertion correspondrait à la phase d'exploration (Baillauquès & Breuse, 1993; Huberman, 1989; Nault, 1993).

Logiques de trajectoires

L'insertion est appréhendée aussi en lien avec le concept de carrière selon deux grands courants de pensée, structurel et expérientiel⁴³. Le premier courant avance que l'insertion, qui s'inscrit dans une trajectoire, prend place dans une « structure formelle » de carrière *versus* la « mobilité des acteurs ». Cette dernière est généralement ventilée en fonction d'une hiérarchisation horizontale et/ou verticale. Lorsqu'elle est verticale, la trajectoire implique une progression-promotion pouvant aller jusqu'à l'obtention d'un « statut supérieur », souvent accompagné d'une nouvelle organisation et d'une définition des tâches. Lorsqu'elle est horizontale, la trajectoire n'opère pas en termes de hiérarchie progression-promotion, mais plutôt en fonction de prises de responsabilité et de complexion des tâches, sans pour autant impliquer un changement de statut. C'est de ce type de structure de mobilité dont il est surtout question dans l'enseignement; il est plus présent en éducation dans une dimension horizontale. Cette « mobilité » est à la fois prescrite et autorisée par l'organisation de l'institution scolaire. Le deuxième courant de pensée situe l'insertion une trajectoire. Il est question d'une expérience de transitions cohérentes allant d'un événement (i.e. étape) professionnel à un autre⁴⁴. Ces événements s'inscrivent souvent dans la succession de phases d'intégration

⁴³ Dans cette étude, il convient de s'en tenir à ces deux courants de pensée.

⁴⁴ Au-delà de ces études, d'autres recherches s'alignent dans cette logique développementale. L'étude de Demoulin dégage un modèle de développement de carrière des enseignants en quatre étapes renvoyant à des caractéristiques relatives au transfert efficace du savoir des enseignants vers les élèves (DeMoulin, 1988) : 1) provisionnelle; 2) développementale; 3) transitionnelle; 4) décélération. Enfin, il y a aussi les analyses statistiques de Marso selon lesquelles il apparaît que les niveaux de tâches des enseignants auraient un impact certain sur les « préoccupations de soi » (*self-concerns*). I.e. < <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378185.pdf>>. Ces analyses sont construites en trois stades séquentiels en fonction d'un ensemble d'*inquiétudes* que les enseignants traversent à des rythmes différents (tous ne dépassent pas le 2^e ou 3^e stade) : 1) inquiétudes relatives à

conduisant à une occupation au sein d'une organisation et une socialisation à la sous-culture qui la caractérise. Par exemple, il y a transition lorsque l'enseignant passe de la formation à l'enseignement à la pratique de sa profession dans un milieu donné (Fullan & Connelly, 1987). Cette notion est aussi retenue par d'autres auteurs (Baillauquès, 1999; Griffin, 1985; Tisher, 1982).

De ces deux logiques, de séquences et de trajectoires, il ressort que l'insertion s'inscrit donc comme un passage allant d'un évènement de la vie professionnelle à un autre.

En somme, face à la géométrie variable du concept d'insertion, il y a lieu de constater, comme le dit Mukamerera (1999), qu'il est très difficile de déterminer le début, la fin et la durée de l'insertion de façon normative et figée. Qui plus est, pour les perspectives qui oscillent autour des logiques de l'insertion en termes de séquences ou de transitions, bien qu'en certains points, elles se recoupent comme cela a été constaté, il n'en demeure pas moins qu'elles renvoient à une imprécision du terme d'insertion. Plus encore, il est difficile d'obtenir un consensus théorique permettant de situer ce qu'est conceptuellement l'insertion. Toutefois, cet examen critique, qui est amorcé à partir de la prémisse déterministe de l'insertion avec les marqueurs théoriques de « début et de fin » et d'« entre le début et la fin », donne des éléments de réflexion critique. Ils permettent de faire évoluer le concept d'insertion vers une conception plus interactionniste. Il est maintenant question de considérer que l'insertion devrait être abordée plutôt en fonction d'une approche multidimensionnelle (Mukamurera, 1998). Cette approche conduit à une réanalyse des concepts de formation et d'insertion, mais cette fois à partir de l'insertion. En effet, son indétermination épistémologique ouvre sur une indistinction à la fois de ces concepts de formation et d'insertion, mais à partir de l'insertion.

3.2 Analyse critique des concepts de formation et d'insertion

Au début de la démarche de mise en examen des concepts de formation et d'insertion, il a été assumé de manière traditionnelle qu'il convenait de distinguer la formation de l'insertion. En

soi-même (l'enseignant dans ses fonctions); 2) inquiétudes liées aux matières à enseigner (contenu et structure); 3) inquiétudes liées aux problèmes d'apprentissage individuels (l'élève).

ce sens, les deux concepts ont été mis sur un même niveau, et ce épistémologiquement, tout au long de la démarche d'analyse. Il était logique, d'un point de vue spatiotemporel, de présenter d'abord la formation, puis l'insertion. Cependant, il s'est avéré, au terme de l'examen critique mené sur l'insertion, que ce concept était polysémique en lui-même, à tel point qu'il remettait en cause la détermination même du concept traditionnel de formation. C'est aussi en ce sens que les chercheurs en sont arrivés à proposer des perspectives qui oscillent essentiellement entre obtention d'un diplôme ou entrée en fonction dans un poste d'enseignant pour le début de l'insertion. Pour la fin de l'insertion, elles oscillent entre l'obtention d'un statut d'emploi, l'atteinte de compétences, l'aboutissement spatiotemporel d'une carrière et la stabilisation économique ou l'acquisition d'expérience. Pour « l'entre le début et la fin », elle ouvrent sur des perspectives mettant en avant les logiques de séquences ou de trajectoires. Avec ces éléments, le concept d'insertion, en termes d'identification du début de l'insertion, n'est donc pas forcément déterminé, voire distinct de la fin de la formation. Qui plus est, la formation ne se caractérise pas par des composantes qui induisent une telle détermination. Elles sont surtout relatives aux mécanismes sociaux de la formation à l'enseignement que sont la protection de la formation, le niveau d'expertise et l'identité professionnelle (cf. 3.1.1.1, 3.1.1.2 et 3.1.1.3). En effet, elles font partie des éléments caractéristiques de la structure du contexte d'action du professionnel enseignant (cf. 2.1.3), ainsi que du contexte de négociation de la formation (cf. 2.1.1) et de l'insertion (cf. 2.1.2). Ces caractéristiques relèvent en même temps du processus d'insertion dans le sens traditionnel, un processus au travers duquel, et par lequel, les candidats à l'enseignement réalisent leurs projets professionnels, en faisant face à des contraintes et ressources. Les unes comme les autres, dépendamment de la « définition des situations » des candidats à l'enseignement (cf. 1.1.1) et de leur « représentation » (cf. 1.1.2), balisent les choix à l'origine des stratégies de négociation. Elles sont influencées par les conditions des contextes structurels, induites par les politiques éducatives, mais aussi par les caractéristiques du contexte de négociation en fonction des autres acteurs en jeu (i.e. universités, commissions scolaires, ordre professionnel, etc.). En raison de cette indistinction latente, le processus d'examen critique de la formation et de l'insertion (cf. 2.1) nous amène à aller vers une conceptualisation plus globalisante des deux concepts, donc en raison d'une indétermination conceptuelle des marqueurs de début et de fin et des logiques englobantes de formation et d'insertion.

Indétermination des marqueurs de début et de fin

Si l'on admet que le début de l'insertion est marqué par la diplomation, cela suggère que les stages pratiques, contenus dans les programmes de formation, ne correspondent aucunement à une forme d'entrée en fonction sur le terrain de pratique. Toutefois, plusieurs chercheurs apprécient l'insertion comme un processus d'acquisition de compétences pratiques (i.e. Vonk et Schras) ou d'une expérience professionnelle (i.e. Martineau et Corriveau). Il y aurait donc lieu d'admettre la présence de ce processus d'acquisition de compétences pratiques dès l'entrée en stage. En fait, il y a une contradiction sur le fond et la forme par rapport à cette notion d'entrée en fonction. Dans les faits, les étudiants intègrent ou sont insérés, serait-ce même de façon partielle, sur le terrain de la pratique de l'enseignement par les stages qu'ils effectuent pendant leurs études. Ils sont mis en situation d'exercice de leur profession, et ce, de manière quasi autonome. De plus, la plupart d'entre eux, donc au Québec, sont très souvent embauchés par les commissions scolaires, suite aux stages, pour des suppléances occasionnelles. Il leur arrive aussi de se faire offrir des contrats d'embauche tout en poursuivant leurs études (cf. 2.2.2.2). Certains candidats à l'enseignement ont même déjà exercé leur profession sur le terrain. C'est par exemple le cas des immigrés qui, dans leur pays, étaient déjà insérés dans les milieux de l'enseignement. Par ailleurs, il apparaît, dans certaines situations, surtout en commissions scolaires, que plusieurs étudiants arrivent à acquérir l'obtention d'un statut d'emploi. Ils sont inscrits sur des listes de rappel, ce qui leur confère un lien d'emploi avec la commission scolaire.

Ces constats vont dans le sens de ce qui a été évoqué précédemment en termes de début et de fin d'insertion (cf. 3.1.2.1 et 3.1.2.2), mais cette fois dans une perspective qui suggère de fusionner formation et insertion. Certains auteurs soutiennent que l'insertion, dans un sens plus élargi, relève d'un processus de socialisation. Il remonterait aux premières expériences de l'enseignant sur les bancs d'école (Lortie, 1975; Wideen, 1992; Zeichner & Gore, 1990). La présente démarche ne va pas aussi loin dans la réanalyse du concept de formation. Cependant, elle retient que l'expérience de socialisation des candidats à l'enseignement remonte minimalement aux premières négociations portant sur l'accès en formation. Cette expérience engloberait justement à la fois la période de formation à l'enseignement et se prolongerait

donc jusqu'à l'entrée en fonction dans un milieu d'école allant jusqu'à l'obtention d'un poste stable désigné par l'obtention d'une permanence.

Logiques processuelles englobantes

L'aspect de processus, qui met en avant les logiques séquentielles et de trajectoires, permettrait d'avoir une lecture conceptuelle englobante de la formation et de l'insertion. Cet élargissement, moyennant une ouverture théorique, reviendrait à suggérer une logique de séquence et/ou de transition qui intégrerait la formation à l'insertion. D'une part, pour ce qui relève des logiques de séquences, il convient de situer la formation comme faisant partie de la phase d'exploration que l'on retrouve chez Skyke et Huberman. D'autre part, pour ce qui relève des logiques de transitions, il importe de traiter de manière intégrative la formation. Elle correspondrait à un moment charnière qui non seulement commence un peu avant l'entrée en formation (i.e le choix d'une formation, salons carrière et formation⁴⁵, etc.), mais aussi qui se poursuit entre des événements professionnels qui s'enchaînent. Elle irait des activités de formation ayant lieu dans les facultés des sciences de l'éducation jusqu'aux premières implications professionnelles dans des milieux de pratique, que ce soit sous forme de stages, de suppléances ou d'obtention de contrats pouvant conduire à la permanence. Dans cette optique, les logiques de transition, comme de séquences, dans le cadre d'une succession d'un événement professionnel à un autre, oscillent entre des activités de formation et de pratique professionnelles sans véritable distinction. Cette oscillation procède d'interactions posées entre les différents moments et va-et-vient entre des activités de formation et de pratique professionnelle sur le terrain, dans l'optique de la réalisation du projet professionnel (cf. 3.2.3).

En somme, cette analyse critique conduit maintenant à proposer, dans le cadre du processus de redéfinition, un décloisonnement des concepts de l'insertion et de la formation en partant cette fois à partir du concept d'insertion.

⁴⁵ I.e. <<http://www.saloncarriereformation.com>>.

3.3 Décloisonnement des concepts de formation et d'insertion à partir de l'insertion

En fait, ce qui est questionnable dans cette posture théorique traditionnelle des concepts de formation et d'insertion, c'est le « rapport » de continuité. Pris dans un cloisonnement conceptuel, il suggère un enchaînement, une progression, une succession, une transition, des stades, etc., qui certes va de la formation à l'insertion (cf. 3.1.2.2 et 3.1.2.3). Avec ce mouvement, ce qui est problématique n'est pas en premier lieu le concept de la formation, mais plutôt celui de l'insertion, et cela en raison des imprécisions conceptuelles qui portent sur le début et la fin de l'insertion. Partant du principe que l'insertion et la formation sont liées l'une à l'autre, ces imprécisions affectent en même temps le concept de formation et le rendent tout autant problématique que celui de l'insertion, mais après coup; l'un étant affecté par l'autre et inversement. D'abord, parce que les caractéristiques épistémologiques de la formation (cf. 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3) ne sont pas du même ordre que celles de l'insertion et ensuite, parce que le lien de congruence que la formation entretiendrait par cohérence avec le concept d'insertion est imposé. Il y a lieu de préciser que les caractéristiques épistémologiques du concept de formation, qui reposent sur les notions de « protection », d' « expertise » et d' « identité » (cf. 3.1.1), ne contreviennent pas a priori à la logique processuelle du contexte structurel d'action du professionnel enseignant. Elles viennent plutôt mettre en évidence des particularités d'une formation, dite « professionnelle », qu'il importe de mobiliser dans l'élaboration du cadre conceptuel du « rapport entre » (cf. 4).

En ce qui a trait au lien de congruence entre les deux concepts, il est dicté par le concept d'insertion en termes de début et de fin, et s'impose par conséquent d'emblée au concept de formation. Dans une perspective traditionnelle, si l'insertion a un début et une fin, alors à cause de ce lien de congruence entre les concepts d'insertion et de formation, la formation devrait aussi avoir un début et une fin. Autrement dit : quand l'insertion commence-t-elle? Et conséquemment, quand se termine-t-elle? Ces interrogations remettent en même temps en question l'identification du début et de la fin de la formation. Elles sont du même ordre que pour l'insertion : quand la formation se termine-t-elle? Et conséquemment, quand la formation débute-t-elle? Ces questionnements font ressortir que ces deux termes, début et fin, imposent en fait à partir de l'insertion la même logique théorique de cloisonnement des termes de début et de fin au concept de formation. Or, ce cloisonnement, du côté de la formation, n'est pas aussi déterminé épistémologiquement comparativement à celui de l'insertion, surtout si l'on

considère, par exemple, que la formation peut aussi être continue; ce faisant, elle n'induirait par forcément un marqueur théorique de fin. Ce qui n'est pas le cas pour l'insertion, car elle se caractérise minimalement par un terme. A priori un individu qui accède à une profession ne reste pas dans un processus d'insertion professionnelle continue une fois qu'il a obtenu un poste fixe. En revanche, le concept de formation, lui, peut s'étendre au-delà d'un terme (i.e. la permanence pour les enseignants). Cela est d'ailleurs le cas dans la profession, puisqu'elle met en avant que la formation continue est une des exigences; elle vient renforcer le statut de professionnel. Voilà pourquoi l'insertion constitue le point de départ de la problématique et que subséquemment la formation le devient aussi.

En somme, cette analyse sur la nécessité d'une redéfinition conceptuelle remet en question le « rapport » de continuité traditionnel et le cloisonnement entre formation et insertion. Elle met en évidence, en plus de la nécessité méthodologique de cohérence dans l'élaboration du cadre d'analyse théorique dans une perspective interactionniste, une discordance théorique des concepts de formation et d'insertion. Les deux concepts ne sont pas du même ordre. Pour remédier à cette discordance théorique, le travail de redéfinition est passé par un décloisonnement épistémologique des concepts de formation et d'insertion. Il ouvre un espace de réflexion théorique, qui conduit à substituer les concepts traditionnels de formation et d'insertion par celui du « rapport entre ». Ce nouveau concept correspond en définitive à la remise en question du « rapport » problématique en deux termes distincts. Cette substitution des concepts d'insertion et de formation renforce le mouvement analytique de redéfinition à partir de l'insertion. Elle est corroborée étymologiquement dans le mot « insertion », lequel renvoie à la métaphore de la « greffe »; métaphore qui constitue l'arrimage de la substitution conceptuelle de la [formation et de l'insertion].

3.4 Substitution conceptuelle de la [formation et l'insertion] : vers le « rapport entre »

Pour procéder à la substitution conceptuelle, il y a lieu de remonter dans un premier temps étymologiquement au sens premier du mot « insertion ». Ce dernier a dirigé la démarche de redéfinition, lequel est passé par la mise en examen (cf. 3.1), l'analyse critique (cf. 3.2) et le

décloisonnement (cf. 3.3) des deux concepts en question. Une démarche qui, en passant par une investigation étymologique du terme « insertion », conduit maintenant à substituer les concepts de formation et d'insertion par celui de la « greffe », lequel renvoie au « rapport entre ». À partir de là, dans un deuxième temps, trois composantes du « rapport entre » seront dégagées. Ce « rapport entre » sera pris en charge par le cadre d'analyse théorique (cf. Conclusion), auquel il y aura lieu d'y associer celui de contexte d'action (cf. 2).

3.4.1 Investigation étymologique

Selon le dictionnaire du *Grand Robert*, le mot « insertion », en latin *insertum, inserere*, apparaît à la fin du XIV^e siècle. Ce terme, qui est dérivé du mot « greffe », désigne la « pousse d'une plante que l'on insère dans une autre plante pour que celle-ci produise les fruits de la première saison » (Rey, 2011, p. 5). Cette définition de base place l'origine du mot « insertion » dans les sciences de la botanique. Plus précisément, l'opération consiste à d'abord couper ou prélever la pousse d'une plante pour ensuite l'implanter dans les tissus d'une autre plante. Par un phénomène d'écoulement de la sève et de bourgeonnement, cette pousse se met à croître. Elle devient un greffon en faisant corps avec la nouvelle plante, ce qui le conduit à porter du fruit. Appliquée au candidat à l'enseignement, cette opération, certes métaphorique, suggère, trois mouvements :

Dans le premier mouvement, le candidat à l'enseignement, représenté par la pousse d'une plante, est coupé de son milieu naturel. Cette coupure s'opère d'un point de vue sociologique dès l'instant où il accède à la formation. Par là, il commence, suite à son admission à la formation, à adhérer, puis à appartenir, à un nouveau milieu. Entre autres, il franchit les barrières de protection de la profession via la formation, laquelle l'amène à s'approprier progressivement la nouvelle culture professionnelle.

Dans le deuxième mouvement, l'enseignant est ensuite introduit dans un nouveau contexte de pratique professionnelle. Cette imagerie renvoie aux balbutiements relatifs à l'exercice sur le terrain de l'enseignement. Cela commence à se produire dès les premiers stades d'observation qui ont lieu au début ou en cours de la formation. À ce stade, le candidat à l'enseignement développe progressivement un niveau d'expertise (cf. 3.1.1.2); notion qui provient des caractéristiques du concept de formation classique. Pour atteindre ce niveau d'expertise, le candidat sera amené au fur et à mesure à développer ses compétences professionnelles sur le

terrain de pratique. Un terrain où, selon une perspective traditionnelle de l'insertion, le candidat à l'enseignement parvient progressivement à obtenir un certain statut d'emploi. Dans un troisième mouvement, lequel s'inscrit dans le prolongement des deux premiers, l'enseignant s'identifie avec un corps professionnel. Il apporte plus franchement sa contribution professionnelle en tant qu'enseignant. Il mobilise ses savoirs et les met à exécution avec tout ce qui est propre à sa personnalité, mais aussi à son milieu d'origine. Le candidat à l'enseignement forge de manière plus affirmée son identité professionnelle, notion qui, dans une perspective traditionnelle, fait partie des caractéristiques de la formation, mais qui s'applique aussi au traditionnel d'insertion.

Ces trois mouvements permettent d'expliquer conceptuellement comment se passe la « greffe ». Remontant étymologiquement à la métaphore de la greffe, ils permettent d'opérer une substitution au-delà de la définition traditionnelle du concept de [formation et d'insertion]. Ces mouvements conduisent à dégager analogiquement trois composantes conceptuelles.

3.4.2 Trois composantes conceptuelles du « rapport entre »

Contrairement à la perspective traditionnelle, ces trois composantes sont compatibles avec une épistémologie interactionniste. Elles ont été identifiées à partir des trois mouvements étymologiques, lesquels renvoient aux termes de changement de contexte, de processus de négociation et de réalisation du projet professionnel. Désormais, ils s'inscrivent comme des composantes du « rapport entre ». Dans ce qui suit, il est question de s'arrêter sur ces trois composantes. Il s'agit d'en développer les implications en les situant dans un espace interactionniste, celui du « rapport entre ».

3.4.2.1 Changement de contexte

La composante de changement, qui correspond au premier mouvement de la greffe, suggère le passage d'un lieu ou d'un contexte à un autre. Au-delà des synonymes « assimiler » ou « incorporer », ce passage désigne l'« intégration d'un individu (ou d'un groupe) dans un milieu social différent » (Rey, 2011, p. 5). Autrement dit, il est question d'une coupure d'un milieu vers l'implantation dans un autre. Cette opération se produit lorsqu'une personne change de domaine professionnel et va vers l'exercice d'un nouveau métier. Ce faisant, le changement se produit sur le plan social et économique.

Sur le plan social, voire plutôt socioprofessionnel, le changement n'induit pas de distinction entre formation et insertion. En revanche, il se caractérise par l'apprentissage de l'exercice d'un métier. Cela exige que le candidat possède un potentiel de compétences théoriques et pratiques. Cet exercice renvoie au terme *profession*, qui provient du latin *professio* ou *professium* et qui en fait désigne plus précisément « une occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence, qu'elle soit un métier, une fonction, un état » (Rey, 2011, p. 5). L'occupation, qui fait l'objet d'un changement, correspond à l'activité d'enseignement primaire ou secondaire qui, selon Lessard et Mathurin, s'inscrit comme « une semi-profession » (1989, p. 6), cela parce qu'elle est « située quelque part au-dessus du travail manuel, spécialisé ou non, et au-dessous des professions libérales » (Perron, Lessard & Bélanger, 1993, p. 4). Le changement, qui se produit dans un espace interactionniste (Perron, Lessard & Bélanger, 1993, p. 5), ne pose pas de distinction entre [formation] et [insertion]. En revanche, il implique que les candidats à l'enseignement se familiarisent avec un milieu professionnel au travers de l'acquisition d'une nouvelle formation (2.3.1) et simultanément avec un nouveau type d'intervention professionnelle (cf. 2.3.2). Cette familiarisation, qui induit le changement d'un milieu à un autre, se fait par le biais de négociations, ce qui est d'ailleurs caractéristique de tous les groupes sociaux. En effet : « les groupes professionnels négocient sur le terrain d'une pratique les conditions et les termes de celle-ci, structurent leurs rapports avec ... [des acteurs du système]... et produisent à la fois un service... [i.e activité d'enseignement]... et une idéologie qui légitime le mandat que ces groupes réclament de la société » (Lessard & Mathurin, 1989, p. 6). C'est sur la base de négociations que les candidats à l'enseignement, au même titre que tous les autres groupes professionnels, négocient sur le terrain au mieux la réalisation de leur projet professionnel (cf. 3.4.2.3) avec tous les acteurs en scène. Ainsi, ils peuvent opérer un changement d'un milieu à un autre, soit vers un nouveau contexte d'action professionnel (cf. 2.1.3). À ce titre, le changement d'une situation à une autre englobe les notions traditionnelles de [formation] et d'[insertion].

Du point de vue économique, au-delà de la familiarisation avec un nouveau milieu professionnel, le changement se caractérise par une modification sur le plan de la situation pécuniaire. Il se traduit, selon Akkari et Tardif (2006), par la recherche d'un emploi qui prend effet déjà dans un espace socioprofessionnel. Dépendamment de la situation des candidats à l'enseignement, ce changement peut aussi se produire plus graduellement. Il est concevable de

voir des candidats conserver leur ancienne activité professionnelle pour des raisons financières, ne serait-ce que pour financer justement le changement socioprofessionnel qu'ils sont en train d'opérer. Ils se lanceront en même temps à la recherche d'un emploi, ce qui, dans le cas des candidats à l'enseignement, se matérialise par des suppléances, mais aussi par des contrats. Au-delà, et dépendamment du processus d'acquisition de cours théoriques dispensés par l'université, certains candidats, étant inscrits sur les listes de rappels des commissions scolaires, sont contactés pour enseigner, soit sous forme de suppléances soit pour un contrat d'enseignement.

Cet espace interactionniste ne renvoie pas seulement à une composante de changement, mais aussi à un processus. En effet, si changement il y a, ce changement s'effectue également en fonction d'un processus. Ce processus constitue la deuxième composante de cet espace interactionniste du « rapport entre ».

3.4.2.2 Processus de négociation

La composante du processus correspond au deuxième mouvement de la greffe. Elle se caractérise par des balbutiements qui se produisent dès l'entrée dans la profession. Cette entrée dans la profession ne fait pas référence spécifiquement à la distinction ou à la chronologie traditionnelle allant de la [formation] vers l'[insertion]. Toutefois, les balbutiements du candidat à l'enseignement se produisent dans un processus de structuration et de mise en action des compétences nécessaires à l'exercice de l'enseignement. En effet, le candidat à l'enseignement passe par un certain nombre de changements ou d'adaptations pour se greffer graduellement à un autre contexte d'action (cf. 2) dépendamment du contexte duquel il vient. Ce processus qui, chez Mukamurera (1998), renvoie à l'insertion dans le sens traditionnel, est mobilisé sans poser de distinction entre les concepts traditionnels de [formation] et d'[insertion] (cf. 3.3). Ce qui est intéressant ici, c'est la description même du processus. En tant que tel, il réfère à une complexité et à une dynamique processuelle qui se produisent sur la base de négociations et de constructions :

un processus complexe et dynamique qui se négocie et se construit constamment à l'intérieur d'un espace de jeu et d'enjeux dont les paramètres puisent à la fois aux structures et opportunités en présence sur le marché du travail global et local, aux politiques et règles organisationnelles, aux pratiques des acteurs en présence, à la subjectivité de l'enseignant notamment aux choix et à

la confirmation d'une identité professionnelle, aux acquis et ressources individuels et enfin à l'utilisation stratégique de sa marge de liberté (Mukamurera, 1998, p. iii.)

Comme l'explique Makamurera, ce processus opérant a lieu dans un espace de « jeu et d'enjeux ». Dans la présente recherche, cet espace fait référence aux contextes structurels (cf. 2.1), plus particulièrement au contexte d'action du professionnel enseignant, mais aussi dans ce prolongement au contexte de négociation (cf. 2.2). Qui plus est, par son caractère complexe et dynamique, ce processus conduit le candidat à l'enseignement à mobiliser des stratégies de négociation. Ils les développent face à des contraintes et des ressources. Elles sont d'ordres politique et organisationnel. Ces stratégies de négociation sont mobilisées sur la base du point de vue (cf. 1) de l'acteur, qui en définitive correspond en même temps à cette affirmation de l'identité professionnelle. À savoir qu'elle passe par la « définition de situations » (cf. 1.1.1) professionnelles et par la « représentation de soi » (cf. 1.1.2). Ces stratégies sont aussi mobilisées dans le sens de ce qui a été élaboré à propos de l'acteur stratégique (cf. 1.3), lorsqu'il a été question de « coopération » (cf. 1.3.1), d'« incertitudes » (cf. 1.3.2) et de « rationalités » (cf. 1.3.3). Cela fait écho à ce que Mukamurera désigne par « utilisation de marge de liberté ». Son recours influence les interactions des acteurs enseignants évoluant dans un contexte d'action qui lui est particulier (cf. 2.1.3). Un contexte où, comme nous l'avons vu (cf. 2), sont « impliqués des acteurs sociaux et des institutions historiquement construites, des logiques sociétales d'action, des stratégies d'acteurs, des expériences biographiques sur le marché du travail et des héritages socioscolaires » (Akkari, Gremion, Gremaud, Heer & Solar-Pelletier, 2007, p. 15). C'est dans ce contexte d'action que le processus vise une « réalisation » du projet professionnel, soit la troisième composante conceptuelle (cf. 3.2.3).

3.4.2.3 Réalisation du projet professionnel

Correspondant au troisième mouvement de la greffe, la réalisation se matérialise par la capacité du candidat à l'enseignement à adopter des pratiques conformes aux normes du milieu professionnel. En ce sens, il porte fruit, d'où la composante de la réalisation. Cette réalisation est un « résultat toujours provisoire de l'expérience acquise » (Le Breton, 2004, p. 63). D'ordre professionnelle, cette réalisation s'inscrit dans un processus qui, d'une part, mobilise l'expérience de l'acteur dans son individualité, donc de réalisation de soi-même,

d'autre part, et dans le prolongement de cette expérience, la réalisation se concrétise ou se matérialise par la mise en place d'un projet.

En termes de réalisation de soi-même, la réalisation mobilise le point de vue (cf. 1) de l'acteur et donne lieu à une affirmation de l'individualité, à partir de sa propre définition de la situation (cf. 1.1.1), mais aussi de sa représentation (cf.1.1.2). Cette affirmation fait donc appel en même temps au concept d'expérience de « soi ». Introduit par George Herbert Mead (Mead, 1863-1931), ce concept permet de faire un pas de plus dans la compréhension de la composante de la réalisation. L'expérience de « soi » signifie que le candidat à l'enseignement crée sa propre réponse en fonction de ses expériences de vie professionnelle. Il le fait sur la base de l'évaluation des actions en cours, et ce, en fonction des moments, des lieux, de la culture ambiante et du groupe d'appartenance. Ses actions seront aussi appréciées par ses pairs quant à sa capacité à s'adapter aux multiples fonctions et rôles de l'enseignant. De cette expérience émerge le « soi » enseignant (Dumoulin, 2009). Cette notion, qui renvoie à l'expérience de vie (Lamarre, 2003), implique tout un travail d'intériorisation du métier d'enseignant. Il consiste en une assimilation de la culture du nouveau milieu professionnel (Zeichner & Gore, 1990). En termes de matérialisation d'un projet de vie, l'expérience enseignante pointe vers l'aboutissement du projet professionnel, non pas au sens d'un bilan de compétences ou d'un plan stratégique d'action (Lemoine, 2003, Michaud, Dionne & Beaulieu, 2006; Zeller, 2002), mais d'une finalité professionnelle. Initialement, il conduit à un « changement » de contexte (cf. 3.2.1), lequel fait l'objet d'un processus de négociation (cf. 3.1.2). Ce processus oriente l'acteur candidat à l'enseignement vers la pratique d'un nouveau métier. Autrement dit, cette réalisation procède de la somme d'expériences multiples de vie faites de « retours d'expérience, de phases longues de stages et de pratique amenant à la maîtrise de savoirs d'expertise par l'échange avec des professionnels » (Vanhulle, 2005, p. 164). Il en va d'une fusion de finalités d'apprentissage pratiques et théoriques provenant de vécus d'expériences professionnelles. Cette fusion de finalités se traduit par une socialisation qui conduit les candidats à l'enseignement à accroître l'identification au métier auquel ils se préparent et accèdent.

En somme, le travail de redéfinition est passé par une mise en examen des concepts traditionnels de [formation et d'insertion], une réanalyse de l'examen critique de ces mêmes concepts, qui a ouvert sur un décroisement épistémologique, et enfin une substitution par le « rapport entre ». Cette démarche se justifie par la mise en évidence de la polysémie du concept d'insertion. Ayant donné lieu à sa propre réanalyse, la composante multidimensionnelle du concept d'insertion a suggéré la suppression des déterminations de la perspective classique relatives aux marqueurs théoriques de début et de fin. De la sorte, le concept d'insertion traditionnel est redéfini dans une perspective interactionniste. Il ouvre son champ épistémologique à sa propre indistinction, celles des marqueurs de début et de fin. Autrement dit, les marqueurs théoriques de début et de fin, qui, dans une perspective traditionnelle, suggéraient la distinction théorique entre la [formation] et l'[insertion], ne sont plus déterminants conceptuellement. Voilà pourquoi la substitution conceptuelle qui a été proposée est passée par une redéfinition étymologique autour de la métaphore de la « greffe ». En intégrant les phases du processus de définition, cette substitution donne lieu à la conceptualisation du « rapport entre » sur la base de trois composantes : changement de contexte, processus de négociation et réalisation du projet professionnel. Ces trois composantes constituent l'espace interactionniste de l'acteur candidat à l'enseignement qui négocie la réalisation de son projet au-delà des déterminations relatives aux concepts traditionnels d'[insertion] et de [formation]. Au terme de cette démarche de redéfinition, le « rapport entre » est maintenant pris en charge par le cadre d'analyse théorique (cf. 4), cadre qui intègre le contexte d'action (cf. 2), et qui en guise de conclusion est présenté dans ce qui suit.

CONCLUSION

Les investigations menées tout au long de ce mémoire permettent de proposer maintenant en guise de conclusion le cadre d'analyse qui est l'objet de la présente recherche. Il se présente sous la forme d'une « trame de négociation des candidats à l'enseignement ». Celle-ci s'inscrit comme la résultante du processus d'élaboration théorique articulé à partir de trois postulats interactionnistes (cf. 1, 2 et 3) et qui a donné lieu au concept du « rapport entre » la formation et l'insertion.

Pour présenter cette « trame de négociation », le processus d'élaboration du cadre d'analyse théorique est, dans un premier temps, synthétisé en faisant un retour sur les trois postulats interactionnistes constitutifs du « rapport entre » la formation et l'insertion.

Dans un deuxième temps, cette « trame de négociation » est présentée sous la forme d'un schéma. De cet instrument théorique multidimensionnel, plusieurs niveaux d'analyse sont identifiés et commentés. Ils permettent d'appréhender les stratégies de négociation conduisant à la réalisation du projet professionnel des candidats à l'enseignement. La question de recherche, initiée dans l'introduction de ce mémoire, est ensuite mise en perspective en fonction de son objet.

Dans un troisième temps, cette mise en perspective conduit à situer la contribution scientifique du cadre d'analyse aux recherches théoriques actuelles qui établissent un lien entre la formation et l'insertion. Enfin, des pistes de mobilisation de ce cadre d'analyse seront suggérées pour des recherches subséquentes.

Premièrement : le processus d'élaboration théorique du « rapport entre » à partir de trois postulats interactionnistes

Le concept du « rapport entre », qui correspond au troisième postulat de l'élaboration du cadre d'analyse théorique, procède du travail de redéfinition des concepts traditionnels de [formation et d'insertion], concepts qui ont donc été substitués par le « rapport entre ». Il s'inscrit comme le point culminant de toute la démarche d'élaboration du cadre d'analyse théorique, lequel, pour en arriver là, a mobilisé le premier postulat : le « point de vue » de l'acteur (cf. 1) est essentiel pour comprendre ses conduites (Morrissette, Guignon & Demazière, 2011). Dans l'optique de la sociologie interactionniste, les composantes de « définition de la situation » (Thomas, 1967) et de « représentation de soi » (Goffman, 1969)

ont été mobilisées. Elles ont donné lieu à l'identification d'une herméneutique de sens. À partir de là, le premier postulat a ensuite été renforcé en faisant appel à la sociologie de l'acteur stratégique (Crozier & Friedberg, 1981). Elle a permis de mettre en évidence le développement de stratégies de négociation qui, en visant idéalement la coopération, réduit les incertitudes des acteurs, mais aussi leur permet d'appréhender les rationalités des acteurs en jeu dans un système d'action concret, lequel relève du milieu organisationnel.

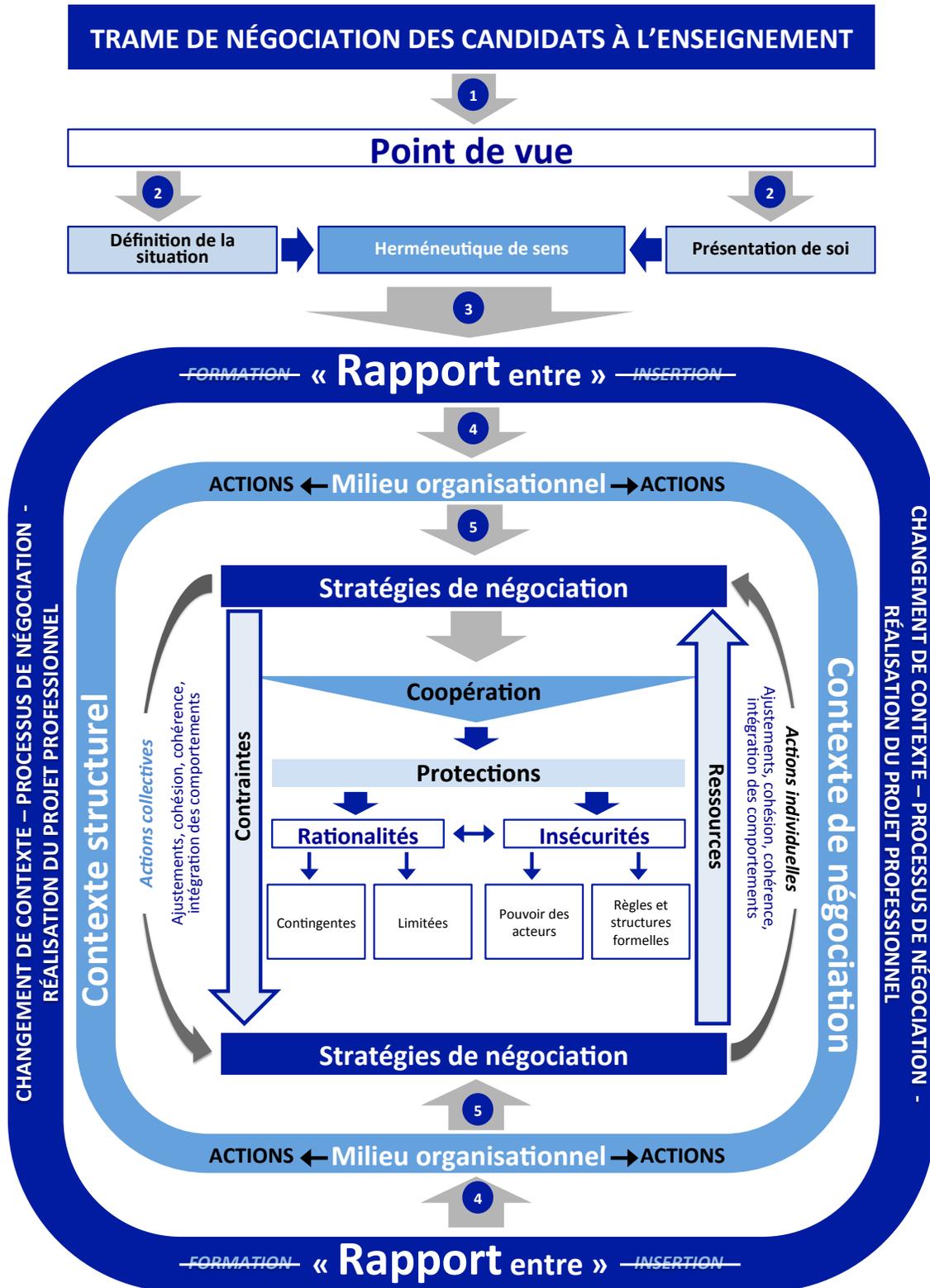
Pour situer et mieux comprendre les enjeux relatifs à ce milieu, qui certes renvoient au milieu organisationnel du système de l'éducation québécois, l'analyse a fait appel à un second postulat. Un postulat selon lequel les contextes ont une influence sur les conduites humaines (Abbott, 1999), conduites qui se traduisent par la mise en œuvre de stratégies de négociation de la part des candidats à l'enseignement. Ces contextes ont été examinés en fonction du contexte structurel (cf. 2.1) et de contexte de négociation (cf. 2.2) (Strauss & Beszanger, 1992), plus précisément en fonction de la [formation] et de l'[insertion] professionnelle des candidats à l'enseignement. D'emblée, ces deux types de contextes ont été introduits sous la désignation plus générique de contexte d'action (cf. 2), une désignation qui fait plus directement écho au système d'action concret de l'acteur stratégique (cf. 1.3). L'analyse de ce contexte d'action a conduit à la mise en examen des concepts traditionnels de [formation] et d'[insertion], d'où le troisième postulat. Ce postulat avance que « le monde social est une entité processuelle, en composition et recomposition continues à travers les interactions entre acteurs » (Morrisette *et al.*, 2011, p. 1). Cette mise en examen a, en dernière analyse, ouvert sur le concept de « rapport entre ». Ce concept est au cœur du cadre d'analyse théorique intitulé « trame de négociation des candidats à l'enseignement ». Il a été développé en faisant évoluer le premier schéma théorique sur le point de vue de l'acteur (cf. 1.4.1) par l'analyse du contexte d'action (cf. 2) et la redéfinition des concepts de [formation] et d'[insertion] (cf. 3), vers leur substitution par le « rapport entre ». Le cadre d'analyse offre ainsi une posture dynamique du candidat à l'enseignement (cf. 1 et 1.4.1) quant à sa manière de réaliser son projet professionnel; dynamique, d'une part parce qu'avec la posture interactionniste adoptée pour le cadre d'analyse, l'autonomie individuelle et sociale de l'acteur est tout de suite prise en compte. Le candidat à l'enseignement évolue dans un milieu organisationnel, lequel correspond plus spécifiquement à son contexte d'action. La posture du candidat à l'enseignement est dynamique, d'autre part parce qu'elle est aussi perçue comme celle d'un

acteur qui est stratégique. Il mobilise dans son propre contexte d'action sa liberté, qui désormais est induite par le recours à des stratégies de négociation. Elles lui permettent de faire face aux contraintes et aux ressources dans un environnement social donné. C'est donc à partir de ces trois postulats interactionnistes que le processus d'élaboration du cadre d'analyse théorique a donné lieu au concept du « rapport entre » la formation et l'insertion. Ceci étant, il est maintenant possible de présenter le schéma d'une « trame de négociation des candidats à l'enseignement ».

Deuxièmement : le schéma conceptuel du cadre d'analyse théorique et niveaux d'analyses

La schématisation de ce cadre d'analyse théorique est d'abord présentée. Ensuite, il est fait état de cinq niveaux d'analyse des stratégies de négociation potentiellement mobilisables par les candidats à l'enseignement face à la réalisation de leur projet professionnel. Il est important de rappeler, à ce titre, que ce cadre d'analyse, identifié comme une « trame de négociation », a donné lieu au concept de « rapport entre ».

Schéma 2 : Trame de négociation des candidats à l'enseignement



Niveaux 1 et 2

Les niveaux d'analyse 1 et 2 proviennent du premier postulat (cf. 1). Le niveau 1 met en scène l'acteur candidat à l'enseignement et s'appuie sur le postulat fondamental selon lequel c'est son point de vue (cf. 1) qui gouverne les actions stratégiques, certes de négociation. Le niveau 2 met en évidence les actions stratégiques de l'acteur candidat à l'enseignement. Elles s'analysent sur la base de la définition de la situation (cf. 1.1.1) de l'acteur, et ce, en cohérence aussi avec la représentation de soi (cf. 1.1.2) dans un milieu organisationnel (cf. niveau 2). Une prise en charge, qui, du point de vue de l'acteur, se traduit par une herméneutique du sens.

Niveaux 3 et 4

Le niveau 3 provient du troisième postulat et le niveau 4 du deuxième postulat. Le niveau 3, à partir de l'analyse de l'herméneutique de sens du point de vue de l'acteur, mobilise le « rapport entre » en fonction de ses trois composantes qui portent sur le « changement de contexte » (cf. 3.4.2.1), sur le « processus de négociation » (cf. 3.4.2.2) et sur la « réalisation du projet professionnel » (cf. 3.4.2.3). Ces trois composantes visent à comprendre d'abord comment les candidats à l'enseignement mettent en œuvre leur projet professionnel en termes de changement d'un milieu à un autre. Ensuite, ils permettent d'identifier quels sont les processus qui les ont conduits à la réalisation de leur projet dès leur entrée dans le milieu de l'éducation. Enfin, ils permettent de cerner la portée professionnelle de la réalisation de leur projet. Avec le niveau 4, ces trois composantes s'intéressent précisément et respectivement aux actions posées dans le milieu organisationnel de l'éducation par les candidats en référence au contexte d'action (cf. 2). Celui-ci se décline par les contextes structurels (cf. 2.1) et de négociation (cf. 2.2).

Niveau 5

Le niveau 5 provient du premier postulat. Ce niveau, à partir du contexte structurel et de négociation, conduit à analyser la mise en œuvre des stratégies de négociation. Elles sont mises en évidence par des actions posées par des candidats à l'enseignement, tant sur les plans individuels que collectifs. Ces actions se traduisent stratégiquement par des ajustements, une cohésion, une cohérence et une intégration des comportements. Selon le point de vue des

acteurs, ces actions les conduisent à faire face à des contraintes et des ressources qui proviennent à la fois des contextes structurels et de négociations. Ces actions émergent des interactions qui, par logiques de coopération entre les acteurs du contexte d'action, amènent les candidats à l'enseignement à faire appel à des stratégies de négociations pour réaliser leur projet professionnel. Ces stratégies, qui mobilisent le point de vue de l'acteur, se caractérisent par une mise en place de mécanismes de protection face à des ressources et contraintes. Grâce à la recherche de la coopération entre les acteurs en jeu, elles leur permettent de réduire leurs insécurités multiples, mais aussi de mieux appréhender les rationalités (i.e. contingentes et limitées) en jeu dans le contexte d'action.

Les cinq niveaux de ce cadre d'analyse mettent en avant la mise en œuvre du « rapport entre » la formation et l'insertion. Il est pris en charge par le « point de vue » de l'acteur (cf. 1) qui mobilise le contexte d'action (cf. 2) et rejoint l'hypothèse initiée en introduction de ce mémoire. Il avait été aussi avancé que les candidats à l'enseignement, en tant qu'acteurs du système de l'éducation, mettaient en œuvre des stratégies de négociation pour la réalisation du projet professionnel, et que, pour ce faire, les stratégies qu'ils mobilisaient étaient influencées par leur point de vue (cf. 1). Cette hypothèse avait débouché sur l'interrogation suivante : comment les nouveaux candidats à l'enseignement du primaire, et par extension, du secondaire, négocient-ils le rapport entre la formation à l'enseignement et l'entrée dans la profession, allant jusqu'à l'atteinte d'une certaine stabilisation professionnelle identifiée par l'obtention de la permanence?

Ce questionnement a donné lieu à la proposition d'un cadre d'analyse théorique. En raison du caractère processuel de la démarche structurée par les trois postulats (cf. 1, 2, 3), cette question initiale se précise et devient : comment les nouveaux candidats à l'enseignement du primaire, et par extension du secondaire, négocient-ils le « rapport entre » la formation et l'insertion pour réaliser leur projet professionnel? Cette question, qui est au cœur des recherches menées pour l'élaboration du cadre d'analyse théorique, amène à situer la contribution de ce mémoire par rapport à la recherche actuelle.

Troisièmement : la contribution du cadre d'analyse à la recherche théorique actuelle sur le rapport entre formation et insertion

Pour situer la contribution de ce mémoire à la recherche actuelle, il est proposé de faire un tour d'horizon sur les approches théoriques. À partir de là, l'apport de ce mémoire à la recherche est apprécié.

Comme évoqué en introduction de ce mémoire, la recherche actuelle portant sur le lien entre formation et insertion reste un domaine encore en chantier (Tottier, 1995; Dupaquier *et al.* 1996). Comme dit Mukamurera (1999), il y a bel et bien une profusion de sens qui conduit à un éclatement des théories accompagnées de difficultés à spécifier les contenus conceptuels, surtout du côté de l'insertion en matière de délimitation du début et de fin. Au-delà des différentes recherches qui ont été présentées dans l'analyse critique des concepts (cf. 3.1.2), en général les approches conceptuelles conduisent à l'élaboration de cadres d'analyse qui s'appuient sur des théories économiques, sociologiques, voire psychologiques. De ces champs disciplinaires, cinq approches dominant la recherche.

La première approche théorique accorde de l'importance au rôle que les caractéristiques individuelles (i.e. âge, sexe, origine sociale, etc.) ont sur la formation et l'insertion (Vincens, 1989b). Les théories mobilisées permettent d'expliquer les conditions d'insertion sur le marché du travail en fonction des disparités de situations professionnelles induites par des caractéristiques individuelles (Mukamurera, 1999, p. 67). Les cadres d'analyse puisent essentiellement dans des approches qui viennent de l'économie et s'appuient sur les théories de l'équité. Les questions qui portent sur le rapport entre formation et insertion sont abordées en fonction de la problématique de la surdiplomation, et dans cette optique, traitent aussi de la dévalorisation des diplômes en lien avec l'accès au premier emploi. Ces théories sur l'équité, autrement identifiées comme des théories du filtre et du signal, tiennent compte des caractéristiques individuelles (Gamel, 2000a, 2000b). Elles permettent de traiter de la dévalorisation des diplômes par le rang des certifications. Sous cet angle, les cadres d'analyse dégagent des indicateurs qui visent à mesurer l'homogénéité des aptitudes individuelles d'une cohorte à l'autre en termes de nombre d'années d'études et de caractéristiques individuelles. Ces dernières peuvent être réajustées tout au long de l'analyse en fonction des générations successives, cela en tenant compte des variations de l'offre de diplômes sur le marché ainsi que de l'évolution du rang de chaque diplôme dans la hiérarchie des

certifications (Jarousse & Mingat, 1986). Il ressort avec cet appareillage théorique du filtre que la position d'un diplôme donné dans la hiérarchie des diplômes dépend surtout des aptitudes qu'un individu possède et de ses caractéristiques personnelles. Quant au problème de la dévalorisation, il apparaît que le nombre de diplômés augmente « toutes choses égales par ailleurs » d'une période à une autre, si dans le même temps les compétences demandées sont toujours les mêmes et si la hiérarchie des aptitudes et caractéristiques individuelles demeure identique (Lemistre, 2003, p. 38). En lien avec ces études, d'autres viennent renforcer l'analyse des caractéristiques individuelles dans le rapport formation et insertion, mais cette fois en termes de stabilisation d'un poste. Ce sont les théories sur l'équité générationnelle qui sont alors convoquées. Les travaux d'Homans (1974) et Adams (1963) ont d'abord cherché, surtout en lien avec l'insertion professionnelle, à analyser la motivation des salariés au travail entre individus. Ils ont cherché à comprendre l'impact des distances intergénérationnelles d'un salarié à un autre en comparant leur situation à celles d'autres salariés en poste. Selon cette théorie, les salariés évaluent leur motivation par rapport à l'ensemble des rétributions [qu'ils reçoivent] de leur entreprise (i.e. la rémunération dans ses multiples composantes, la formation, les conditions de travail, les possibilités de progression et d'accroissement de ses compétences, les signes de reconnaissance qu'il reçoit, son statut social, etc.) (Marbot, 2007, p. 106). Dépendamment des rétributions, les employés évaluent aussi la main-d'œuvre qu'ils offrent aux organisations (i.e. expériences, formations et compétences, mobilité, temps de présence, comportement, efforts, ancienneté, résultats, etc.). Avec cette évaluation qui est subjective, les employés établissent un rapport entre leurs contributions et la rétribution qu'ils reçoivent en retour. Comme l'explique Marbot (2007), ils comparent les contributions et rétributions, par rapport à d'autres salariés qu'ils identifient comme référentiels. En fonction, un salarié peut par exemple estimer être en sous-équité. Dans ce cas, « sa motivation en sera nettement modifiée, voire diminuée » (p. 106). Selon Marbot (2007), il y a trois ratios d'analyse à prendre en compte pour comprendre le lien entre l'équité et la motivation :

1) le sentiment d'équité, lorsque $R_s/C_s^{46} = R_r/C_r^{47}$. Cette situation est source de mobilisation pour le salarié; 2) le sentiment de sous-équité, lorsque $R_s/C_s < R_r/C_r$. Cette situation provoque un sentiment de non-équité créant un état de tension, voire de détresse, qui incite à adopter des comportements contre-productifs; 3) le sentiment de suréquité, lorsque $R_s/C_s > R_r/C_r$. Cette situation peut provoquer un comportement très productif (p. 107).

⁴⁶ Cf. Le ratio d'équité d'un salarié en termes de rétribution/contribution par rapport à lui-même.

⁴⁷ Cf. Le ratio d'équité d'un salarié en termes de rétribution/contribution par rapport à un salarié référent.

Avec ces trois ratios, les analyses montrent, par exemple, que « si un salarié estime être en sous-équité, sa motivation en sera nettement modifiée, voire diminuée » (Marbot, 2007, p. 108).

En somme, en accordant une importance aux caractéristiques individuelles, les théories sur l'équité et la motivation permettraient de mieux comprendre les disparités d'un individu à un autre qui émergent des différentes situations professionnelles.

La deuxième approche, qui puise dans les théories économiques du capital humain, met l'insertion professionnelle au cœur de la relation formation/emploi, tout en identifiant la formation comme étant le facteur constitutif du capital humain (Mukamurera, 1999, p. 67). Ce concept s'est développé dans les années 1960-1970 à l'époque des prix Nobel Becker (1975) et Schultz (1972). Selon ces auteurs, le capital humain s'apprécie en fonction des objectifs des premières formations suivies, lesquels évoluent au fil du temps selon les nouvelles compétences acquises par les individus. Elles constituent un investissement en capital humain qui est rentabilisé ensuite sur le marché du travail (Becker, 1975). En fait, la mobilisation des compétences évolue dans le temps, cela dépend d'une demande importante qui vient du marché du travail. À ce titre, le système éducatif a pour mission de faire face à la demande du marché en dispensant des formations conduisant à une diplomation. Dans cette optique, l'éducation s'inscrit comme une variable continue qui est mise à disposition des individus en fonction du coût des études, de leur durée et des bénéfices anticipés (Vinokura, 1995). Au-delà de cette variable, l'évolution de la demande de compétences du marché du travail affecte la valeur de la diplomation. Comme l'explique Lemistre :

l'évolution du rang du diplôme est associée ici à un « effet d'offre » consécutif à un « effet de demande », mais ne participe en rien à la dévalorisation des certifications, la valeur « moyenne » d'une année d'étude demeurant identique d'une génération à une autre, car les effets de demande compensent les effets d'offre (Lemistre, 2003, p. 39).

À cette évolution qui porte sur l'évolution du rang des diplômes, s'ajoutent les investigations théoriques qui traitent également du capital humain sous l'angle des problèmes d'inégalités et de croissance économique (Lemistre, 2003, p. 38), voire de récession. Par exemple, pour pallier ces inégalités, Lemistre explique, dans la perspective de la théorie du capital humain, qu'en général « les individus ont [...] accumulé plus de capital humain [que nécessaire], car

l'espérance de gains augmente lorsque la demande d'emplois qualifiés croît » (Lemistre, 2003, p. 11). Il ressort que l'augmentation du nombre de diplômés peut être consécutive aux choix des individus d'acquérir du capital humain [...] en anticipant une augmentation de la demande pour les emplois qualifiés » (Lemistre, 2003, p. 11). Ce qu'il faut souligner est que « le retour sur investissement en capital humain doit être anticipé par chaque individu afin d'effectuer ou non l'investissement » (Lemistre, 2003, p. 47).

En somme, cette théorie du capital humain permet de comprendre l'évolution de l'adéquation réelle de l'offre de travail en fonction des besoins des organisations manifestées sur le marché du travail (Diambomba, 1995; Paul, 1989).

La troisième approche s'intéresse surtout au « fonctionnement du marché du travail » (Mukamurera, 1999, p. 67). Pour comprendre le lien entre la formation et l'insertion, les chercheurs analysent l'évolution des tentatives de prévision de main-d'œuvre par profession qui s'établit entre l'éducation et les indices de chômage versus les salaires (Paul, 1989; Vicens, 1989; Diambomba, 1995). Dans cette optique, il s'agit de comprendre les conséquences des changements dans les organisations de la production sur le système éducatif. Les questions centrales s'articulent autour du « statut [à] accorder à la formation dans la lutte contre le chômage » (Paul, 1993, p. 19). Pour répondre à ce questionnement, les théories socioéconomiques cherchent à comprendre « comment les relations entre l'éducation et le marché du travail peuvent influencer les liens, notamment financiers, entre les entreprises et les institutions de formation » (Paul, 1993, p. 20). Dans cette perspective, les chercheurs prennent appui sur des analyses statistiques qui mettent en évidence des états de prévisions macro et micro-économiques. Plusieurs modèles théoriques sont convoqués. Par exemple, le modèle DIVA⁴⁸ qui permet de faire des prévisions d'emploi par secteurs d'activité est croisé avec celui de CALIFE⁴⁹. De ce croisement théorique, des projections quantitatives sont déduites pour identifier les effectifs en demande d'emploi en fonction des différentes professions. Cet enchevêtrement de modèles théoriques permet de faire des hypothèses sur

⁴⁸ Le modèle DIVA (Dynamiques Intersectorielles à Vingt Ans) est un modèle en 36 branches de l'économie française, destiné à l'élaboration de prévisions pour un horizon de moyen-long terme. I.e. <<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/dossiers/dossier155/partie7.pdf>>.

⁴⁹ Le modèle CALIFE (Qualification Emploi) apporte, à partir d'une prévision de l'emploi total par branche, une projection à moyen terme des déformations des structures de l'emploi par profession. I.e. <<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/dossiers/dossier155/partie7.pdf>>.

l'évolution de la structure des professions. Par exemple, les indices de projection d'analyses pourraient suggérer : 1) le maintien de la structure observée au niveau de chaque branche; 2) l'évolution tendancielle de la structure d'une ou de plusieurs professions (i.e. la poursuite de la croissance ou de la décroissance de la part de chaque profession observée au cours d'une période donnée); 3) la possibilité d'une projection raisonnée en fonction d'une année donnée sur la base des évolutions tendancielles sur une période déterminée par les chercheurs et des avis d'experts (Paul, 1993). En complémentarité à ces analyses, d'autres modèles peuvent être convoqués pour affiner les estimations macro et micro-économique. Le modèle GEMO⁵⁰, permettrait par exemple d'estimer « les prévisions de répartition des diplômes en fonction des indices pour optimiser le lien entre la formation et l'insertion » (Paul, 1993, p. 21). Cette prévision de répartition des diplômes viserait à maintenir un taux de la mobilité des individus dans les organisations ou encore à réduire la mobilité promotionnelle (i.e. les entreprises privilégient les arrivées de jeunes diplômés, au détriment de la mobilité ascendante, jugée trop coûteuse en formation continue) (Paul, 1993, p. 21).

En somme, les approches, qui mettent l'accent sur les fonctionnements du marché pour comprendre le lien entre la formation et l'insertion, croisent des appareillages d'analyses statistiques. Ils permettent de prévoir la mise en place de dispositifs de formation pour faire face à l'évolution de la demande du marché en fonction des secteurs professionnels.

La quatrième approche s'intéresse à la « rationalité de l'acteur sous-jacente aux théories de la recherche d'emploi, lesquelles sont aussi désignées par « *Job Search* » (Mukamurera, 1999, p. 67). Cette théorie économique de la réglementation, également connu sous le terme de théorie de la capture ou économie positive de la réglementation, a été développée initialement par Stigler (1953, 1968a, 1968b). Cette théorie permet d'expliquer la coexistence entre le chômage volontaire et involontaire. Dans le premier cas, le chômeur met en place des mécanismes d'arbitrage des différentes offres d'emploi tant et aussi longtemps qu'il en tire une rémunération qui lui paraît satisfaisante. La rémunération qu'il perçoit, en attendant de passer du statut de chômeur au statut de salarié, est appelée « salaire de réserve ».

⁵⁰ Le Modèle GEMO, qui est mise en place par Haut Comité Éducation-Économie (HCEE) en France, s'inscrit dans un scénario dit « tendanciel » et suppose que de 1989 à 2000, les taux de diplômés par PCS vont continuer à s'élever au même rythme que durant la période 1982-1989. I.e. <http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/3_Blassel_Spi13F.pdf>.

Dans le deuxième cas, le chômeur cherche du travail à tout prix. À partir de ces postures, il s'agit d'étudier l'insertion professionnelle pour comprendre les comportements individuels tout au long de leur recherche d'emploi (Mukamurera, 1999, p. 67). Notamment, il apparaît pendant cette période que le temps consacré aux activités courantes de la vie (i.e. loisir, étude et travail non marchand, etc.) est remplacé par un processus de recherche d'emploi rémunéré. Pour Vincens (1981, 1989), ce processus de recherche est perçu comme un rapport entre le comportement rationnel du chercheur d'emploi et la demande du marché du travail, qui selon Vincens (1981, 1989a) joue un rôle structurant. Dans cette perspective, l'acteur est au centre du processus d'insertion, lequel s'inscrit dans une temporalité caractérisée par une dynamique d'insertion qui fait référence aux « itinéraires professionnels » des individus (Vincens, 1981, 1989a).

En somme, la théorie de la quête d'emploi (cf. *Job Search*) analyse le comportement rationnel du chercheur d'emploi et tente « de définir une période et un processus d'insertion en s'attachant à ses actes et, plus précisément, à l'utilisation de son temps (Lepage, 1987; Vincens, 1981, 1989a).

La cinquième approche situe l'insertion dans la relation « école-travail », laquelle est aussi désignée par « éducation-emploi ». Ici, l'évaluation de la correspondance entre les deux termes consiste à « tester l'adéquation entre formations et emplois » (Béduwé, Espinasse & Vincens, 2007, p. 104). Sur le plan théorique, cette approche postule donc en faveur d'un « adéquationnisme méthodologique ». Frétigné (2006) avance par exemple que « le paradigme » adéquationniste reste bien le cadre *princeps* des analyses, une sorte de ligne d'horizon infranchissable et indépassable » (p. 149). En ce sens, pour analyser la correspondance « éducation-emploi », il s'agit de « tenir compte à la fois de l'effet des structures et du rôle de la position de l'acteur dans ces structures » (Mukamurera, 1999, p. 67). Les structures dont il est question correspondent d'un côté à l'organisation systémique d'une formation donnée et de l'autre à celle du marché de l'emploi potentiel. Ce qui complexifie cette relation « éducation-emploi » est la « multidimensionnalité du processus d'insertion, celle-ci étant liée [...] à l'inscription dans le temps [l'aspect progressif] d'abord, mais aussi à la variété des situations possibles, aux divers mouvements de chacune des instances (système d'enseignement et marché d'emploi) » (Mukamurera, 1999, p. 68).

Comme le montre Laflamme (1984), cette multidimensionnalité se compose de plusieurs facteurs. Ils sont d'ordre démographique (i.e. l'arrivée massive de jeunes sur le marché du travail), économique (i.e. peu de création de nouveaux emplois, difficultés d'absorber les nouveaux venus sur le marché du travail), éducatif (i.e. allongement des études, augmentation des attentes et des exigences des postes de travail), technologique (i.e. évolution rapide des processus de production, demande d'une main-d'œuvre très qualifiée, surqualification), social (i.e. évolution des mentalités, exigence des nouvelles générations) et politique (i.e. lois et politiques du marché du travail, conditions de travail). Idéalement, la relation « éducation-emploi » devrait permettre à tous les finissants de maximiser leur niveau de satisfaction et leur statut social (Laflamme, 1984). En raison de l'émergence de nouveaux rôles sociaux ou professionnels, cette multidimensionnalité complexifie toutefois la relation « éducation-emploi ». Si elle permet a priori à tous les finissants de maximiser leur niveau de satisfaction et leur statut social, les nouveaux rôles sociaux ou professionnels des acteurs en jeu rendent malgré tout difficile l'adéquation « éducation-emploi » (Laflamme, 1984, p. 203). Bien que l'école et les entreprises jouent respectivement leur rôle qui est de former et de recruter, il reste qu'« à niveau de formation égal, la qualité de l'insertion professionnelle des individus dépend [par exemple] de leur sexe, de leur origine sociale, de leur conformité au système idéologique dominant, de leur spécialité » (Laflamme, 1984, p. 203). Ainsi, pour faciliter l'analyse de cette situation complexe, qui porte sur la relation « éducation-emploi », plusieurs théories socioéconomiques sont croisées afin d'élaborer un cadre d'analyse. Du côté de la formation, la théorie du capital humain est mobilisée, celle-ci a été présentée dans le développement précédent. Du côté de l'emploi, ce sont les théories de la quête d'emploi ou de « *Job Search* », lesquelles ont été aussi introduites auparavant. À ce croisement théorique vient s'ajouter une troisième théorie, celle du dualisme du marché du travail (*dual labor market*). Elle provient des théories de la segmentation. Les économistes Assar Lindbeck et Dennis Snower (1988) ont, à partir du modèle des *insiders/outsiders* (i.e. employés avec un contrat stable/travailleurs précaires ou chômeurs), cherché à expliquer la présence de résistances à l'embauche, d'où la dualité du marché du travail (Osterman, 1984). Celle-ci correspond à une segmentation entre le marché primaire et le marché secondaire. Le premier, désigné aussi comme le marché interne, se caractérise par la stabilité et par la protection. Le second, qui correspond au marché externe, se caractérise par une forte flexibilité et par un taux

de roulement important de la main-d'œuvre (Doeringer & Piore, 1971). La théorie montre d'une part que l'augmentation de la flexibilité du marché du travail permet une répartition plus équitable des emplois, dans la mesure où tout individu est vulnérable face à un *insider* qui, lui, est normalement qualifié. Cette théorie montre d'autre part qu'en diminuant le coût et le risque de licenciement des *insiders*, les employeurs seraient plus à même d'embaucher de nouveaux employés, et par là réduiraient le taux de chômage (Osterman, 1984). Cet appareillage théorique situe l'individu comme « un *homo œconomicus*, partant de là, [il] cherche à maximiser son profit [...] tant et aussi longtemps que l'emploi occupé ne [lui] permettra pas de rentabiliser l'investissement initial en éducation » (Laflamme, 1984, p. 205).

En somme, la relation « éducation-emploi » repose sur « le postulat d'un libre marché de l'offre et de la demande d'emploi » (Laflamme, 1984, p. 205), qui certes se caractérise par une segmentation du marché. À ce titre, la relation « éducation-emploi » est marquée par l'investissement dans la formation initiale qu'un individu fait et les démarches d'insertion, qui s'en suivent pour atteindre ses objectifs professionnels.

Pour finir, ces cinq approches s'appuient principalement sur des théories économiques et sociologiques. Elles cherchent, dans une perspective économique, à prédire le comportement de l'acteur par rapport à la formation et à l'insertion, en faisant appel à l'évolution statistique des tendances du marché du travail par secteur d'activité. Elles suggèrent de mesurer l'adéquation entre la formation et l'insertion en fonction des changements qui se produisent dans les structures organisationnelles des entreprises. À ce titre, elles s'inspirent de la sociologie en ce qu'elles mettent en évidence le jeu de l'acteur en fonction des structures organisationnelles (Mukamurera, 1999, p. 68). Laflamme, qui s'est particulièrement intéressé à la relation « éducation-emploi », a prolongé ses investigations en avançant d'un côté le rôle socialisant de l'école et de l'autre le rôle des organisations au travers du processus d'insertion, processus qui correspond à une « transition professionnelle [...] laquelle correspondrait...] en quelque sorte à un laps de temps [pendant lequel] une personne est à la recherche d'un emploi ou en période de chômage » (Laflamme, 1984, p. 210). Au-delà de l'espace-temps, pour Laflamme, « le processus d'insertion professionnelle commence à l'école et se termine dans l'entreprise au moment où le travailleur occupe un poste de travail stable et devient conscient des étapes de sa carrière » (Laflamme, 1984, p. 210). Dans ce processus, Laflamme reconnaît

l'importance d'analyser les stratégies individuelles des acteurs. Selon lui « la connaissance de ces stratégies suppose que soient progressivement mises en lumière les contraintes du fonctionnement du système des emplois, du développement technologique, du syndicalisme » (Laflamme, 1984, p. 210).

Cela dit, la mise en évidence des contraintes, comme des ressources, d'ailleurs, dans ce mémoire occupe une place importante dans la réalisation du projet professionnel de l'acteur enseignant. Il a donné lieu à l'élaboration d'un cadre d'analyse articulé autour de trois postulats interactionnistes (cf. 1, 2 et 3), lesquels ont conduit à la schématisation d'une « trame de négociation ». À ce titre, il est apparu, à partir du « point de vue » de l'acteur (cf. 1), que les contraintes et les ressources procédaient de l'analyse des contextes structurels et de négociation de l'acteur. L'un et l'autre mettent en évidence ce qui a été développé en termes de contexte d'action (cf. 2). Ensuite, il a été proposé de repenser, à partir de là, les concepts mêmes de la formation et de l'insertion (cf. 3), mais plus globalement; l'un et l'autre ont été remplacés par le « rapport entre ». Laflamme a en partie évoqué cette idée dans ces recherches, sans pour autant la développer au niveau de l'analyse interactionniste de l'acteur stratégique comme il a été fait dans ce mémoire. À son niveau, Laflamme situe « l'insertion professionnelle comme partie constituante de la relation entre les deux milieux » (1984, p. 214), celui de l'école et celui de l'entreprise. Autrement dit, « l'entreprise et la formation académique sont définies l'une par rapport à l'autre » (Laflamme, 1984, p. 214). Ce rapport, dans l'élaboration du présent cadre d'analyse, vise l'identification et l'analyse des stratégies de négociation mise en œuvre par le candidat à l'enseignement pour réaliser son projet professionnel.

En ce sens, le cadre d'analyse, tel qu'il a été conceptualisé dans ce mémoire, est novateur pour plusieurs raisons. Il est d'abord novateur en raison de son inscription épistémologique, qui propose de manière inédite de croiser les théories de l'interactionnisme symbolique et celles de l'acteur stratégique dans le but d'analyser à nouveau frais les concepts de formation et d'insertion. Cette inscription théorique suggère, dans ce prolongement, la prise en compte et l'analyse du contexte d'action pour comprendre son poids sur les actions des acteurs candidats à l'enseignement par rapport à la réalisation du projet professionnel.

Il est également novateur car, en procédant de ce croisement théorique sociologique entre interactionnisme symbolique et acteur stratégique, le cadre d'analyse permet de traiter

autrement le rapport entre la formation et l'insertion, soit à partir du point de vue de l'acteur candidat à l'enseignement, et plus précisément en tenant compte de ses actions stratégiques en fonction de la réalisation de son projet professionnel. Ce sont ces actions stratégiques, en termes de négociations entre contraintes et ressources, qui renseignent en définitive ce « rapport entre » la [formation et l'insertion]. Autrement dit, l'identification et l'analyse de ces stratégies de négociation traversent et sont en même temps au cœur de ce « rapport entre ».

Enfin, partant du concept du « rapport entre », ce cadre d'analyse propose un spectre d'analyse sociologique plus élargie de la réalisation du projet professionnel. Il ne porte pas en premier lieu sur la finalité ou l'aboutissement du projet, mais plutôt sur le processus, qui, par le jeu des interactions entre acteurs du système de l'éducation, conduit le candidat à l'enseignement à cette réalisation professionnelle, soit à partir des trois composantes du « rapport entre » : 1) le changement de contexte; 2) le processus de négociation; 3) la réalisation du projet professionnel.

Au-delà de ces trois composantes, le cadre d'analyse, identifié comme une « trame de négociation des candidats à l'enseignement », constitue un outil qui plus concrètement permet :

- De mieux comprendre comment les candidats, à partir de leur point de vue, définissent leurs situations et les représentations qu'ils se font d'eux-mêmes en rapport à la réalisation de leur projet professionnel;
- De mieux comprendre le poids du contexte d'action qui pèse sur les stratégies de négociation conduisant à la réalisation du projet professionnel;
- D'apprécier, à partir de l'identification et de l'analyse des stratégies de négociation des acteurs candidats à l'enseignement, la formation universitaire actuelle en fonction des milieux de pratiques dans les commissions scolaires et les établissements scolaires. Les informations collectées renseignent potentiellement le chercheur et les praticiens sur l'efficacité et la pertinence des formations universitaires en termes de programmes (i.e. accès, durée, cours, etc.) par rapport aux milieux de pratique dans les établissements scolaires;
- D'identifier et d'analyser, à partir des stratégies de négociations mobilisées par les candidats à l'enseignement, les écarts ou disparités entre les formations universitaires

- et les demandes de dotation du personnel enseignant (cf. sélection recrutement, accueil, mobilisation, mobilité, etc.) en fonction du marché de l'emploi;
- De faire des recommandations pour optimiser à la fois les formations universitaires en termes d'adéquation avec le milieu de pratique, mais aussi pour optimiser dans les établissements scolaires les stratégies de dotation et de mobilisation des candidats à l'enseignement.

En termes de limites par rapport à cet outil, il est évident que ce cadre d'analyse aurait maintenant besoin de faire l'objet de validation. Il pourrait être testé sur les verbatim d'entrevues semi-dirigées, déjà réalisées ou à réaliser, auprès d'enseignants en formation et en poste déjà détenteurs d'une permanence au Québec. Dans ce prolongement, l'analyse pourrait recourir à une approche qualitative. Elle permettrait de dégager, par un geste méthodologique comparatiste, une structuration des stratégies de négociation (cf. le « rapport entre ») se situant dans le système d'actions concret mobilisé par les enseignants québécois. Ces résultats permettraient une meilleure congruence, ancrée sur les particularités de contextes d'action (cf. 2), entre les systèmes traditionnels de [formation et d'insertion], et ce, dans l'optique d'une meilleure réalisation du projet professionnel enseignant. Pour sa validation, le cadre d'analyse, pourrait être mobilisée par d'autres recherches pourtant sur des candidats qui font face à leur projet professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbott, A. (1999). *Department and Discipline : Chicago Sociology at One Hundred*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Adams, J. S. (1963). Toward an Understanding of Iniquity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422-436.
- Akkari, A., Gremion, F., Gremaud, J., Heer, S. & Solar-Pelletier, L. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits *Actes de la recherche de la HEP-Bejeune*, 6. Repéré à <http://edudoc.ch/record/27137/files/zu08007.pdf> - page=12
- Akkari, A. & Tardif, M. (2006). L'insertion professionnelle dans l'enseignement : quelques repères sur une réalité complexe. *Enjeux pédagogiques*, 1(novembre), 14.
- Alliance des professeurs et professeurs de Montréal (20-21 avril 2009). *Une petite grève de grande envergure. L'alliance contre la CECM - 17 au 21 janvier 1949*. Communication présentée 18^e colloque Maîtres de notre avenir!, Montréal. Repéré à http://alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user_upload/APPM/pdf/Cimaises_print22.pdf
- Alliance des professeurs et professeurs de Montréal (2002). *Des origines tumultueuses*. Repéré à <http://alliancedesprofs.qc.ca/lalliance/fondements/historique/>
- Andrews, I., Holborn, P. & Wideen, M. (1992). *Devenir enseignant*. Montréal : Logiques.
- Assemblée nationale du Québec (1944). *Loi sur les syndicats professionnels du Québec*. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/S_40/S40.html
- Barone, T., Berliner, D. C., Blanchard, J., Casanova, U. & McGowen, T. (1996). A Futur for Teacher Education. Developing a Strong Sense of Professionalism. Dans J. P. Sikula, T. J. Buttery, E. Guyton & Association of Teacher Educators (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education : A Project of the Association of Teacher Educators*. New York : Macmillan Library Reference USA.
- Becker, G. (1975). *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago : University of Chicago.
- Bédard, Y. (2000). *L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring »*. Mémoire non publié. Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

- Bédoué, C., Espinasse, J.-M. & Vincens, J. (2007). De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation. *Formation emploi*, 99(juillet-septembre), 103-121.
- Cadieux, L. (1997). *La perception des problèmes de comportement des élèves par des enseignants en début de carrière : études de cas*. Thèse non publiée. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Caron, J. (2010). *L'encadrement du stagiaire en enseignement : analyse de représentations et de pratiques d'enseignants associés*. Thèse non publiée. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- CECS (1988). *Faire l'école aujourd'hui. Synthèse d'entrevues de groupes d'enseignants et d'enseignantes*. Québec : CEQ.
- COFPE (2002). *Offrir la profession en héritage : avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : ministère de l'Éducation. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/41792>
- COFPE (2006). *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-en-milieu-de-pratique-de-nouveaux-horizons-a-explorer-avis-au-sous-ministre-adjoi/backpid/6158/>
- Comité spécial de la Chambre d'Assemblée du Bas-Canada (1824). Les écoles de fabrique, 1824 : rapport du comité spécial de la Chambre d'Assemblée du Bas-Canada nommé pour s'enquérir de l'état actuel de l'éducation dans la province du Bas-Canada. Repéré à <http://cos.canadiana.ca/oocihm/211/21171/data/files/oocihm.21171.pdf?file=oocihm%2F211%2F21171%2Fdata%2Ffiles%2Foocihm.21171.pdf&institutionid=168&portalid=eco&key=1&sessioncount=8&signature=a34d4cb51f2785934ec1378aef39bd1c227e5fb0&sessionid=4a8ffcd34e93534ea8ec2d161cc6c2f8eb9b2c94&expires=1400976000>
- Corbin, J. M., Strauss, A. L. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of Qualitative Research : Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA. : Sage.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique : essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*. Paris : Seuil.

- Crozier, M. & Friedberg, E. (1981). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.
- CSÉ (1984). *La condition enseignante*. Montréal : Bibliothèque nationale du Québec. Repéré à https://http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/Condition_enseignante-1984.pdf
- CSÉ (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0397.pdf>
- DeMoulin, D. F. (1988). [A Measure of Common Variables Associated with Career Stages as Perceived by Principals and Teachers : Validation of a Model for Career Development]. Communication personnelle.
- Diambomba, M. (1995). La problématique de l'insertion professionnelle dans les théories économiques. Dans C. Trottier, M. Diambomba & M. Perron (dir.), *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université : perspectives théoriques et méthodologiques*, 45-71. Québec : PUL.
- Dion, G. (1976). *Dictionnaire canadien des relations du travail*. Québec : PUL.
- Doeringer, P.B. & Piore, M. J. (1971). *Internal labor markets and manpower analysis*. Lexington : Heath Lexington Books.
- Dubar, C. (2008). Sociologie. Les grands courants. *Encyclopædia Universalis*. Repéré à <http://www.universalis.fr/encyclopedie/sociologie-les-grands-courants/>
- Dumoulin, M. (2009). *La restructuration de l'expérience chez trois enseignantes débutantes en contexte d'accompagnement mentorat*. Thèse de doctorat. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Repéré à <http://proquest.umi.com/pqdlink?did=1914358821&Fmt=6&clientId=48948&RQT=309&VName=PQD>
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C. & Yusko, B. (1999). *A conceptual Review of Literature on New Teacher Induction*. College Park : Université du Maryland.
- Frégné, C. (2006). Note critique. *Revue française de pédagogie*, 155(avril-mai-juin).
- Friedberg, E. (1997). *Le pouvoir et la règle : dynamiques de l'action organisée*. Paris : Seuil.
- Fullan, M. & Connelly, F. M. (Dir.). (1987). *Teacher Education in Ontario : Current Practice and Options for the Future*. Toronto : Ontario Ministry of Education.

- Gamel, C. (2000a). Et si l'université n'était qu'un filtre? Actualité méconnue du modèle d'Arrow. *Revue d'Économie Publique. Études et Recherches*, 6, 41-69.
- Gamel, C. (2000b). Le diplôme, un signal en voie de dépréciation? Le modèle de Spence réexaminé. *Revue d'économie politique*, 1(mars-avril), 53-84.
- Gaulin, A. (1984). Les Insolences du Frère Untel. Dans Lemire M. (dir.), *Dictionnaire des oeuvres littéraires du Québec (1960-1969)*, 434-439, Montréal : Fides.
- Gauvreau, C. (2008). Éthique et culture religieuse à l'école. *Journal l'UQAM*, XXXIV(8).
Repéré à <http://www.uqam.ca/entrevues/2008/e2008-003.htm>
- Gingras, C. & Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Goffman, E. (1969). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London : Allen Lane The Penguin.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). *Revue des sciences de l'éducation*. 27(1), 3-32.
- Gordon, S. P. & Maxey, S. (Dir.) (2000). *How to Help Teacher Succeed*. Alexandria VA. : Association for supervision and curriculum.
- Griffin, G. A. (1985). Teacher Induction : Research Issues. *Journal of Teacher Education*, 36(1), 42-46.
- Guignon, S. (2012). *La revendication de territoire des coachs en gestion. Une approche interactionniste pour rendre compte de l'émergence d'un groupe professionnel*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval. Repéré à www.theses.ulaval.ca/2012/29328/29328.pdf
- Homans, G. C. (1974). *Social Behavior : Its Elementary Forms*. New York : Garcourt, Brace and World.
- Huberman, A. M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux & Niestle.
- Jarousse, J.-P. & Mingat, A. (1986). Un réexamen du modèle de gain de Mincer. *Revue Économique*, (6), 999-1031.

- Karsenti, T., Collin, S. & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Katz, L. G. (1972). Developmental Stages of Preschool Teachers. *The Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Laflamme, C. (1984). Une contribution à un cadre théorique sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(2), 199-216.
- Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat. Montréal : Université du Québec à Montréal. Repéré à http://theses.uqac.ca/resume_these.php?idnotice=18194167
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : PUF.
- Lemistre, P. (2003). Dévalorisation des diplômés et accès au premier emploi. *Revue d'économie politique*, 113(1), 37-58.
- Lemoine, C. (2003). *Se former au bilan de compétences : comprendre et pratiquer cette démarche*. Paris : Dunod.
- Lepage, J.-M. (1987). *Les chômages*. Paris : Eska.
- Les statuts provinciaux du Bas-Canada (1829). *Loi des écoles de syndics ou d'Assemblée*. Québec : W. Vondenvelden. Repéré à http://cos.canadiana.ca/oocihm/9_009/9_00926_39/data/files/oocihm.9_00926_39.pdf?file=oocihm%2F9_009%2F9_00926_39%2Fdata%2Ffiles%2Foocihm.9_00926_39.pdf&institutionid=168&portalid=eco&key=1&sessioncount=1&signature=f67503cab6298c7e3006ca76160d35d89a9a7ae5&sessionid=4a8ffcd34e93534ea8ec2d161cc6c2f8eb9b2c94&expires=1400976000
- Lessard, C. & Mathurin, C. (1989). L'évolution du corps enseignant québécois : 1960-1986. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 43-71.
- Levinson, D. J. (1978). *The Seasons of a Man's Life*. New York : Knopf.
- Lindbeck, A. & Snower, D. J. (1988). *The insider-outsider theory of employment and unemployment*. Cambridge, Mass. : MIT.
- Marbot, É. (2007). La gestion des âges et l'équité entre les générations. *Retraite et société*, 51(2), 103-125.

- Martel, R., Ouellette, R. & Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41-44.
- Martineau, S. & Vallerand, A.-M. (2006). Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants? *Formation et profession*, 13(1), 43-48.
- MELS (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec : Rapport Parent*. Québec : Les Publications du Québec. Repéré à http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/commission_parent.html
- MELS (1978). *L'école québécoise : l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (1982). *L'École québécoise : une école communautaire et responsable*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (1988). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeune/Adaptation_scolaire/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf
- MELS (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : exposé de la situation* (n° 2550255275). Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (1997). *Réaffirmer l'école : rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (1998). *Projet de Loi 180. Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/MINISTRE/minis97/a971125.htm>
- MELS (1999). *Laïcité et religion : perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2000a). *Le plan de réussite pour une école primaire (2000-2003)*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/plan_reussite/primaire_f.pdf

- MELS (2000b). *Le plan de réussite (2000-2003). Pour une école secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/plan_reussite/secondaire_f.pdf
- MELS (2001a). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- MELS (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf
- MELS (2001c). *Programme de formation de l'école québécoise éducation préscolaire-enseignement primaire-version finale*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.csbe.qc.ca/csbe/enseignement/sctech/progdesprog.pdf>
- MELS (2004). *Surplus ou pénurie du personnel enseignant qualifié au Québec : situation actuelle et perspectives à court et moyen terme pour le secteur francophone*. Service des études économiques et démographiques, DRSEI. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/pers_emploi_previson_nov04.pdf
- MELS (2007). *Outil de soutien relatif à l'inscription aux programmes d'enseignement en formation professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/antérieur/Outil_SoutienInsFP.pdf
- MESRST (2013). *La relance à l'université. La situation d'emploi de personnes diplômées. Enquêtes de 2009/2011/2013*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mesrst.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Commun/Statistiques/Relance/RelanceUniversite2013_vf.pdf
- Meunier, A. & Piché, J.-F. (2012). *Une histoire du syndicalisme enseignant*. Québec : PUQ.
- Michaud, G., Dionne, P. & Beaulieu, G. (2006). *Le bilan de compétences. Regards croisés entre la théorie et la pratique : théories et concepts, guide d'animation, fiches reproductibles*. Québec : Septembre.

- Milnes, R. S. (15 janvier 1801). Le 8 janvier 1801, le lieutenant-gouverneur Robert Shore Milnes annonce le désir de Sa Majesté d'établir des écoles gratuites anglophones. *La Gazette de Québec*, 1864(4). Repéré à <http://bibliotheque.assnat.qc.ca/content.php?pid=428534&sid=3504948>
- Morrisette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste*. Presses universitaires européennes.
- Morrisette, J. & Guignon, S. (2014). La mobilisation d'une perspective interactionniste pour éclairer la négociation du territoire de pratique des coachs en gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 78-102.
- Morrisette, J., Guignon, S. & Demazière, D. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1), 1-9. Repéré à http://www.recherchequalitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero30%281%29/Intro_RQ_30%281%29.pdf
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval. Repéré à <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=736920811&sid=35&Fmt=2&clientId=9268&RQT=309&VName=PQD>
- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. *Perspectives d'avenir en éducation*, XXVII(1), 64-79.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.
- Nault, T. (2003). Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement? *Vie pédagogique*, 128, 21-22.
- ONU (1959). *Déclaration des droits de l'enfant*. Genève : Assemblée Générale de la Société des Nations. Repéré à <http://www.humanium.org/fr/wp-content/uploads/declaration-geneve.pdf>
- Osterman, P. (1984). *Internal labor markets*. Cambridge, MASS. : MIT.
- Padiou, J.-G. (1986). *L'ordre social : principes d'analyse sociologique*. Paris : L'Harmattan.

- Paul, J.-J. (1989). *La relation formation-emploi : un défi pour l'économie*. Paris : Économica.
- Paul, J.-J. (1993). Les relations entre éducation et marché du travail : quelques réflexions économiques. *Revue française de pédagogie*, 105, 19-30.
- Perrenoud, P. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Perron, M., Lessard, C. & Bélanger, P. W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 5-32.
- Proulx, J.-P. & Charland, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec. De la maternelle à l'université*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Provencher, A. (2010). *Développement de l'identité professionnelle d'enseignantes débutantes en contexte de relation mentorale*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université de Montréal. Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/4410>
- Queiroz, J.-M. & Ziolkowski, M. (1997). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : PUR.
- Rey, A. (2011). Le Grand Robert de la langue française. Paris : Robert. Repéré à <http://www.lerobert.com>.
- Rouillard, J. (1989). *Histoire du syndicalisme québécois*. Montréal : Boréal.
- Scherer, M. (1999). *A Better Beginning : Supporting and Mentoring New Teachers*. Alexandria, VA. : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schultz, T. W. (1972). Human Capital : Policy Issues and Research Opportunities. *Economic Research : Retrospect and Prospect*, 6, 1-84. Chicago : University of Chicago.
- Sèguéda, S. & Morrissette, J. (2014). Évaluation et Nouvelle gestion publique dans le champ de l'enseignement supérieur : enjeux socio-éthiques et politiques. In J. Morrissette & M.-F. Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques*, 185-209. Québec : PUL.
- Service Canada. (2013). Enseignants aux niveaux primaire et préscolaire. *Emploi-Avenir Québec*. Repéré à http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi_avenir/statistiques/4142.shtml
- Stigler, G. J. (1953). *The theory of price*. London : George Allen & Unwin.
- Stigler, G. J. (1968a). *The organization of industry*. Nobleton, Ont. : Irwin-Dorsey.

- Stigler, G. J. (1968b). *Production and Distribution Theories : The Formative Period*. New York : Agathon.
- Strauss, A. L. (1978). *Negotiations : Varieties, Contexts, Processes and Social Order*. San Francisco, CA. : Jossey-Bass.
- Strauss, A. L. & Baszanger, I. (1992). *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- Sykes, P. J., Measor, L. & Woods, P. (1985). *Teacher Careers : Crises and Continuities*. London ; Philadelphia, PA. : Falmer.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle : une histoire cousue de fils rouges. Précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : PUL.
- Tardif, M. (en cours). *Recherches sur la professionnalisation des enseignants au Canada*. Document inédit.
- Thomas, W. I. (1923). *The Unadjusted Girl*. Little : Brrown.
- Thomas, W. I. & Thomas, D. S. (1928). *The child in America; Behavior Problems and Programs*. New York : Johnson Reprint Corp.
- Tremblay, A., Blais, R. & Simard, M. (1989). *Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation. Antécédents et création 1867-1964*. Québec : PUL.
- Tremblay, J. (1967). Crise scolaire. *Cahier de cité libre*, 5, 37-98. Repéré à http://collections.banq.qc.ca:81/jm03/citelibre/src/1967/05/15/164290_3_0489.pdf
- Trottier, C. Perron, M. & Diambomba, M. (1995). *Les chemins scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université*. Québec : PUL.
- Vanhulle, S. (2005). Favoriser l'émergence du "je" professionnel en formation initiale : une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 157-176.
- Vincens, J. (1981). *Actes du colloque sur l'insertion professionnelle des jeunes à la sortie des études postsecondaires*. Communication présentée Actes du colloque sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement postsecondaire au Maghreb, Toulouse.
- Vincens, J. (1989a). *Réflexion sur l'insertion dans la vie active*. Communication présentée Actes du colloque sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement postsecondaire au Maghreb, Toulouse.
- Vincens, J.-M. (1989b). Âge, emploi, salaire. *Revue d'économie politique*, 99(3), 393-445.
- Vinokura, A. (1995). Réflexions sur l'économie du diplôme. *Formation-Emploi*, 52, 151-184.

Vonk, J. H. C. & Schras, G. A. (1987). From Beginning to Experienced Teacher : A Study of the Professional Development of Teachers During their First Four Years of Service. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 95-110.

Zeller, O. (2002). *5 outils pour bien gérer sa carrière*. Paris : L'Express.