

L'éducation des adultes, entre le biographique et le curriculaire

Rédacteur invité :
Sylvain BOURDON

Liminaire

- 1** Entre le biographique et le curriculaire, l'apprentissage tout au long de la vie
Sylvain BOURDON, Université de Sherbrooke
- 11** Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explication, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles
Chantal LECLERC, Université Laval, Québec, Canada
Bruno BOURASSA, Université Laval, Québec, Canada
Odette FILTEAU, Université Laval, Québec, Canada
- 33** L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle
Claire DUCHESNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 51** L'intermittence en emploi peut-elle être une expérience formatrice?
Brigitte VOYER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 72** Formation professionnelle et mutation identitaire : le cas des chefs d'établissement français
Christophe MAUNY, Laboratoire ICoTEM E.A. 2252 – MSHS Poitiers (France)
Laboratoire LEI – FSSEP Lille II (France)
- 92** De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel
Frédéric DESCHENAUX, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
Chantal ROUSSEL, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
- 109** Liens entre reconversion professionnelle et enseignement de la lecture au cours préparatoire (CP) français
Sophie BRIQUET-DUHAZE, IUFM de l'Université de Rouen, France
- 123** Formation du sujet, apprentissages et dynamique des affiliations
Hélène BÉZILLE, Université Paris 12 (UPEC), France
- 138** Le rapport entre le monde de l'enfance et la démarche d'alphabétisation des femmes : une analyse féministe
Lise SAVOIE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jeanne d'Arc GAUDET, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 154** L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : La volonté de réussir l'école... et la vie!
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nancy THÉBERGE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Stéphanie BERGEVIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Ghislain SAMSON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Julie MYRE-BISAILLON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

VOLUME XXXVIII:1 – PRINTEMPS 2010

Revue scientifique virtuelle publiée
par l'Association canadienne
d'éducation de langue française dont
la mission est d'offrir aux intervenants
en éducation francophone une vision,
du perfectionnement et des outils en
construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thériault,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Lucie DeBlois,
Université Laval
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thériault,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que
la responsabilité de leurs auteures
et auteurs, lesquels en assument
également la révision linguistique.
De plus, afin d'attester leur recevabilité,
au regard des exigences du milieu
universitaire, tous les textes sont
arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs,
selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie*
est publiée deux fois l'an grâce à
l'appui financier du ministère du
Patrimoine canadien et du Conseil
de recherches en sciences humaines
du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Entre le biographique et le curriculaire, l'apprentissage tout au long de la vie

Sylvain BOURDON

Université de Sherbrooke

Alors que l'éducation a longtemps été vue comme le propre de l'enfance, on reconnaît maintenant sa pertinence à toutes les étapes de la vie, du berceau à la tombe, du préscolaire à l'université du troisième âge en passant par la formation en milieu de travail, l'éducation populaire et les multiples entrées et sorties des systèmes scolaires. Les années 1990 ont vu émerger et s'imposer à l'échelle internationale la notion d'éducation tout au long de la vie proposée par la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle de l'UNESCO (Delors, 1996). Au Québec, par exemple, la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue adoptée en 2002 s'inscrit explicitement dans ce courant. Cette perspective situe l'éducation dans une perspective large, participant de lieux et de domaines de vie multiples, en la situant au cœur du développement des personnes et des communautés (Bélisle et Bourdon, 2006).

On constate ainsi que la participation à l'éducation des adultes est en croissance dans la plupart, sinon dans toutes les sociétés industrialisées. Au Canada, 56 % des personnes de 25 ans et plus, soit plus de 11 millions de personnes, ont participé à des formations formelles ou informelles en 2002 (Bélanger, Doray et Lévesque, 2008). En 2003, au Québec, 43 % des adultes de 16 ans et plus en discontinuité de scolarisation ont participé à la formation structurée et 91 % ont participé à l'apprentissage informel (Bourdon, 2006). Mais l'accès à la formation est toujours influencé par l'origine et la position sociale des adultes. Enquête après enquête, on remarque que les adultes les plus scolarisés sont ceux qui participent le plus à la formation, alors

que certains travaux ont montré que les adultes non diplômés consacrent annuellement autant, sinon un peu plus d'heures que les adultes diplômés à des activités peu ou pas structurées leur permettant d'acquérir de nouveaux savoirs (Livingstone, 2000).

Pour bien saisir toute l'importance des bouleversements actuels de l'apprentissage adulte, il importe de les examiner à la lumière de trois grands mouvements de fond qui caractérisent les sociétés postindustrielles (Bergier et Bourdon, 2009), c'est-à-dire celles qui axent leur développement sur la globalisation des échanges dans une économie de l'information en continuelle mutation. Le premier de ces mouvements concerne la place et l'importance croissantes accordées aux savoirs dans tous les aspects de la société, du travail en usine aux choix familiaux en matière de santé ou de milieux de vie. Le deuxième mouvement de fond est l'accroissement des incertitudes et des risques (Beck, 2001), naguère supportés principalement par certains groupes particulièrement vulnérables, et désormais si importants (on pense ici à l'immense potentiel destructeur des technologies nucléaires ou bactériologiques, mais aussi aux aléas des délocalisations d'entreprises qui peuvent toucher même les plus scolarisés) qu'ils menacent même les personnes qui en auraient jadis été préservées. Le troisième mouvement caractéristique s'interprète comme une transformation des rapports individu/société associée aux avancées du néolibéralisme économique et qui entraîne un affaiblissement tendanciel et généralisé des protections étatiques (providentialisme) dans les sociétés postindustrielles.

Dans le contexte de ces transformations sociales majeures, les parcours biographiques, dans tous les domaines – formation, travail, résidence, famille – sont de moins en moins linéairement ordonnés et prévisibles. Les changements, parfois radicaux, en cours de vie sont de plus en plus nombreux et la place de l'éducation au regard des autres dimensions de la vie est plus diversifiée selon les personnes et mouvante chez un même individu, selon sa situation et le moment de sa vie. Les différents calendriers de vie se désynchronisent et se brouillent (Boutinet, 1998), voire se télescopent (Bourdon, 2001), notamment, mais pas uniquement, chez les plus jeunes et les plus précaires. On assiste ainsi à une forte déstandardisation des parcours éducatifs et à la montée en force des parcours atypiques, qui deviennent, dès lors et paradoxalement, la nouvelle norme de facto. Les adultes inscrivent ainsi leur participation à l'éducation structurée tout au long et en interaction avec les autres domaines – professionnel, relationnel, résidentiel, de la santé – de leur vie (Charlier, Nizet et Van Dam, 2005; Delory-Monberger, 2003).

La rupture avec la tradition et l'éclatement des normes rendent le champ des possibles plus étendu pour une majorité de personnes – mais pas pour toutes, car certaines demeurent enlisées dans des situations fort difficiles –, les occasions étant plus diversifiées et moins irrémédiablement déterminées par le milieu d'origine. Paradoxalement, toutefois, cette émancipation se double d'injonctions de réussite et de performance tout aussi universelles. La société du risque impose désormais à chacun « l'obligation d'être libre et d'être l'auteur de sa vie » (Dubet, 2001, p. 38). Les aléas des transitions qui étaient, il y a peu, pris en charge par le collectif doivent de plus en plus être supportés par les individus, dans un mouvement d'individualisation des

responsabilités qui impose une incessante obligation de travail sur soi (Vrancken et Macquet, 2006). Si les possibilités s'ouvrent, les risques s'universalisent et peu de personnes en sont à l'abri (Beck, 2001). Le devoir de se maintenir à niveau, de conserver ses compétences et son employabilité pèse lourd sur les individus et occasionne de multiples souffrances, blessures et culpabilités qui viennent aggraver les difficultés susceptibles d'être vécues lors des transitions. La participation à l'éducation, formelle, non formelle ou informelle, longtemps considérée comme le propre des premiers âges de la vie pour la quasi-totalité de la population, exception faite de quelques experts surspécialisés ou autres bohèmes relativement marginaux, s'étend désormais à tous et tout au long de la vie.

C'est dans ce contexte général qu'il est apparu important de faire le point sur l'éducation des adultes comme lieu de rencontre du curriculaire et du biographique. Si, dans l'étude des systèmes de formation comme dans le cadre des politiques qui les sous-tendent, on s'intéresse à cette question d'un point de vue global, l'objectif que nous nous fixons ici est de l'aborder à partir du point de vue des adultes eux-mêmes, en tant qu'acteurs de leurs propres histoires. Les textes regroupés ici portent donc sur cette rencontre du curriculaire et du biographique dans la vie des adultes, lieu focal de leur interaction. On y privilégie les analyses basées sur des données empiriques, en s'ouvrant à une diversité de méthodes et d'angles d'approche. Avant de présenter les diverses contributions, il importe de situer un peu mieux ce qu'on entend ici par cette rencontre du curriculaire et du biographique.

Dans son sens original latin, un *currĭcŭlum* est une course, ou une piste de course (Gaffiot, 1934). Par extension, il peut aussi correspondre à l'espace parcouru dans le cirque ou à la révolution des astres au cours d'une période de temps donnée, comme une année (Lebaigue, 1937). On retrouve donc, dès l'origine, inscrite dans ce vocable, l'idée d'un parcours ordonné, voire normé, dans lequel s'engage un coureur, un char ou une planète. Le curriculum a renvoyé ainsi pendant longtemps au chemin qu'un enfant doit parcourir pour devenir adulte, au tronc commun de socialisation typique d'une société à une époque donnée. En milieu scolaire plus spécifiquement, il fait référence à un ensemble d'activités et à leur contenu tels qu'ils sont offerts dans un programme aux finalités précises et à visée intégratrice. On retiendra donc du curriculaire son aspect sinon prescriptif, du moins normatif, qui, par-delà l'expérience individuelle, cherche à s'articuler à une logique globale, au regard collectif, voire au contrôle institutionnel.

Le mot biographie, duquel dérive l'adjectif biographique, prend pour sa part sa source dans le grec antique. Il naît de la combinaison de *bios* et de *graphein*, vie et écrire, dans un amalgame qui suggère l'écriture de la vie. Selon le *Dictionnaire de l'Académie française*, une biographie est un ouvrage qui a pour objet des vies particulières. La biographie est ainsi un témoignage détaillé de la vie d'une personne, ancrée dans la concrétude des événements, dans l'idiosyncrasie, dans l'anecdotique. Si la mise en récit a souvent pour objectif d'intéresser ou de convaincre l'autre, elle insiste cependant toujours sur le singulier, quitte à en réifier la cohérence ou à en exagérer les particularités.

Par-delà les origines distinctes latines et grecques, sont ici contrastées, dans la mise en tension du curriculaire et du biographique, deux formes de mises en récit, et en écrit, articulant vies singulières et parcours sociaux. La biographie, singulière, est aussi effective, en ce sens qu'elle met en forme ce qui s'est passé, et non ce qui pourrait ou aurait dû se passer (ce qui est davantage le registre du roman). Elle est aussi globalisante, car elle s'intéresse le plus souvent à l'articulation de toutes les dimensions de la vie. La biographie s'oppose ainsi au curriculum, campé dans le normatif, l'idéal, l'uniforme, et axé sur la transformation par l'apprentissage en vue d'un objectif particulier. Pour la biographie, le parcours est singulier, même si la vie est commune. Par le curriculum, on vise à standardiser les parcours, à leur donner des points de convergence, voire de commensurabilité.

Les textes regroupés dans ce numéro thématique explorent, chacun à sa manière, cette tension particulière et ses nombreuses déclinaisons. Les premières contributions portent sur l'aspect professionnel du parcours biographique, un domaine qui concentre, ici comme ailleurs, une majorité de travaux en éducation des adultes, ce qui n'est pas si étonnant considérant le rôle de Grand Intégrateur (Durkheim, 1893/1986) joué par le travail dans la société salariale et la place que celui-ci occupe parmi les objets de recherche en sciences sociales.

On sait que le travail est très souvent invoqué comme le principal motif de participation à la formation (Bélanger, Doray et Lévesque, 2008). Marx et ceux qui se sont engagés dans son sillon ont bien montré qu'en prenant part à l'activité productive la personne se produit aussi elle-même, pour elle-même ainsi que dans le regard des autres (Gorz, 1988). Il n'est donc pas étonnant de constater la forte centralité de la sphère travail dans les textes rassemblés ici autour de l'articulation du curriculaire et du biographique, comme c'est le cas pour les deux premiers textes qui dirigent le regard sur l'apprentissage adulte en contexte d'adaptation professionnelle.

C'est un article de Chantal Leclerc, Bruno Bourassa et Odette Filteau de l'Université Laval qui ouvre cette section en présentant et discutant l'utilisation de la méthode des incidents critiques aux fins d'explicitation, d'analyse et de transformation des pratiques professionnelles. Les auteurs exposent une modalité de formation continue qui vise un réinvestissement de la substance biographique, l'expérience singulière, dans la pratique professionnelle d'intervenantes et intervenants en emploi en la soumettant à un processus structuré de mise à distance critique. La description minutieuse et éclairée de la méthode groupale d'analyse des incidents critiques qu'ils ont élaborée et expérimentée permet de dépasser l'évocation de cette transmutation de l'expérience (vécue) en expérience (compétence) pour pénétrer au cœur d'un processus de formation susceptible de la susciter. Les auteurs situent le processus qu'ils proposent dans une boucle itérative à quatre temps qui passe par la préparation individuelle du récit de pratique et par une alternance de séances de travail en groupe et individuelles. La résultante du processus se concrétise dans la capacité de retour distancié du sujet sur l'incident qui débouche sur une compréhension plus large et approfondie à la fois de ses propres capacités et des possibilités inscrites dans le contexte de la situation. Une telle méthode est toutefois complexe, par nécessité – l'expérience humaine, surtout lorsqu'elle est ancrée dans une pratique experte

et fortement connotée émotionnellement, ne se laissant pas si facilement apprivoiser –, et c'est pourquoi les auteurs balisent en conclusion les conditions nécessaires pour qu'elle débouche sur une véritable transformation des pratiques.

Le texte suivant, une contribution de Claire Duchesne de l'Université d'Ottawa, porte sur l'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. La théorie de l'apprentissage transformationnel de Jack Mezirow, bien connue dans les milieux anglo-saxons de l'éducation des adultes, a encore reçu assez peu d'attention dans la littérature francophone. Inscrite dans une perspective constructiviste, cette approche s'intéresse à la transformation des cadres de l'expérience de la personne en formation par un mouvement qui prend appui sur ses conceptions antérieures pour en développer une interprétation modifiée. On retrouve ici des parentés avec la méthode des incidents critiques exposée dans le texte précédent, mais sans l'accent sur l'interaction en groupe qui la caractérise. En plus d'exposer les fondements de cette approche, l'auteure propose d'en illustrer le potentiel d'application pratique en analysant une situation de formation professionnelle à l'enseignement d'étudiantes et étudiants immigrants. Il en ressort que la grande majorité des 122 élèves qui ont accepté de répondre à un court questionnaire à l'issue de la formation rapportent des modifications importantes de leurs cadres de référence eu égard aux pratiques enseignantes au Canada. Avec un juste recul critique sur l'ampleur des transformations rapportées, l'auteure ouvre la discussion sur l'importance des questions méthodologiques quand il est question d'appréhender des construits aussi amples et fugaces que les apprentissages transformationnels. Ses constats débouchent sur une question de grande importance pour la recherche en éducation des adultes et qui prend sa source dans la diversité et la complexité même qui caractérisent ses objets privilégiés. Comment identifier les apprentissages adultes, tout au long et au travers de la vie? À partir de quand peut-on parler de transformation? N'est-il pas nécessaire de pouvoir appréhender les apprentissages dans la durée et à travers plusieurs sphères de vie? Ne sont-ils accessibles à la recherche qu'à travers l'évaluation qu'en font les apprenants (« J'ai changé » / « Je n'ai pas changé ») ou le sont-ils par d'autres procédés objectivables? Ces questions sont de la plus haute importance devant la nécessité d'élaborer un corpus de savoirs en éducation des adultes qui déborde, sans en nier l'utilité, l'espace des modélisations fondées sur l'expertise des formatrices et formateurs, pour lui adjoindre l'étude scientifique de leur fonctionnement et de leur apport réel.

Alors que les situations d'apprentissage qui faisaient l'objet des textes précédents relevaient de l'adaptation professionnelle en s'intéressant aux moyens par lesquels les personnes arrivent à transformer leurs pratiques, voire elles-mêmes, dans un contexte de relative continuité professionnelle, le texte de Brigitte Voyer de l'Université du Québec à Montréal met plutôt l'accent sur les discontinuités inhérentes au travail intermittent et à son potentiel formateur. L'auteure inscrit d'abord l'intermittence en emploi dans un cadre qui renvoie aux grands bouleversements évoqués en début de cette introduction pour asseoir son exploration de l'expérience de formation des intermittents à partir du concept d'identité professionnelle. Elle décrit comment les événements objectifs s'articulent tout au long de

la vie professionnelle avec la dimension subjective et le développement des identités. On note ainsi qu'un changement objectif d'emploi dans un contexte d'intermittence n'est pas toujours perçu comme un passage à autre chose, mais est parfois vécu sous le registre sisyphique de l'éternelle répétition. Dans ce cadre, le potentiel formateur pour les intermittents semble lié au rapport à l'activité même du travail, aux conditions et au rythme imposés par l'intermittence et à la capacité de faire sens de leur parcours en l'intégrant, notamment, dans un projet professionnel mobilisant et assumé.

Les trois textes suivants interrogent l'articulation entre les injonctions curriculaires et les reconversions professionnelles, ces ruptures profondes dans les parcours biographiques. Christophe Mauny, du Laboratoire ICoTEM à Poitiers, traite ainsi de reconversion professionnelle en s'intéressant aux passages à la fonction de chef d'établissement scolaire en contexte français. La mise en dialogue de la documentation sur ce phénomène et des entretiens avec une douzaine de nouveaux chefs d'établissement montrent comment la compétence tient un rôle central dans le processus de mutation identitaire associé à la reconversion. Ainsi, du point de vue de la biographie, l'expérience antérieure s'avère déterminante dans la décision de s'engager en formation. La fonction exercée par l'individu, et le niveau scolaire auquel il était associé avant de passer au statut de chef d'établissement, colorera le regard porté sur les différents problèmes qu'il aura à traiter. Comme le fera plus loin Hélène Bézille, l'auteur met en lumière l'influence importante de tiers dans la mise en œuvre et l'inflexion de parcours qui mèneront au poste de chef d'établissement. L'analyse souligne l'importance de la formation, qui vient amplifier la réflexivité nécessaire à l'appropriation de cette transition et contribue ainsi à la mutation identitaire, en accord avec les interactions vécues lors des phases initiales de l'insertion dans les nouvelles fonctions et le quotidien de la tâche, qui se révèle lui aussi un aspect essentiel de la formation. En conclusion, et en ouvrant sur une perspective de formation continue, l'auteur rappelle que cette reconversion professionnelle est elle-même appelée à être remise sur le métier à plus ou moins longue échéance dans le contexte de perpétuelle mutation qui caractérise le système d'enseignement français, tout comme plusieurs autres en Occident.

Frédéric Deschenaux et Chantal Roussel, de l'Université du Québec à Rimouski, proposent un examen de la place de la formation universitaire dans le passage de la pratique à l'enseignement d'un métier chez les enseignantes et enseignants en formation professionnelle. Bien au-delà d'une adaptation au travail, cette reconversion est présentée par les auteurs comme une rupture marquante du parcours biographique chez ces personnes qui se voient dans l'obligation de fréquenter l'université, alors que la plupart, n'étant pas particulièrement prédisposées tant objectivement que subjectivement à ce faire, n'avaient jamais envisagé ce type de formation. Tenant compte de cette situation particulière, les auteurs abordent cette conversion à la fois comme une nouvelle insertion professionnelle et comme un développement professionnel en tant qu'enseignant. La plupart exercent déjà ce métier au moment où ils participent à une formation universitaire pour en maîtriser les fondements, souvent par la force – ou au hasard – des choses, non pas dans le cadre d'un stage ou d'une formation *ad hoc*, mais selon les mêmes modalités que leurs collègues diplômés.

Dans cet enchevêtrement particulier, la formation universitaire à l'enseignement constitue ainsi une rupture, aussi déstabilisante que marquante, dans le parcours professionnel de ces adultes, experts de leurs métiers, mais au passé scolaire souvent écourté parce qu'insatisfaisant ou malheureux, plutôt que son préalable.

Dans l'article suivant, Sophie Briquet-Duhaze, de l'IUFM de l'Université de Rouen, propose une analyse comparative du processus de professionnalisation de professeurs des écoles stagiaires dont le parcours antérieur est caractérisé par la pratique d'un autre métier. Elle utilise les récits de vie comme méthode d'investigation auprès de huit stagiaires en reconversion professionnelle. Ces récits sont mis en perspective avec les tendances observées, par méthode similaire, chez une dizaine d'enseignants « novices », c'est-à-dire dont la formation en IUFM s'inscrit en ligne directe avec un parcours scolaire les y préparant. L'auteure cherche ainsi à voir ce qui distingue ces stagiaires en reconversion de leurs pairs débutants sans expérience professionnelle antérieure, notamment sur le plan des difficultés rencontrées et du transfert de leurs compétences antérieures. L'analyse montre que les reconvertis, comme les novices, soulignent l'influence décisive de l'interaction avec des pairs plus expérimentés dans le cadre de leurs stages pour leur intégration dans l'enseignement. Toutefois, ils s'en démarquent en mobilisant certaines compétences acquises dans un métier antérieur, notamment sur le plan de la posture de travail. Certains évoquent aussi l'avantage que leur procurent certains apprentissages informels, notamment en matière de conduite de projets, réalisés lors d'emplois dans d'autres domaines ou même associés à leurs expériences de parentalité. On pourra retenir de cet exposé l'intérêt certain qu'il y aurait à favoriser le réinvestissement actif, et peut-être collectif, de ces acquis de l'expérience des stagiaires en reconversion dans le processus même de formation des professeurs des écoles, permettant ainsi de tisser des liens plus étroits, et probablement féconds, entre le biographique et le curriculaire dans ce type de formation.

Les trois derniers textes sortent de la sphère travail dans laquelle s'ancraient résolument les cadres biographiques des premières contributions pour élargir cette dimension à l'ensemble des domaines de la vie. Hélène Bézille, de l'Université Paris 12, propose une exploration des liens entre formation du sujet, apprentissages et dynamique des affiliations. Cet article synthèse ouvre des pistes intéressantes dans un domaine encore assez peu balisé en mettant l'accent sur l'apprentissage informel, c'est-à-dire réalisé en dehors d'un contexte et d'une finalité expressément associés à la formation. La figure de la « matière noire » qu'elle propose pour qualifier l'apprentissage informel, substance diffuse, difficilement appréhendable, mais pourtant la plus quantitativement importante dans l'univers, évoque avec plus de justesse les caractéristiques de cette forme d'apprentissage que ne le fait la métaphore de l'iceberg utilisée par Livingstone (2000) et plusieurs autres. L'auteure propose de s'intéresser au concept d'affiliation et à la perspective singulière, étroitement liée au rapport à l'apprendre sur lequel il débouche, en notant qu'il favorise un regard plus fécond que celui, plus à la mode, d'exclusion, notamment pour l'étude des sujets marginalisés. L'auteure met ainsi en évidence le lien paradoxal qui unit affiliation et autodidaxie alors que cette dernière est souvent conçue, à tort, comme le propre

d'un sujet isolé. Elle montre plutôt comment l'autodidaxie constituerait une figure émergente d'un nouveau rapport au savoir qui s'inscrit dans une appropriation radicale de l'apprendre par le sujet, au sein de laquelle il faut reconnaître le rôle important de la vie quotidienne et de l'environnement proche, notamment le giron familial, dans l'articulation entre les dimensions individuelles et sociales de l'apprendre.

Poursuivant sur cette articulation entre les dimensions individuelles et sociales, Lise Savoie et Jeanne d'Arc Gaudet de l'Université de Moncton présentent une analyse descriptive de récits de vie de douze femmes francophones de milieux ruraux du Nouveau-Brunswick un an ou plus après leur participation à un processus d'alphabétisation. Leur texte explore la prégnance du monde de l'enfance et de l'expérience de scolarisation initiale qui se superpose à leur condition et à leur statut social de femmes dans la constitution de leur rapport au savoir. La description met en lumière l'intériorisation, par ces femmes, des rôles de genre et de leur statut social pour montrer comment leurs difficultés dans la prise de pouvoir sur leur condition et sur le monde qui les entoure passent par leur expérience de scolarisation et leur rapport à l'écrit. L'analyse présentée dans cet article rappelle combien la scolarisation et la formation peuvent être enjeux et lieux de pouvoir ou de domination de tout ordre, masculin dans certains cas, mais aussi économique, urbaine ou culturel. La participation de ces femmes à une formation de base, de même que l'inscription de cette formation dans le cours de leur vie, demeure ainsi éminemment teintée par ces enjeux de pouvoir et par la difficulté qu'elles peuvent et ont pu éprouver à se l'approprier. On retrouve ici la tension inhérente à l'articulation du curriculaire et du biographique évoquée en ouverture de cette introduction, qui s'exprime dans la violence symbolique portée par un curriculum ancré dans le masculin, la classe sociale et l'urbain. L'écrit et sa maîtrise, tout à la fois objet de pouvoir et instrument de son accès (Lahire, 1995), se révèlent encore ici un enjeu important dans la pleine inscription sociale de ces femmes, comme c'est le cas pour plusieurs fractions de populations marginalisées dans nos sociétés des savoirs.

Le texte suivant est proposé par Nadia Rousseau, Nancy Théberge, Stéphanie Bergevin, Karen Tétreault, Ghislain Samson et Michelle Dumont de l'Université du Québec à Trois-Rivières et Julie Myre-Bisaillon de l'Université de Sherbrooke. Les auteurs y abordent le cas particulier des jeunes de 16 à 18 ans qui fréquentent le secteur adulte du système d'éducation québécois, un groupe au sein duquel on trouve un nombre important d'élèves ciblés comme handicapés, en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA). Fondée sur une enquête par questionnaire, sur des entrevues de petits groupes et sur des entrevues téléphoniques de suivi auprès d'élèves déclarant avoir eu difficultés scolaires au secteur des jeunes au moment de leur admission à l'éducation des adultes, une analyse descriptive documente l'expérience scolaire de ces jeunes et les motivations de leur recours à l'éducation des adultes avant d'avoir atteint leurs 18 ans, l'âge légal associé plus généralement au passage à l'âge adulte. L'analyse met en lumière une grande appréciation de cette expérience par ces jeunes, qu'ils aient ou non réussi à décrocher un diplôme à l'issue de leur participation, alors que la plupart ont rapporté des souvenirs pénibles de leur expérience au secteur des jeunes. Le passage du secteur des jeunes à l'éducation des

adultes marque la transition non seulement vers un nouveau régime pédagogique mais aussi vers un nouveau curriculum. Il inscrirait cette instance particulière comme lieu privilégié dans la réparation de leur rapport au savoir fragilisé (Bourdon et Bélisle, 2005) et se poserait ainsi en rupture salutaire pour ces jeunes auparavant en délicatesse avec l'école.

Au terme de ces analyses sur l'articulation du curriculaire et du biographique, on retrouve le rôle particulier de l'éducation et de l'apprentissage adultes dans la dialectique qui traverse les rapports entre individu et société. L'éducation des adultes est tantôt perçue comme participant de l'adaptation aux normes, contribuant à la performance individuelle ou collective des adultes dans un monde où la compétitivité est érigée en valeur cardinale, tantôt vue comme un espace de prise de pouvoir, voire de subversion quand elle rejoint les plus démunis, de plus en plus interpellés sur un registre prophylactique dans un contexte de responsabilisation individuelle face à la société du risque. Par-delà ces tensions, sur la ligne mince et fragile entre le tout à l'individu et le tout à l'état, l'éducation des adultes pourra-t-elle tenir ses promesses de soutenir l'apprentissage du vivre ensemble aussi bien que le développement des capacités individuelles? Le citoyen peut l'espérer; le chercheur ne pourra que le constater.

Références bibliographiques

- BECK, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Aubier.
- BÉLANGER, P., DORAY, P. et LÉVESQUE, M. (2008). *De la pyramide à l'iceberg. Les réalités de la formation des adultes en 2002*. Montréal : UQAM et ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.
- BÉLISLE, R. et BOURDON, S. (2006). Variété, diversité et pluralité dans les pratiques et dans l'apprentissage de l'écrit. Dans R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives* (p. 1-27). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- BERGIER, B. et BOURDON, S. (2009). Introduction. Dans B. Bergier et S. Bourdon (dir.), *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes* (p. 9-22). Paris : L'Harmattan.
- BOURDON, S. (2001). Les jeunes de l'école à l'emploi : l'hyperactivité comme adaptation à la précarité au Québec. Dans L. Roulleau-Berger et M. Gauthier (dir.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (p. 73-85). Paris : Éditions de l'Aube.

- BOURDON, S. (2006). Formation, apprentissage et compétences en littératie. Dans F. Bernèche et B. Perron (dir.), *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003* (p. 143-171). Montréal : Institut de la statistique du Québec.
- BOURDON, S. et BÉLISLE, R. (2005). Temps de rencontre et rencontre de temporalités. L'intervention auprès de jeunes adultes marginalisés comme médiation des temporalités institutionnelles et individuelles. *Lien social et politiques – RIAC*, 54, 173-184.
- BOUTINET, J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris : Presses universitaires de France.
- CHARLIER, B., NIZET, J. et VAN DAM, D. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes : dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Paris : L'Harmattan.
- DELORS, J. (éd.). (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle*. Paris : Éditions Odile Jacob et UNESCO.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2003). *Biographie et éducation*. Paris : Economica.
- DUBET, F. (2001). Entrée dans la vie et socialisation en France. Dans Laurence Roulleau-Berger et Madeleine Gauthier (dir.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (p. 27-41). Paris : Éditions de l'Aube.
- DURKHEIM, É. (1893/1986). *De la division du travail social*. Paris : Presses universitaires de France.
- GAFFIOT, F. (1934). *Dictionnaire latin-français*. Paris : Hachette.
- GORZ, A. (1988). *Métamorphoses du travail : quête du sens. Critique de la raison économique*. Paris : Galilée.
- LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard – Le Seuil.
- LEBAIGUE, C. (1937). *Dictionnaire latin-français*. En ligne. [<http://prima.elementa.ifrance.com/Leb-0317.html>].
- LIVINGSTONE, D. W. (2000). *Exploring the Icebergs of Adult Learning. Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices*. Toronto : NALL.
- VRANCKEN, D. et MACQUET, C. (2006). *Le travail sur soi : vers une psychologisation de la société ?* Paris : Belin.

Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles

Chantal LECLERC

Université Laval, Québec, Canada

Bruno BOURASSA

Université Laval, Québec, Canada

Odette FILTEAU

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

L'article présente une méthode groupale d'analyse d'incidents critiques visant la légitimation, l'analyse critique et la transformation des pratiques professionnelles. La méthode est utilisée en recherche collaborative auprès d'intervenantes et d'intervenants en emploi ainsi que dans la supervision de stagiaires en sciences de l'orientation. Pour donner ses fruits, la réflexion à laquelle l'exercice d'analyse donne lieu doit être ancrée dans la pratique et l'expérience, être confrontée au regard des collègues et être mise en lien avec des modèles et notions théoriques. Cette distanciation aide

le sujet à reconstruire le sens de son expérience, à consolider ou nuancer certaines représentations qu'il a de lui-même et du réel, à mieux comprendre ce qui conditionne son action et à sortir de ses routines en élargissant le registre des stratégies pouvant être considérées dans son intervention. Le groupe d'analyse doit devenir un espace sécuritaire d'expression, de dialogue et de délibération, mais aussi permettre la confrontation des interprétations essentielle à la transformation et au raffermissement des positionnements individuels et collectifs. Les défis de l'exercice sont de guider les membres vers une position de parole engagée afin d'éviter les glissements vers la rationalisation et l'autojustification, mais d'aller au-delà de l'expérience vécue du sujet.

ABSTRACT

Using the critical incident method from the perspective of explanation, critical analysis and the transformation of professional practices

Chantal LECLERC
Laval University, Québec, Canada

Bruno BOURASSA
Laval University, Québec, Canada

Odette FILTEAU
Laval University, Québec, Canada

This article presents a group method for critical incident analysis, focusing on legitimization, critical analysis and the transformation of professional practices. The method is used in a collaborative study with employment practitioners and in the supervision of orientation sciences trainees. To bear fruit, the study had to be based on practice and experience, be examined by colleagues, and be connected to theoretical models and ideas. This distinction helps the subject to rebuild the meaning of his experience and to consolidate or qualify certain ways he sees himself compared to with the actual reality in order to better understand what conditions his actions, and to escape from routines by broadening his repertoire of strategies. The analysis group must become a safe place for expression, dialogue and deliberation, but also allow for the confrontation of interpretations, essential for the transformation and consolidation of individual and collective positions. The challenges of the exercise are to guide the members to form an implied group position in order to avoid rationalization and self-justification, and to help the subjects move beyond their life experiences.

RESUMEN

La utilización del método de los incidentes críticos desde una perspectiva de explicación, de análisis crítico y de transformación de las prácticas profesionales

Chantal LECLERC
Universidad Laval, Quebec, Canadá

Bruno BOURASSA
Universidad Laval, Quebec, Canadá

Odette FILTEAU
Universidad Laval, Quebec, Canadá

Este artículo presenta un método grupal de análisis de incidentes críticos cuyo objetivo es la legitimación, el análisis crítico y la transformación de las prácticas profesionales. El método ha sido utilizado en una investigación colaborativa entre mediadores sociales en ejercicio, así como en la supervisión de estudiantes en ciencias de la orientación durante sus prácticas. Para ser fructífera, la reflexión que provoca el ejercicio analítico debe enraizarse en la práctica y la experiencia, ser confrontada con los colegas y establecer ligas con los modelos y nociones teóricas. Esta distanciación ayuda al sujeto a reconstruir el sentido de su experiencia, a consolidar o matizar ciertas representaciones sí mismo y de la realidad, a bien comprender los condicionantes de su acción y a rebasar las rutinas ampliando el registro de estrategias que pueden ser consideradas en su intervención. El grupo de análisis debe convertirse en un espacio seguro para la expresión, el diálogo y la deliberación, pero debe así mismo facilitar la confrontación de las interpretaciones esenciales para la transformación y la consolidación de posiciones individuales y colectivas. Los retos del ejercicio consisten en guiar a los miembros hacia una expresión verbal implicada, evitar los desplazamientos hacia la racionalización y la autojustificación para ir más allá de la experiencia vivida por el sujeto.

Introduction

Les modalités de formation continue des adultes en situation de travail ont tout avantage à se fonder sur la culture, les croyances, les valeurs et l'expérience des personnes intéressées. Cette position, largement acceptée en sciences humaines, est soutenue par un foisonnement de dispositifs de formation continue, de supervision et de recherche-action qui misent sur les savoirs d'expérience et sur le développement

de capacités réflexives favorisant apprentissage et changement. Pensons par exemple aux groupes de Balint (Balint, 1960), à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), à la méthode d'instruction au sosie (Oddone, Re et Briante, 1981) ou à l'auto-confrontation croisée (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001). Parmi ces dispositifs d'analyse réflexive, la méthode des incidents critiques, telle qu'elle s'est développée et a évolué de manière significative au cours des cinquante dernières années, mérite d'être mieux connue.

En quoi cette méthode peut-elle s'avérer pertinente dans les formations propres aux « métiers de l'humain » (Cifali, 1995), c'est-à-dire dans les domaines de l'accompagnement et de la relation d'aide, notamment en travail social, en psychologie et en counseling, mais aussi dans ceux de l'enseignement, de la gestion et de la santé? Quels en sont les fondements et les ressorts? Comment peut-elle se concrétiser et s'opérationnaliser? Afin de fournir quelques éléments de réponse à ces questions, cet article présente une variante de la méthode d'analyse d'incidents critiques éprouvée dans une série de recherches collaboratives visant l'explicitation, l'analyse critique et la transformation des pratiques professionnelles d'intervenants et d'intervenantes en emploi¹ ainsi que dans différents contextes de supervision de stagiaires en sciences de l'orientation.

Nous aborderons le sujet en remontant d'abord aux origines de la méthode et en mettant en évidence les différences entre ses usages classiques et les manières dont on s'en sert aujourd'hui en sciences humaines. Après avoir précisé les contextes de recherche et de formation dans lesquels nous avons recours à cette méthode et défini ce que nous entendons par incident critique, nous aborderons les principaux fondements théoriques et les visées de la démarche réflexive proposée. L'attention sera ensuite déplacée sur les dimensions plus concrètes de la méthode qui mise sur l'alternance entre travail individuel et travail groupal. À cette fin, nous présenterons une boucle en quatre temps (voir la figure 1) précisant les étapes de la méthode ainsi qu'une grille d'analyse d'incidents critiques (voir la figure 2) permettant de systématiser et d'encadrer le travail d'analyse. L'article se terminera par un rappel de considérations qui peuvent guider la pratique.

L'évolution de la méthode et de ses usages

La méthode des incidents critiques plonge ses racines dans la psychologie industrielle. Fondée sur les études de l'Aviation Psychology Program de l'armée de l'air des États-Unis, elle servait initialement à la sélection et à la formation des équipages. Flanagan (1954) décrivait la technique² de l'incident critique comme un

-
1. Ces personnes travaillent dans des organismes publics ou communautaires ayant le mandat d'accompagner des adultes qui éprouvent des difficultés dans leur cheminement professionnel ou dans leurs démarches d'intégration, de réintégration ou de maintien en emploi.
 2. Nous préférons le mot méthode, car il renvoie à une manière de conduire une activité qui respecte certains principes, mais qui, comparativement à la technique, laisse une place plus importante aux ajustements permettant de considérer la singularité, la complexité et l'imprévisibilité des situations.

ensemble de procédures d'observation directe du comportement pour prévenir ou résoudre des problèmes pratiques. Il définissait l'incident comme toute activité humaine observable et suffisamment complète en elle-même pour qu'on puisse en tirer des inductions et des prévisions sur l'individu qui agit. Pour être critique, un incident doit se produire dans une situation où le but ou l'intention de l'action paraissent assez clairs et où les conséquences de cette action sont suffisamment évidentes (1954, p. 327).

Butterfield, Morgan, Amundson et Maglio (2005) ont montré que les utilisations récentes de la méthode en sciences humaines se différencient radicalement des premiers travaux de Flanagan, et ce, de plusieurs manières. Retenons ici que les premiers travaux visaient à déterminer les exigences d'une fonction de travail ou à comprendre les facteurs de risque associés à une situation de manière à apporter des mesures correctives. Ils s'inscrivaient dans le paradigme positiviste qui exerçait alors son hégémonie en sciences de la nature, mais aussi en sciences humaines. L'analyse reposait donc sur l'observation de situations identifiables et reproductibles et sur le repérage de facteurs sur lesquels on pouvait agir directement.

La méthode est utilisée aujourd'hui, non plus pour décrire ou modifier un comportement de manière objective, mais pour mieux comprendre et considérer différents construits psychosociaux contenus dans l'expérience subjective et intersubjective des acteurs (Butterfield et collab., 2005). On l'a ainsi utilisée dans la formation interculturelle d'intervenants sociaux (Cohen-Emerique, 1984), dans la formation aux pratiques de gestion (Jolly, 2004), pour comprendre les croyances des gestionnaires au sujet de leur rôle (Ellinger and Bostrom, 2002), pour étudier l'expérience du chômage (Borgen, Hatch et Amundson, 1990), pour aider des infirmières à tirer profit de leur expérience clinique de manière à faire des apprentissages qui font une plus grande place à l'affectivité (Parker, Webb et D'Souza, 1995), pour étudier les situations de stress au travail et les stratégies de « coping » (O'Driscoll et Cooper, 1996). Pourtois et Desmet (2007) ajoutent que la méthode est particulièrement indiquée pour l'étude des représentations sociales et pour la mise au jour des règles et conventions de la vie quotidienne, si bien incorporées qu'elles semblent aller de soi.

Une méthode développée dans des contextes de recherche et de supervision

La méthode d'analyse d'incidents critiques présentée dans cet article a été développée 1) dans le cadre de nos engagements en recherche collaborative³ visant l'analyse et la transformation des pratiques et services liés à l'emploi et 2) dans le

3. En recherche, l'approche collaborative que nous adoptons est issue des travaux de Heron (1996), repris dans les ouvrages de Bray, Smith, et Yorks (2000) et de Alcántara, Hayes et Yorks (2009). Elle mise sur la collaboration des chercheurs et des personnes participantes, considérés comme des partenaires ayant tous le même statut, celui de co-chercheur. La recherche collaborative se fait « avec » et non « sur » les personnes. Elle repose sur les préoccupations issues de la pratique et sur le travail de personnes qui s'efforcent, ensemble, de résoudre des problèmes ou de répondre à des questions qui ont de l'importance pour elles. Ce travail se réalise par un mouvement cyclique et itératif enchaînant des épisodes de réflexion et des épisodes d'action.

cadre de la supervision de stagiaires en sciences de l'orientation. Malgré certaines différences, ces situations présentent suffisamment de similarités pour être examinées ensemble : la méthode est utilisée auprès de professionnelles et professionnels en emploi, ou en devenir dans le cas des stagiaires; ceux-ci sont mandatés pour soutenir des personnes dans leur démarche d'orientation, d'insertion socioprofessionnelle ou de maintien en emploi; ils sont aux prises avec des questions, des dilemmes, des préoccupations ou des difficultés réelles de travail, ce qui constitue un terrain propice à l'émergence d'incidents critiques significatifs; ils peuvent envisager un réinvestissement des résultats de leur réflexion dans l'action. Par ailleurs, le travail d'analyse d'incidents critiques peut être amorcé individuellement, mais il est toujours poursuivi dans un travail en groupe. Ce dernier point revêt une importance cruciale.

Un travail en groupe

La méthode que nous pratiquons est soutenue par le travail de collectifs d'analyse de pratiques et elle mise résolument sur la collaboration et l'intersubjectivité. Les rencontres sont structurées pour expliciter certaines pratiques de travail et en examiner les conséquences, mais aussi pour explorer ce qui conditionne ces pratiques. Le travail de groupe s'impose parce qu'il permet la révélation des stratégies individuelles déployées pour composer avec les contraintes inhérentes au travail, mais aussi la transposition de situations singulières dans la conscience collective, puis dans l'élaboration de représentations partagées d'une réalité.

À cet effet, le groupe doit devenir un espace sécuritaire d'expression, de dialogue et de délibération, mais aussi permettre la dissonance et la confrontation d'interprétations essentielles à la transformation et au raffermissement des positionnements individuels et collectifs (Leclerc, 1999). C'est lorsque les formes d'échange et le climat de confiance instaurés encouragent ses membres à prendre des risques, à parler de leurs doutes, voire de leur souffrance au travail, que le groupe devient un lieu significatif de référence pour eux. Dans cette perspective, la démarche réflexive proposée mise sur la disponibilité des sujets à s'exposer au regard des autres, à faire place à la contradiction et à l'altération, à rire un peu d'eux-mêmes, à discuter le plus ouvertement possible sur leur façon de saisir leur expérience.

Les erreurs et les ratés mis au jour fournissent un matériel d'autant plus précieux qu'ils peuvent faire l'objet d'échanges avec des collègues qui sont mieux placés que quiconque pour comprendre les difficultés et la complexité de la pratique. La délibération engagée permet aux membres du groupe d'accéder aux stratégies et astuces éprouvées par leurs collègues, mais aussi à certaines facettes non conscientes de leurs propres pratiques. Elle peut conduire à la consolidation et à la modification des règles du métier, mais aussi à la co-construction de nouveaux référentiels symboliques et normatifs. En d'autres mots, les normes ébranlées par le travail en groupe créent des interstices de liberté. Et les nouvelles normes qui s'y construisent peuvent s'avérer des incitations étonnamment puissantes pour permettre à chacun de transcender ses manières habituelles de comprendre ou de faire les choses.

Le travail de groupe s'impose parce qu'il permet la révélation des stratégies individuelles déployées pour composer avec les contraintes inhérentes au travail, mais aussi la transposition de situations singulières dans la conscience collective, puis dans l'élaboration de représentations partagées d'une réalité.

Définition de l'incident critique

Incident critique? En remontant à la définition de ces deux mots (Trésor de la langue française informatisé), on note qu'un incident est « un petit événement qui survient dans le cours d'une affaire, en provoquant une interruption ressentie le plus souvent comme fâcheuse [...] un petit événement fortuit et imprévisible qui modifie le déroulement attendu et normal des choses, le cours d'une entreprise ». Et, ce qui est critique, c'est ce « qui implique des suites de grande importance, dans un sens favorable ou défavorable [...] ce qui décide du sort de quelqu'un ou de quelque chose, [ce] qui amène un changement ».

Dans nos pratiques, un incident critique est un événement qui peut sembler anodin de prime abord, mais qui s'avère marquant pour le sujet et pour les personnes avec lesquelles ce sujet interagit dans son espace professionnel; cet événement, généralement inscrit dans une situation délicate, est perçu comme pouvant changer le cours des choses. Si un incident critique peut être positif, décrire une situation d'efficacité ou porter sur le dénouement d'une impasse professionnelle, l'expérience montre que ce sont plus fréquemment les situations déstabilisantes qui sont les plus propices à l'engagement des sujets dans une pratique réflexive. Les sujets sont plus disposés à s'engager dans l'analyse lorsque les solutions habituellement apportées aux problèmes qui se posent n'ont plus les effets recherchés, lorsque l'efficacité des routines est ébranlée et que le réel résiste à leurs efforts pour le contenir.

Trois critères sont retenus dans le choix des incidents.

- Les incidents doivent **relater des situations vécues** et non imaginées. Ce critère donne de la vraisemblance, de la texture et de la profondeur aux situations relatées. Il assure une prise en compte des conditions concrètes d'exercice du travail. Il favorise l'investissement subjectif et intersubjectif de personnes qui se sentent davantage concernées par une analyse faisant appel aux ressentis, aux émotions, aux intentions conscientes et non conscientes, aux valeurs et aux croyances qui conditionnent leur propre pratique ou celle de collègues proches. Une des forces de l'incident critique est de convier le sujet à se placer dans ce que Vermersch (1994) décrit comme une position de parole impliquée et incarnée, par contraste avec une autre position distante. Dès lors, le sujet s'exprime à partir de son expérience et non de ses savoirs théoriques. Il reste connecté à un vécu plutôt que de glisser vers une parole explicative, distanciée du référent, ponctuée d'autojustifications, de rationalisations, d'argumentations et d'intellectualisations. Une telle parole, parce qu'elle implique le risque pris par le sujet de s'exposer au regard de ses collègues, aura des résonances expérientielles chez ces derniers. De là, elle contribuera aussi à l'émergence d'une dynamique d'entraide et à la cohésion du groupe.
- Les incidents doivent **être circonscrits dans le temps**. Ce critère aide le groupe à concentrer son travail sur les éléments jugés essentiels par la personne qui relate l'incident, pour maintenir la tension émotive, voire existentielle, qui agit comme aiguillon de l'expression et pour éviter que l'attention ne se dilue dans

le traitement d'une masse de renseignements. Il se justifie aussi parce que les incidents critiques ponctuels vécus par un sujet s'avèrent souvent révélateurs des schèmes interactifs mobilisés dans plusieurs autres situations. Autrement dit, l'analyse d'un seul incident peut donner accès à une compréhension d'un large éventail de situations professionnelles similaires.

- Les incidents doivent **se déployer dans une interaction**, lieu privilégié d'émergence de dilemmes et de controverses professionnelles dans les métiers de l'humain. Puisque c'est dans leurs rapports aux autres que les professionnels se révèlent et se positionnent, l'analyse de ces rapports offre des possibilités singulières de réflexion et de changement.

Postulats et visées de la pratique réflexive

Afin de miser plus délibérément sur les forces ou les ressorts de la méthode d'incidents critiques dans une visée d'émancipation personnelle et professionnelle, il importe d'en comprendre les fondements théoriques. Nous présentons donc les postulats des démarches que nous accompagnons et ce qui y est visé, soit une explicitation et une légitimation des savoirs d'expérience, mais aussi un travail sur l'habitus et sur les allants de soi qui orientent les pratiques professionnelles sans même qu'on en soit vraiment conscient.

L'utilisation de la méthode, telle qu'elle est exploitée dans nos activités, repose sur les quatre postulats suivants, adaptés de la théorie de la structuration de Giddens (1987).

- Les intervenants sont des agents compétents qui ont une connaissance remarquable des conditions et des conséquences de ce qu'ils font; pourtant, cette compétence s'ancre dans la conscience pratique sans se transposer nécessairement dans une compétence discursive.
- Leur compétence est sans cesse limitée, d'une part, par leur inconscient et, d'autre part, par les conditions non reconnues et les conséquences non intentionnelles de leur action.
- L'étude des pratiques de la vie quotidienne et des routines est essentielle à l'analyse de la reproduction ou de la transformation des pratiques instituées.
- Cette étude doit nécessairement prendre en considération les contextes d'interaction, les rôles et les appartenances des acteurs, les contraintes en fonction desquelles ils ajustent leur conduite, les liens systémiques des milieux d'intervention avec d'autres systèmes et sous-systèmes sociaux ainsi que la question fondamentale du pouvoir des acteurs.

Ces postulats sont en cohérence avec les travaux de Perrenoud (1996, 2001a) et de Maulini (2004) sur la formation initiale et continue des enseignants, avec ceux de Couturier (2002) sur le travail social et avec quelques fondements théoriques de l'entretien d'explicitation présentés par Vermersch (1994). Chacun à leur manière, ces auteurs affirment que la pratique professionnelle est à la fois consciente et inconsciente,

lucide et aveuglée, préréfléchie et réfléchie, libre et conditionnée. Perrenoud (2001a) puise dans les œuvres de Bourdieu et de Piaget pour mettre au jour l'illusion de lucidité : on est enclin à croire qu'on est maître de ses conduites professionnelles, alors que celles-ci sont souvent une reprise, une « *re-production* » avec des variations mineures de conduites observées ou adoptées dans des situations similaires. La pratique professionnelle résulte d'intentions et de stratégies planifiées, mais elle se constitue aussi à partir de schèmes qui sous-tendent l'action et qui se traduisent par des règles tacites, des routines ou des réflexes transposés d'une situation à une autre, souvent à son insu.

Ces dispositions ou schèmes qui constituent l'habitus permettent une économie de fonctionnement en dispensant les acteurs de se poser trop de questions, alors que les conditions de pratique professionnelles exigent souvent des réponses immédiates. Ils sont des moyens d'évoluer de manière relativement fonctionnelle dans un contexte imprévisible, équivoque et complexe. En prenant appui sur les travaux de Husserl et de Piaget, Vermersch (1994) décrit l'action comme une connaissance autonome. Nous n'avons pas besoin de nous encombrer à chaque instant de la pleine conscience de tout ce que nous savons pour agir efficacement. Le professionnel peut réussir sans savoir ce qu'il sait et sans connaître les moyens de sa réussite.

Il y a toutefois plusieurs raisons et situations qui justifient l'intérêt d'une pratique réflexive et l'utilisation de dispositifs permettant de faire advenir à la conscience certaines connaissances cruciales mobilisées dans la pratique, mais sous une forme non symbolisée et non conceptualisée.

- Sur le plan individuel, en transformant son expérience de l'action en connaissances sur l'action, la personne qui analyse sa pratique pourra être mieux à même de mobiliser les ressources dont elle dispose et de consolider ses compétences personnelles.
- Sur le plan groupal ou collectif, les connaissances, essentiellement subjectives, acquièrent une stabilité lorsqu'elles sont repérées, nommées, soumises à la délibération et validées par un groupe de pairs (Wittorski, 2004). Le groupe d'analyse des pratiques est un espace de prise de conscience et d'émancipation, mais aussi un espace intermédiaire entre l'individu et les grandes structures sociales, entre les expériences professionnelles vécues dans un isolement relatif et les représentations sociales d'une profession (Leclerc, 1999).
- Sur le plan institutionnel et social, le travail d'explicitation peut mettre en échec les enfermements de la pratique professionnelle, soutenir des démarches visant la légitimation sociale de certaines compétences professionnelles et, de là, faciliter également la traduction des savoirs d'expérience dans des savoirs institués, c'est-à-dire dans des savoirs explicites, transférables, qui peuvent laisser des traces, être enseignés et reconnus dans des espaces publics élargis (Bourdieu, 1984).

Par ailleurs, si la conscience préréfléchie (Husserl, dans Vermersch, 1994) est nécessaire pour être fonctionnel et « si l'inconscient pratique est source d'adresse, d'habilité, de fluidité et d'agilité dans l'action, [ils n'empêchent] pas tous les aveuglements,

Le groupe d'analyse des pratiques est un espace de prise de conscience et d'émancipation, mais aussi un espace intermédiaire entre l'individu et les grandes structures sociales, entre les expériences professionnelles vécues dans un isolement relatif et les représentations sociales d'une profession.

ni toutes les erreurs » (Maulini, 2004, p. 265). L'économie de fonctionnement permise par les réflexes, les routines et les automatismes de la pratique comporte un risque : celui de figer le professionnel dans une expérience qui ne lui apprend rien, si cette expérience n'est pas élaborée et si la partie non réfléchie ou non consciente de cette expérience n'est jamais interrogée (Perrenoud, 2001a). Afin d'examiner et, éventuellement, de transformer certains aspects des pratiques en fonction des effets non souhaités qu'elles suscitent, la formation qui se fait dans un contexte de recherche collaborative ou de supervision de stages offre du temps, du recul, des espaces privilégiés et des ressources. Sur un plan opérationnel, la méthode d'incidents critiques constitue un moyen, parmi d'autres, de faire une place centrale au développement de capacités réflexives émancipatoires. Elle est soutenue par une grille d'analyse d'incidents critiques. Comme on le constatera, cette grille structure le travail réalisé par les individus et le groupe en leur permettant de considérer différentes facettes d'une expérience.

La méthode proprement dite

La démarche est présentée de façon séquentielle de manière à en faciliter la compréhension. Dans les faits, elle se réalise fréquemment par approximations successives, avec des retours en arrière. La figure 1 illustre, au moyen d'une boucle spiralee en quatre temps, l'alternance des étapes de travail individuel et des séances de groupe. La figure 2 présente les différents éléments faisant partie de la grille d'analyse.

Figure 1 : Boucle à quatre temps

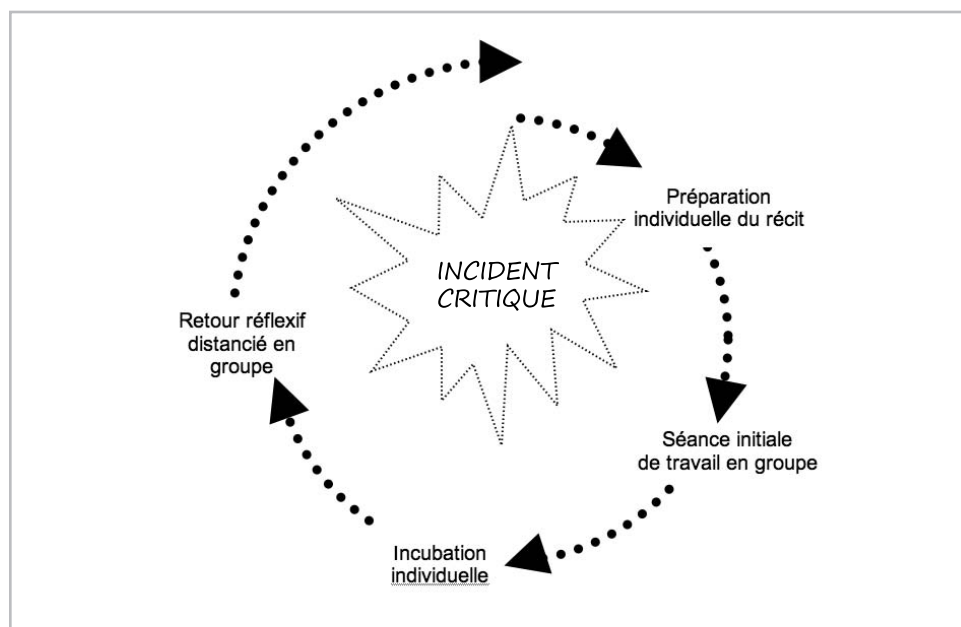
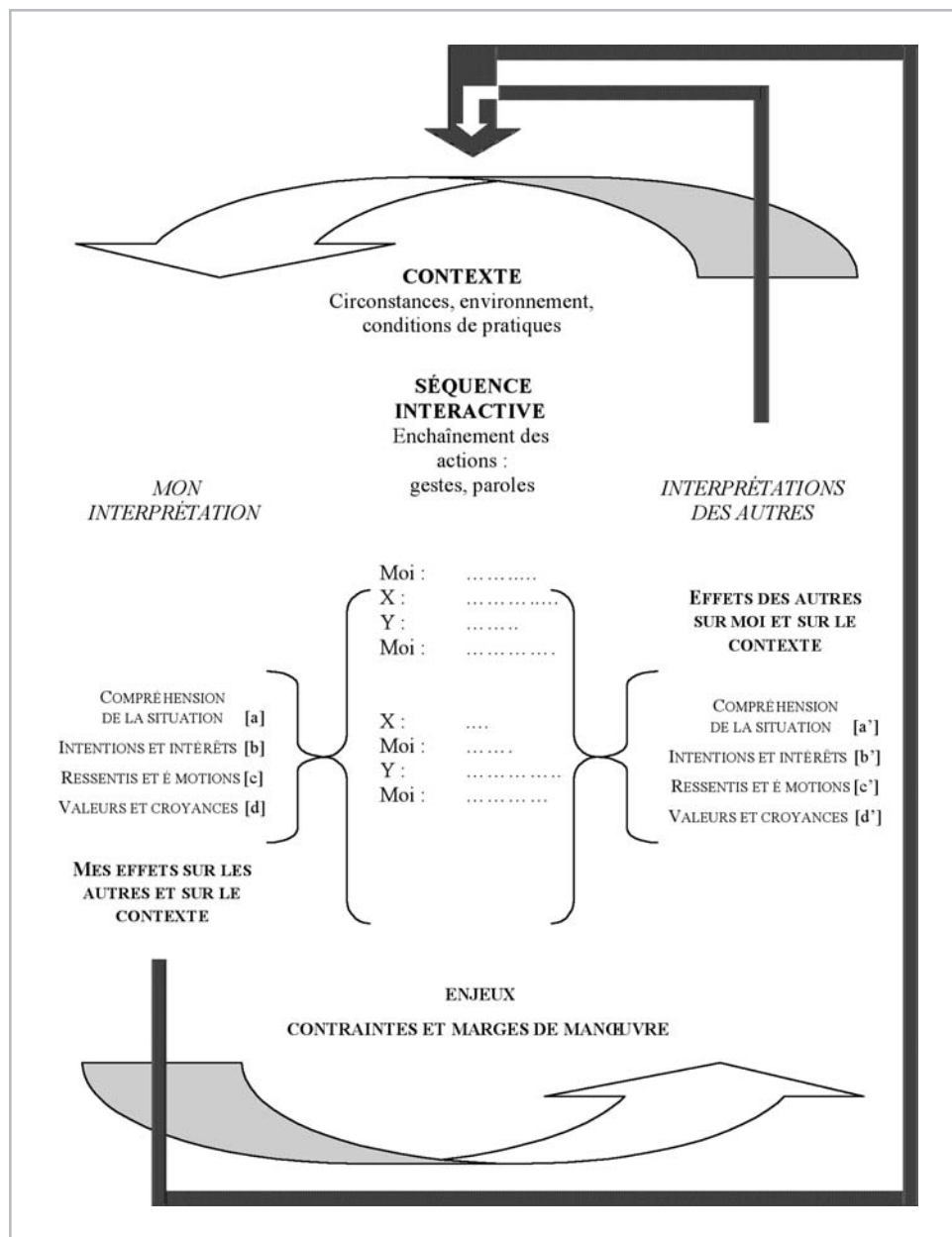


Figure 2 : Grille d'analyse d'incidents critiques



Premier temps : Préparation au récit initial

Préalablement à la première séance de travail en groupe, le sujet qui soumettra un incident critique remplit sommairement et individuellement la grille. Il peut le faire par écrit et remettre son texte aux autres membres du groupe.

Il décrit d'abord le **contexte** dans lequel l'incident est survenu, c'est-à-dire ce qui constitue l'environnement, les règles institutionnelles, les conditions de la pratique, les règles et procédures de travail, les pratiques de gestion et de prise de décision, la distribution des pouvoirs, les statuts et caractéristiques des personnes en présence, les circonstances particulières à considérer, les événements qui ont précédé l'incident. Cette description du contexte permet parfois de mettre au jour le donné, l'institué qu'on incorpore comme « allant de soi », mais aussi des tentatives antérieures de résolution de problème et, du même coup, des modèles interactifs.

Le sujet décrit ensuite la **séquence interactive**. Pour ce faire, il relate paroles et gestes constituant l'échange. Il fait ainsi état de ses propres stratégies et réactions ainsi que de celles observées chez les autres acteurs avec qui il était en interaction au moment de l'incident : personnes accompagnées, collègues de travail... Jusque-là, le sujet narrateur s'en tient à une description factuelle de ce qui s'est passé en évitant de verser dans l'interprétation.

Il tente ensuite de rendre compte de sa **première interprétation naïve de l'incident**. Il écrit « à chaud » et « sans trop filtrer » les mots qui rendent le mieux compte de son expérience de la situation, telle qu'elle s'imposait à lui et, le cas échéant, telle qu'elle pouvait évoluer, lorsqu'il était dans l'action. Afin d'assurer l'exploration la plus large et la plus approfondie possible de la situation et de ses enjeux, il tente de couvrir quatre composantes de son expérience, soit :

- [a] sa compréhension de la situation / ce que j'ai perçu et ce que je pensais;
- [b] ses intentions et intérêts / en faisant cela, je voulais...;
- [c] ses émotions et ressentis / ce que je ressentais et je vivais sur le plan émotionnel;
- [d] ses croyances et valeurs en jeu dans cette situation, le cas échéant / ce que je tiens pour vrai et ce que je valorise.

Le même processus est ensuite repris pour explorer les **interprétations que les autres peuvent faire de la même situation**. Le sujet narrateur tente alors de se placer dans la peau de ses interlocuteurs et de s'interroger sur leurs interprétations de l'incident, c'est-à-dire : [a'] les compréhensions qu'ils ont pu élaborer; [b'] les intentions et intérêts qui pouvaient les animer; [c'] les émotions et ressentis que l'incident a pu produire chez eux et [d'] leurs possibles croyances et valeurs. Précisons que le but de cet exercice n'est pas d'arriver à connaître ce qu'autrui a réellement vécu – ce qui serait impossible de toute manière –, mais de porter attention à la dimension interactive de l'expérience qui est centrale dans les métiers de l'humain.

La **compréhension** d'une situation renvoie à ce qu'on pense ou perçoit de cette situation et résulte de la manière dont on traite l'information à laquelle on a accès pour comprendre ce qui survient. Elle renvoie à la dimension cognitive de la pratique, aux pensées, à l'image qu'on se construit d'une situation à partir d'un enchaînement de jugements, d'hésitations, de catégorisations, de généralisations et d'anticipations.

Les **intentions** et les **intérêts** renvoient à l'influence qu'on cherche à exercer, aux effets qu'on désire produire. Afin d'éviter les ambiguïtés qui surviennent fréquemment dans la compréhension de la notion d'intérêts, précisons qu'ils ne sauraient

être réduits à la poursuite d'un profit économique ou matériel. Être intéressé, c'est se mouiller, être impliqué (Barbier, 1977; Leclerc, 1999), c'est « être investi, pris dans le jeu » (Bourdieu et Wacquant, 1992, p. 92). Reconnaître ses intérêts, c'est admettre qu'on ne peut être extérieur et indifférent à la tournure et à la direction des interactions auxquelles on participe. En ce sens, qu'elle soit consciente ou inconsciente, impulsive ou finement étudiée, l'action est intentionnelle et intéressée (Bourassa, Serre et Ross, 1999). Sans toujours en avoir conscience, on s'ajuste constamment à la complexité des éléments qui mettent en cause sa position et son rapport aux autres. Intérêts et intentions se manifestent chaque fois qu'on fait un geste ou qu'on s'abstient de le faire afin de s'adapter à un événement, d'éviter certains désagréments, d'obtenir quelque chose, etc.

Les **émotions** et les **ressentis** jouent un rôle crucial pour comprendre ce qui motive ou paralyse l'action. Les émotions renvoient à ce que l'interaction amène à éprouver : colère, tristesse, fierté... Les ressentis corporels servent d'indices facilitant l'accès aux émotions ainsi qu'aux intérêts qu'on défend ou auxquels on s'accroche consciemment ou non consciemment.

Les **croyances** et les **valeurs** sont respectivement faites de ce qu'on tient pour vrai et de ce à quoi on tient. Ces croyances et valeurs entrent en jeu dans l'orientation des conduites.

Deuxième temps : Séance initiale de travail en groupe

Ce deuxième temps de travail, en groupe, est constitué de trois étapes : le récit assisté; le travail d'analyse exploratoire; la clôture de la séance.

La **première étape** de la séance repose en grande partie sur le sujet narrateur qui présente l'incident, puis livre son interprétation de la situation. Soulignons qu'il conservera une position centrale à toutes les étapes de l'analyse.

S'appuyant sur la grille, les membres du groupe (de recherche ou de supervision) et le responsable (chercheur ou superviseur de stage), par leur écoute attentive et leurs questions, aident le sujet narrateur à se sentir compris, mais aussi à compléter son récit. En plus de faire partager une compréhension commune de la situation, cet exercice incite le sujet à ne pas omettre d'éléments qui pourraient paraître sans importance à ses yeux, mais qui, à l'analyse, peuvent révéler certaines dimensions cachées, et néanmoins cruciales, de la dynamique interactive.

Le groupe s'engage à reconnaître l'investissement du sujet qui se risque à exposer des éléments parfois sensibles de son expérience. Ici, l'empathie, l'absence de jugements normatifs, la qualité de l'attention portée au sujet narrateur et les encouragements à l'expression la moins censurée possible sont essentiels. Ces attitudes favorisent non seulement l'établissement d'un climat de confiance, mais l'émergence d'un désir collectif d'apprendre et l'engagement de chacun à faire part de ses convictions, tout autant que de ses doutes et de ses incertitudes.

Par ailleurs, les interventions et questions adressées au sujet narrateur doivent rester centrées sur le vécu de l'expérience et sur le vécu de l'action, lui permettant ainsi de rester dans une position de parole engagée et évitant les glissements vers la rationalisation et la justification. Précisons que le vécu de l'action renvoie aux gestes

posés, aux paroles prononcées, bref à « la succession des actions élémentaires que le sujet met en œuvre pour atteindre un but » (Vermersch, 1994, p. 41). Pour formuler des questions fécondes, il est utile de rappeler les deux principes propres à la méthode d'entretien d'explicitation développée par Vermersch (1994, p. 86). Le premier principe consiste à ne pas poser les questions qui induisent des réponses de l'ordre du déjà conceptualisé et à éviter les demandes d'explication directe. Le second principe consiste à intervenir de manière à guider le sujet vers le préréfléchi. Il s'agit de soutenir le récit par des silences, un rythme d'échanges non précipité, des reformulations courtes, des relances qui n'orientent pas les réponses et des questions qui évitent les pourquoi pour privilégier le quoi et le comment : Qu'est-ce que tu faisais ? Comment t'y prenais-tu ? Quelle a été ta réaction ? Qu'est-ce que tu voulais faire à ce moment-là ?

Cela dit, nous croyons comme Perrenoud (2004, p. 42) que l'ascétisme méthodologique préconisé par Vermersch ne doit pas empêcher de réfléchir aux éléments du contexte dans lequel un incident est survenu, à ses intentions, aux effets qu'on produit, aux valeurs et aux croyances qui s'opposent dans l'interaction. Cette transgression est requise, puisque l'explicitation vise non seulement à traduire le faire en mots, mais à interroger les schèmes d'action, les habitus et les conditions de la pratique.

La deuxième étape vise l'exploration de diverses avenues d'analyse. Ce n'est qu'après avoir bien écouté et compris le récit du sujet que les membres et le responsable du groupe s'engagent avec lui dans le dialogue. Ils expriment les réactions suscitées chez eux par le récit et font part d'interprétations – convergentes ou divergentes – qui peuvent être faites de la même situation.

Dans certains cas, le groupe jouera un rôle de soutien affectif en accueillant le sujet qui se dévoile. Dans d'autres cas, il prendra appui sur les données interprétatives provenant du sujet pour établir des liens entre différents éléments relatés. Le choix des avenues d'analyse pouvant être explorées variera selon les situations soumises. En voici quelques-unes.

Les collègues peuvent amener le sujet narrateur à mieux reconnaître la complexité de ses propres émotions qui, de prime abord, ne sont pas toujours claires, mais se révèlent déterminantes dans la plupart des cas. Ils peuvent l'aider à voir comment la compréhension qu'il semble avoir d'une situation peut être en contradiction avec les émotions qui l'habitent, avec ses stratégies ou avec les effets qu'il produit. En confrontant l'interprétation que le sujet fait de la situation avec la séquence interactive et avec les réactions possibles des autres acteurs en présence, le groupe peut lui permettre de réaliser qu'il aurait pu interpréter tout autrement la même situation.

La réflexion sur les intentions est souvent une piste féconde. Plusieurs situations sont marquées par des conflits d'intentions plus ou moins conscientes. Les intentions les plus nobles enrobent parfois d'autres intentions intéressées. Dans cette foulée, le groupe peut s'attacher à distinguer les intentions professées (*espoused theory*) des intentions pratiquées (*theory in use*) (Argyris et Schön, 1974). Alors que les premières renvoient aux effets que le sujet dit vouloir provoquer, les intentions pratiquées renvoient aux stratégies adoptées et à leurs résultats effectifs. Dans la plupart des cas, les stratégies utilisées par le sujet sont celles qu'il reproduit spontanément et qui lui

paraissent logiquement les plus appropriées, notamment parce qu'elles ont été efficaces antérieurement. En analysant les liens entre les effets recherchés par le sujet, les stratégies qu'il choisit spontanément et les effets qu'il produit, le groupe peut aider ce dernier à comprendre comment certaines stratégies, efficaces dans la majorité des cas, peuvent éventuellement s'avérer inappropriées ou contre-productives. Cet exercice favorise la reconnaissance de modèles d'interaction qu'on tend à reproduire, malgré leurs effets pervers. L'exercice peut amener le sujet à constater les dissonances possibles entre certaines de ses valeurs ou croyances et ses intentions pratiquées, voire l'inciter à expérimenter d'autres manières d'interagir pour transcender certaines impasses relationnelles.

Par ailleurs, il arrive qu'un sujet, aux prises avec une situation délicate et émotionnellement très chargée, en vienne à prêter aux autres des émotions ou des intentions qu'ils n'ont pas. En s'intéressant activement aux interprétations que les autres acteurs concernés ont de la situation, les collègues peuvent formuler de nouvelles hypothèses sur ce qui s'est passé pour ces derniers, contribuer à recadrer les événements pour proposer d'autres significations et fournir des indices permettant de construire autrement la réalité et, du même coup, de repenser les stratégies d'intervention possibles.

La confrontation des intentions du sujet avec celles des autres acteurs avec lesquels celui-ci transige peut révéler un écart entre ces intentions, voire une incompatibilité des visées des acteurs. Alors qu'un recadrage s'imposerait, on constate fréquemment que l'inefficacité de certaines stratégies s'associe fréquemment à l'acharnement à imposer son projet, en négligeant de reconnaître les intentions, intérêts, croyances et valeurs de ses vis-à-vis. La résistance de ces derniers s'intensifie avec l'insistance de l'intervenant, et elle persiste tant et aussi longtemps que la dynamique reste inchangée.

La troisième étape, la clôture de la séance, est similaire à celle prévue dans la méthode d'analyse en groupe fondée sur le conflit des interprétations de cas vécus (Mercier et De Muelenaere, 2007). Elle débute par l'intervention du responsable, qui soumet au groupe la synthèse des points de convergence, mais aussi celle des conflits d'interprétation (Ricœur, dans Mercier et De Muelenaere, 2007) et des controverses (Clot et collab., 2001) qui permettent de creuser l'analyse. Le responsable du groupe n'a cependant pas à tout analyser ni à tout décortiquer. Son objectif premier sera de ne pas trahir les interprétations des membres du groupe et de les articuler avec cohérence.

Le sujet narrateur reste le mieux placé pour discerner ce qui est pertinent ou non afin de comprendre la situation concrète à laquelle il doit faire face. Aussi, le dernier temps de parole lui appartient pour apporter des précisions qu'il juge importantes, faire part de ses réactions à ce qui a pu se passer au fil des échanges, exprimer ce qu'il retient de la séance du travail et, le cas échéant, ce qu'il anticipe pour sa pratique.

Le responsable invite enfin le sujet narrateur et les membres du groupe à profiter du temps d'incubation qui s'écoulera avant la prochaine rencontre de travail pour poursuivre, individuellement, leur réflexion.

Troisième temps : l'incubation

Ce temps écoulé entre la séance initiale de travail en groupe et la séance de retour réflexif distancié permet à chacun, en commençant par le sujet narrateur, de laisser décanter ce qui s'est passé et de prendre du recul. Cette distance temporelle est féconde pour permettre au sujet d'examiner les traces concrètes des échanges sur sa manière de s'engager dans son travail.

Les membres du groupe sont conviés à tenter de dégager, chacun pour soi, les enjeux pouvant être en cause dans l'incident relaté et à réfléchir sur les contraintes ainsi que sur les marges de manœuvre et les pouvoirs dont les professionnels peuvent disposer dans des situations analogues à celle qui est examinée.

Ce temps permet aussi au responsable d'avoir recours à des notions, grilles et modèles théoriques pouvant aider à approfondir l'analyse et à considérer certaines dimensions importantes de la situation qui ne sont pas spontanément explorées lorsqu'on reste trop absorbé par l'expérience.

Lorsque la période écoulée entre les rencontres est suffisamment longue, le responsable du groupe invite les membres du groupe à lire certains textes choisis, mais aussi à écrire leurs réactions ou à faire part de leur analyse. La lecture et l'écriture sous forme libre favorisent généralement l'introspection affranchie des pressions subtiles pouvant être exercées par le groupe et l'orientation de la réflexion vers des dimensions de la pratique significatives aux yeux des personnes concernées. Les technologies offrent des modes de communication (forums publics et privés) particulièrement facilitants pour enrichir la réflexion collective, tout en permettant à chaque membre de moduler l'accès à l'ensemble ou à une partie de ses écrits, à tout le groupe ou à quelques membres.

Quatrième temps : le retour réflexif distancié

Ici, on revient en groupe. Au départ, la parole est donnée au sujet qui peut faire état des nouveaux éléments susceptibles d'avoir fait évoluer sa première interprétation de la situation.

On ouvre ensuite un dialogue où les membres du groupe peuvent s'exprimer non plus uniquement sur l'incident initialement décrit ou sur leurs réactions à l'interprétation faite par le sujet narrateur, mais aussi sur les interprétations proposées par d'autres membres du groupe, sur l'interprétation de situations comparables ou sur les échos des échanges dans leurs pratiques.

Le recours à la méthode de la boussole de Kourilisky-Belliard (2008) s'avère utile pour saisir les repères à partir desquels les membres fondent leur interprétation de l'incident en dégagant des indices à partir desquels ils construisent leur réalité. Quelques questions de clarification utilisées judicieusement servent bien un tel objectif et, du même coup, agissent comme des clés permettant de débusquer les allant-de-soi et de sortir de certaines impasses : Que veux-tu dire exactement par...? Comment cela se manifeste-t-il? En quoi cela cause-t-il un problème? Et pour qui? Comment sais-tu que...? Que se passerait-il si...? Qu'est-ce qui nous empêche de...?

Ces questions pavent la voie à un travail plus distancié. Pour soutenir un tel travail, le responsable du groupe aura recours à des éléments théoriques jugés pertinents

pour comprendre la situation d'ensemble dans laquelle l'incident critique est survenu, mais en évitant de créer l'illusion de la vérité scientifique neutre et transcendante. Il conviera le groupe à analyser les enjeux sous-jacents à l'incident, mais aussi à examiner les contraintes qui conditionnent la pratique et les marges de manœuvre à la disposition des professionnels dans des situations comparables.

Les enjeux représentent ce qui peut être gagné ou perdu dans l'interaction. Ils renvoient à des bénéfices ou à des coûts très concrets (responsabilités, charge de travail à assumer...) ou à des dimensions plus symboliques (image de soi, marge de liberté à défendre, confrontation de valeurs...). Puisque chaque intervention force les praticiens à composer avec plusieurs problèmes, contraintes et influences à la fois, des choix se font constamment : agir d'une façon très active sur une situation ou laisser porter les choses, concentrer son attention sur certains problèmes et en négliger d'autres, marquer notre désaccord à propos d'une opinion émise ou se taire. Ces choix, apparemment individuels, font écho à une négociation permanente entre les partenaires de l'interaction pour orienter leur avenir commun. Les enjeux sont donc les raisons d'être des transactions et des calculs plus ou moins conscients qu'on fait pour arriver à ses fins. Ils sont étroitement liés aux intérêts plus ou moins explicites et conflictuels qui doivent être sacrifiés ou préservés dans une relation. La compréhension des enjeux en présence dans une situation permet une plus grande ouverture et une plus grande souplesse d'interprétation de la conduite des autres et de la sienne.

La reconnaissance des contraintes de la situation associée à une prise de conscience de ses marges de manœuvre favorise la décristallisation de ses représentations du réel, une plus grande lucidité quant aux possibilités d'intervenir sur cette situation et, enfin, une capacité accrue d'ajustement de ses stratégies à la complexité des dynamiques rencontrées dans ses pratiques. Cette lucidité peut éventuellement amener le sujet à se réajuster et à se repositionner afin d'intervenir à nouveau, mais cette fois-ci avec une compréhension plus large, plus profonde de ce qui l'anime, tout comme de son pouvoir et des contraintes de la situation dans laquelle il intervient.

Conclusion : quelques considérations guidant l'analyse

Une dimension importante à considérer dans une formation continue visant la transformation des pratiques et l'émancipation professionnelle est le développement de capacités réflexives permettant à l'acteur de se décentrer par rapport au prêt-à-penser, au prêt-à-agir, aux schèmes. En d'autres termes, l'analyse devrait être orientée de manière à favoriser l'interrogation « des catégories de pensée impensées qui délimitent le pensable et prédéterminent le pensé » (Bourdieu, 1982, p. 10). Il ne suffira toutefois pas de discuter d'incidents critiques de n'importe quelle manière pour y parvenir. Quelques considérations importantes méritent d'être dégagées.

Il faut admettre que la méthode, lorsqu'elle s'applique aux métiers de l'humain, doit composer avec les affects, la subjectivité et la perméabilité des frontières entre la sphère privée et la sphère professionnelle (Cifali, 1985). Ce qui est en jeu, c'est bien

Les sujets ne pourront s'engager sans être habités par des sentiments ambivalents, oscillant entre le désir de s'ouvrir aux autres, le besoin de s'approprier mutuellement ou celui de se replier, de résister.

plus que les méthodes de travail ou les gestes professionnels : c'est l'identité de la personne, ses peurs, ses déceptions, ses espoirs, son rapport aux autres et à elle-même, voire le sens même de son existence. L'analyse d'un incident renvoie aussi à la question du pouvoir que le sujet détient, refuse ou convoite dans ses relations. Cela suppose que les sujets ne pourront s'engager sans être habités par des sentiments ambivalents, oscillant entre le désir de s'ouvrir aux autres, le besoin de s'approprier mutuellement ou celui de se replier, de résister. Sans verser dans la thérapie, on ne peut faire l'impasse sur ces sentiments inhérents au travail groupal d'analyse d'incidents critiques. Un des enjeux est de briser le confort superficiellement rassurant de l'harmonie pour permettre des confrontations fécondes. Un équilibre est pourtant à trouver entre des échanges complaisants qui ne changent rien, et des tensions extrêmes qui incitent les membres à se retirer ou à adopter des conduites si provocantes qu'elles exacerbent les oppositions en excluant toute possibilité d'intercompréhension.

Cet article ne permet pas de discuter de tous les enjeux de l'animation, ni de décrire les fonctions de structuration, de soutien affectif, de théorisation, de communication et de métacommunication que doit assumer le responsable (Leclerc, 1999). Soulignons néanmoins que l'accompagnement de groupes d'analyse doit, pour porter ses fruits, être sous la responsabilité d'une personne ayant une bonne connaissance de la dynamique des groupes et des compétences solides d'animation. Il revient à cette personne de mettre en place les conditions amenant les membres à suspendre leur jugement, à dépasser leurs habitudes d'argumentation ou de discussion pour permettre l'expression, l'écoute, l'exploration, le dialogue (Colomb, 2009), l'appréciation et l'approfondissement de leurs différences (Bray et collab., 2000; Mezirow, 2000).

L'analyse d'incidents critiques vise l'intelligibilité de l'action et se distingue de la modélisation des conduites qui se réduirait à la prescription de la bonne méthode, du raisonnement logique ou du geste juste (Maulini, 2004). Elle peut donner lieu à une transformation de l'agir professionnel et au déblocage de certaines impasses; mais elle se différencie d'un processus de résolution de problème et encore plus de la recherche hâtive de solutions toutes faites qui, bien souvent, se réduisent à faire « plus de la même chose » (Watzlawick, 1975). Afin d'éviter des glissements vers l'autojustification, l'exercice suppose aussi une posture qui fait place aux doutes, une posture de questionnement et de compréhension des pratiques, radicalement distincte de la posture d'évaluation (Altet, 2004).

Par ailleurs, il convient de tenter de transcender la perspective réflexive narcissique qui resterait fermée sur l'individu et ses affects en évacuant l'analyse des conditions structurantes de la pratique (Couturier, 2000) ou en versant dans l'anti-intellectualisme et le rejet de toute théorie. Dans cette optique et pour permettre au groupe de s'engager dans l'analyse approfondie d'interprétations contradictoires, le plus grand défi est de rester proche des contraintes, des incertitudes et du contexte de la pratique, mais d'aller au-delà de l'expérience vécue. La méthode d'analyse des incidents critiques proposée tente de transcender le paradoxe de la pratique réflexive selon lequel c'est le praticien qui détient la connaissance de la situation et de sa

pratique, tout en ayant besoin de ses pairs, d'un formateur et de grilles de lecture pour reconstruire sa compréhension de la situation et de son action (Perrenoud, 2001b).

Ancrée dans la pratique professionnelle, la réflexion à laquelle l'exercice d'analyse d'un incident critique donne lieu demande, pour donner ses fruits, à être confrontée au regard de collègues constitués en collectif et à être mise en lien avec des modèles et notions théoriques. Encouragée par le soutien empathique des pairs, cette distanciation aide le sujet à reconstruire le sens de son expérience, à consolider ou nuancer certaines représentations qu'il a de lui-même et du réel, à sortir de ses routines en élargissant le registre des stratégies pouvant être considérées dans des situations similaires. Elle favorise ce que Bourdieu (1980) nomme un travail d'objectivation de l'objectivation, c'est-à-dire un travail qui consiste : 1) à se dégager du narcissisme réflexif ou du romantisme de la subjectivité; 2) à se libérer du joug de la science présentée comme vérité absolue.

Références bibliographiques

- ALCÁNTARA, L., HAYES, S. et YORKS, L. (2009). Collaborative inquiry in action. Dans J. Mezirow, E. W. Taylor et collab. (dir.), *Transformative Learning in Practice: Insight from Community, Workplace, and Higher Education* (p. 251-261). San Francisco : Jossey-Bass.
- ALTET, M. (2004). L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation permanente*, 160, 101-110.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- BALINT, M. (1960). *Le médecin, son malade et la maladie*. Paris : Payot.
- BORGEN, W. A., HATCH, W. E. et AMUNDSON, N. E. (1990). The Experience of unemployment for university graduates: An exploratory study. *Journal of Employment Counseling*, XXVII(3), 104-112.
- BOURASSA, B., SERRES, F. et ROSS, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1982). *Leçon sur la leçon*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1984). Espace social et genèse des classes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 53, 1-12.

- BOURDIEU, P. et WACQUANT, L. (1992). *Réponses : pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil.
- BRAY, J. N., LEE, J., SMITH, L. L. et YORKS, L. (2000). *Collaborative Inquiry in Practice: Action, Reflection and Making Meaning*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- BUTTERFIELD, L. D., BORGEN, W. A., AMUNDSON, N. E. et MAGLIO, A.-S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, V(4), 475-497.
- CIFALI, M. (1992). La dignité d'un métier. *Pratiques de formation*, 23, 15-22.
- CIFALI, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 119-135). Bruxelles : De Boeck.
- CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G. et SCHELLER, E. (2001). Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. Dans Y. Clot (dir.), *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, *Éducation permanente*, 146, 17-25.
- COHEN-EMERIQUE, M. (1984). Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux. Formation par la méthode des incidents critiques. *Cahiers de sociologie économique et culturelle (ethnopsychologie)*, 2, 183-218.
- COLOMB, E. (2009). Cercles de dialogue et constructivisme. *Colloque de l'Association pour la recherche qualitative. Groupes de discussion : définitions conceptuelles, usages transdisciplinaires et ancrages épistémologiques*. Québec : Université Laval, mars.
- COUTURIER, Y. (2000). L'inflation réflexive dans le courant praxéologique : indice de la reconstruction de l'idéologie professionnaliste. *Nouvelles pratiques sociales*, XIII(1), 137-152.
- COUTURIER, Y. (2002). Les réflexivités de l'œuvre théorique de Bourdieu : entre méthode et théorie de la pratique. *Esprit critique*, IV(3). [En ligne]. [<http://www.espritcritique.org>].
- ELLINGER, A. D. et BOSTROM, R. P. (2002). An examination of managers' beliefs about their roles as facilitators of learning. *Management Learning*, XXXIII(2), 147-179.
- FLANAGAN, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, XVI(4), 327-358.
- GIDDENS, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- HERON, J. (1996). *Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition*. London : Sage Publications.

- JOLY, A. (2004) L'approche de l'incident critique en tant que mode d'enseignement en classe : plaider pour sa revitalisation. *Cahiers de recherche HEC*, 04-02.
- KOURILSKY-BELLIARD, F. (2008). *Du désir au plaisir de changer. Le coaching du changement* (4e éd.). Paris : Dunod.
- LECLERC, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*. Québec / Lyon : Presses de l'Université Laval / Chronique sociale.
- MAULINI, O. (2004). Explication et implication. La dialectique de la réflexion et de l'action dans la réalisation d'un curriculum de formation professionnelle. Dans Y. Lenoir et M.-H. Bouillier (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 263-295). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- MERCIER, M. et DE MUELENAERE, A. (2007). La méthode d'analyse en groupe : application à la problématique de la mise à l'emploi des personnes fragilisées. *Recherches qualitatives*, 3, 140-155.
- MEZIRROW, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. Dans J. Mezirow et collab. (dir.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (p. 3-34). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- O'DRISCOLL, M. P. et COOPER, C. L. (1996). A critical incident analysis of stress-coping behaviours at work. *Stress Medicine*, XII(2), 123-128.
- ODDONE, I., RE, A. et BRIANTE, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail?* Paris : Éditions sociales.
- PARKER, D. L., WEBB, J. et D'SOUZA, B. (1995). The relationship between experiential learning and critical incident analysis. *Nurse Education Today*, 15, 111-116.
- PERRENOUD, Ph. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 181-208). Bruxelles : De Boeck.
- PERRENOUD, Ph. (2001a). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, 36, 131-162.
- PERRENOUD, Ph. (2001b) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales : condition de la professionnalisation. *Éducation permanente*, 160, 35-60.
- POURTOIS, J.-P. et DESMET, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (3e éd.). Bruxelles : Pierre Mardaga.
- TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE INFORMATISÉ. [En ligne].
[<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>].
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J.-H. et FISCH, R. (1975). *Changements. Paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil.

WITTORSKI, R. (2004). Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse des pratiques. *Éducation permanente*, 160, 61-70.

L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle

Claire DUCHESNE

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

La théorie de l'apprentissage transformationnel, telle qu'elle a été élaborée à l'origine par Jack Mezirow, consiste en un processus cognitif au cours duquel l'apprenant adulte donne sens à son expérience d'apprentissage en transformant ses perspectives initiales, qui sont problématiques dans une situation donnée, en nouvelles perspectives plus inclusives, mieux différenciées, plus perméables, mieux intégrées et qui guideront par la suite ses actions futures. Cet article portera sur les fondements constructivistes de cette théorie; par ailleurs, il rendra compte de l'évaluation, au moyen d'un questionnaire, d'une expérience d'apprentissage transformationnel dans le domaine de la formation professionnelle d'apprenants adultes issus de l'immigration. Des pistes d'investigations futures seront également proposées.

ABSTRACT

Learning through transformation in the context of professional training

Claire DUCHESNE
University of Ottawa, Ontario, Canada

The theory of transformational learning, as originally developed by Jack Mezirow, is a cognitive process through which adult students find meaning in their learning experiences by transforming the initial perspectives that are problematic in a given situation into new, more inclusive perspectives which are better differentiated, more permeable, better integrated, and which will then guide their future actions. This article explores the constructivist foundations of this theory. Using a questionnaire, it also takes into account the transformational learning experience involved in the professional training of adult immigrants. Ideas for future investigations are also suggested.

RESUMEN

El aprendizaje transformacional en el contexto de la formación profesional

Claire DUCHESNE
Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

La teoría del aprendizaje transformacional, tal y como fue originalmente desarrollada por Jack Mezirow, consiste en un proceso cognitivo durante el cual el adulto aprende un sentido a su experiencia de aprendizaje al transformar sus perspectivas iniciales y sus problemáticas situacionales para generar perspectivas nuevas y más inclusivas, más diferenciadas, más permeables y mejor integradas y que guiarán sus acciones futuras. Este artículo aborda las bases constructivistas de dicha teoría. Asimismo, expone la evaluación, a través de un cuestionario, de una experiencia de aprendizaje transformacional en el sector de la formación profesional de adultos aprendices provenientes de la inmigración. Finalmente, se enuncian algunas pistas de investigaciones futuras.

Introduction

Il s'agit d'un processus conscient au cours duquel l'individu modifie ses anciens points de vue, ses valeurs ou ses croyances à la lumière des nouvelles perspectives proposées par l'expérience d'apprentissage.

Les travaux de Jack Mezirow, au cours des années 1970, ont porté un regard nouveau sur l'apprentissage à l'âge adulte. La théorie de la transformation de Mezirow, influencée par les travaux d'Habermas sur les apprentissages instrumental et communicatif, est décrite comme un processus cognitif par lequel l'apprenant adulte transforme ses perspectives au moyen de la pensée critique. Il s'agit d'un processus conscient au cours duquel l'individu modifie ses anciens points de vue, ses valeurs ou ses croyances à la lumière des nouvelles perspectives proposées par l'expérience d'apprentissage.

Bien qu'elle ait été élaborée il y a plus de trente ans, la théorie de l'apprentissage transformationnel est toujours prisée dans le domaine de l'éducation des adultes et elle poursuit son évolution sous différentes formes (Taylor, 2000a). Elle fait l'objet de très nombreux écrits (comptes rendus de recherches empiriques, articles théoriques, thèses) et activités savantes dans la communauté anglo-saxonne (mentionnons entre autres le Transformative Learning Centre de l'Ontario Institute for Studies in Education de l'Université de Toronto, le *Journal of Transformative Education* publié par les éditions Sage et l'International Transformative Learning Conference commandité par le Teachers College de l'Université Columbia). Pourtant, la théorie de l'apprentissage transformationnel est peu connue dans les pays de la francophonie, principalement en raison de la rareté de la documentation en langue française disponible sur ce sujet. L'intention de cet article est, par conséquent, de remédier à cette lacune, mais surtout de faire connaître à la communauté scientifique francophone les fondements théoriques de l'apprentissage transformationnel ainsi que ses possibilités d'application pratique auprès d'apprenants adultes en formation professionnelle.

Dans un premier temps, l'article fera brièvement état d'une situation problématique rencontrée par un groupe d'apprenants adultes en contexte de formation professionnelle, de même que de la mise en place d'un projet, dont les fondements relèvent de la théorie de l'apprentissage transformationnel, visant à résoudre cette problématique. L'article explorera par la suite les fondements théoriques de l'apprentissage par transformation et les applications pratiques associées à celui-ci, notamment auprès de petits groupes d'apprenants. Finalement, les résultats de l'évaluation d'une expérience de transformation des perspectives vécue par des apprenants en formation professionnelle seront présentés et discutés au regard des éléments exposés dans le cadre théorique de l'article.

L'apprentissage transformationnel auprès d'adultes en formation professionnelle

Le programme de formation à l'enseignement de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa accueille, annuellement, un peu plus de 500 étudiants sur ses campus d'Ottawa, de Toronto et de Windsor. Il s'agit d'un programme francophone

d'une durée de huit mois dont l'objet premier est de former des enseignants qui œuvreront dans les écoles primaires et secondaires de l'Ontario français. Ce programme attire chaque année un grand nombre d'étudiants issus de l'immigration, possédant des compétences et des expériences professionnelles diversifiées, mais qui rencontrent des obstacles à leur insertion sur le marché du travail, principalement en raison de leur absence d'expérience professionnelle en contexte canadien et de leur qualification acquise à l'étranger, mais non reconnue au Canada (Deters, 2006). Plusieurs d'entre eux se voient dès lors dans l'obligation de suivre une nouvelle formation professionnelle dans un établissement collégial ou universitaire afin d'obtenir la qualification canadienne requise pour l'obtention d'un emploi. C'est le cas de la majorité des immigrants, qui constituent près du tiers des étudiants du programme de formation à l'enseignement.

Les étudiants immigrants, s'ils réussissent habituellement bien les cours théoriques donnés par la Faculté d'éducation, éprouvent cependant plus de difficulté que les étudiants nés au Canada lors de leurs stages de formation pratique dans les écoles. La presque totalité d'entre eux est arrivée au pays à l'âge adulte et a, par conséquent, peu ou pas de connaissances du système scolaire canadien et des orientations éducatives qui y sont préconisées. Une recherche sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage de dix-sept de ces étudiants a mis en lumière des conceptions de l'éducation construites à partir de leurs propres expériences antérieures (Duchesne, 2008). Ces étudiants ont décrit le rôle traditionnel de l'enseignant tel qu'il s'est inscrit dans leurs souvenirs d'anciens élèves dans leur pays d'origine, soit celui du maître expert de sa matière, autoritaire et imposant à la fois la crainte et le respect aux élèves, à leurs parents comme à la communauté. En ce qui a trait au rôle de l'élève dans la construction de ses apprentissages, la majorité des commentaires émis par les répondants ont renvoyé à une conception passive de ce rôle, l'élève étant perçu comme un récepteur des connaissances transmises par le maître. Les conceptions de l'enseignement centré sur l'enseignant et sur les contenus d'apprentissage construites par ces étudiants immigrants peuvent devenir problématiques lors du stage en milieu scolaire dans la mesure où le modèle d'enseignement valorisé à l'université et pratiqué dans les écoles de la province est essentiellement centré sur l'élève et sur le développement de ses processus d'apprentissage. Bien que peu d'études se soient penchées sur la situation des enseignants issus de l'immigration qui sont formés dans leur pays d'adoption, des écrits portant sur ce sujet ont été recensés dans des publications antérieures (Duchesne, 2008 et à paraître).

Afin de remédier à ce problème et de faciliter l'intégration en stage des étudiants immigrants ainsi que leur éventuelle insertion professionnelle dans l'enseignement, les résultats de la recherche citée précédemment ont suggéré la mise en place d'ateliers d'introduction à la pratique de l'enseignement dans les écoles françaises de l'Ontario. Les ateliers, qui ont par la suite été offerts à ces étudiants au semestre d'automne 2008, poursuivaient les objectifs suivants :

- Familiariser les étudiants immigrants avec les politiques et les pratiques éducatives du système d'éducation canadien, de même qu'avec la diversité des outils de soutien à l'apprentissage disponibles dans les écoles.

- Informer les étudiants immigrants des particularités du système scolaire ontarien, de même que de la culture, des écoles et des programmes scolaires franco-ontariens.
- Favoriser la réflexion, l'analyse critique et l'ajustement des conceptions par la comparaison des pratiques et des cultures éducatives du pays d'origine avec celles du pays d'adoption.
- Accompagner les étudiants immigrants à l'intérieur d'un processus de transformation de leurs conceptions de l'éducation.

Nous reviendrons sur les résultats de cette expérience plus loin au cours de cet article. La prochaine section, portant sur les fondements de la théorie de l'apprentissage transformationnel, permettra de mieux comprendre le processus d'apprentissage qui y est associé et qui a été favorisé lors des ateliers auxquels ont participé les étudiants immigrants.

Une théorie constructiviste de l'apprentissage à l'âge adulte

Le constructivisme conçoit l'activité cognitive de l'apprenant comme centrale au processus d'apprentissage. Ce processus, pour les constructivistes, est conçu comme une activité de traitement de l'information qui consiste en l'établissement de liens entre les nouvelles informations auxquelles l'apprenant est exposé et les connaissances antérieures qui sont stockées dans sa mémoire; les nouvelles connaissances s'associent aux anciennes pour les confirmer, pour les modifier ou pour les remplacer (Bourgeois et Nizet, 1997; Glaserfeld, 1994; Roth et Masciotra, 2004).

La construction de sens comme résultat de ce processus cognitif constitue un élément clé de la théorie de Mezirow :

Parmi les présomptions spécifiquement constructivistes sous-jacentes à la théorie de la transformation, il y a la conviction que le sens se trouve davantage en nous-mêmes que dans des formes extérieures (les livres, par exemple), et que le sens particulier attribué par chacun à sa propre expérience s'acquiert et se valide à travers l'interaction et la communication humaines (Mezirow, 2001 : 16).

Mezirow (2000) décrit le champ de l'éducation des adultes comme un effort organisé pour soutenir des apprenants, qui sont assez mûrs pour être tenus responsables de leurs actes, dans l'acquisition ou dans l'amélioration de leur compréhension, de leurs habiletés ou de leurs dispositions. Il s'agit d'aider ces derniers à développer leur pensée critique et réflexive, à la valider et à agir selon leurs propres valeurs, croyances et habitudes de l'esprit (*habits of mind*). Ces habitudes de l'esprit sont constituées des présupposés (idéologies, normes sociales, coutumes, préférences, philosophies, visions du monde, valeurs, jugements, etc.) construits par un individu et qui servent à filtrer ou à interpréter les expériences auxquelles il est soumis; elles s'expriment à travers ses points de vue et s'appliquent à son interprétation d'une

situation donnée. Les habitudes de l'esprit ainsi que les points de vue qui en découlent sont influencés par les connaissances et les expériences antérieures de la personne. Ils deviendront les cadres de référence de celle-ci; ils contribueront à orienter sa vie et à y donner un sens et guideront éventuellement ses choix et ses actions (Mezirow, 1998, 2000).

Selon la théorie de l'apprentissage transformationnel, certains cadres de référence incitent plus à la transformation que d'autres parce qu'ils génèrent plus facilement des croyances et des opinions conduisant à des actions. Les cadres de référence « pris pour acquis » d'un individu se caractérisent par la rigidité dans les relations interpersonnelles, les orientations politiques, les idéologies, les schèmes, les attitudes et les pratiques stéréotypées, de même que dans les façons de penser, les croyances religieuses, les normes morales et les considérations éthiques (Mezirow, 2003). Par ailleurs, les cadres de référence changent et se modifient au fil de l'apprentissage par l'ajout constant de nouvelles informations aux perspectives déjà existantes. Le processus inverse, soit la transformation des perspectives qui conduit à un apprentissage, est moins fréquent. Pour que le processus transformationnel se produise, un événement intense – une crise, par exemple – doit survenir (Imel, 1998). Daloz (2000) est cependant d'avis qu'un tel changement, même provoqué par une expérience critique, résulte d'une préparation sur plusieurs années qui s'est inscrite dans l'histoire personnelle et sociale de l'apprenant adulte.

Au cours du processus d'apprentissage transformationnel, l'individu prend appui sur une interprétation antérieure qu'il a construite à propos d'un phénomène afin d'en développer une interprétation modifiée. Les informations provenant de l'environnement sont filtrées par les cadres de référence de la personne; elles sont par la suite redéfinies en termes de perception, de cognition et de sentiments qui influenceront les intentions, les attentes et les orientations de l'individu et lui serviront de guides dans le choix de ses actions futures. Lorsque les points de vue adoptés ou les actions posées par un individu deviennent problématiques ou inappropriés au regard d'une situation donnée, ses cadres de référence peuvent être transformés par un processus de réflexion critique. Cette réflexion rend possible le processus de transformation des perspectives d'un individu en lui permettant de remettre en question, puis de modifier les suppositions sur lesquelles ses croyances d'origine étaient fondées. L'apprentissage transformationnel consiste dès lors en la transformation des cadres de référence d'un individu afin de permettre à celui-ci de développer des perspectives plus inclusives, mieux différenciées, plus perméables et mieux intégrées au regard de l'expérience vécue (Cranton, 2006; Mezirow, 1998). Les apprentissages ne permettent cependant pas tous la transformation des perspectives; certains s'effectuent simplement par l'acquisition d'informations inédites ou par l'ajout de connaissances nouvelles aux structures existantes (Merriam, Caffarella et Baumgartner, 2007; Mezirow, 2000).

Au cours du processus d'apprentissage transformationnel, l'individu prend appui sur une interprétation antérieure qu'il a construite à propos d'un phénomène afin d'en développer une interprétation modifiée.

Le développement d'une pensée autonome et rationnelle

Mezirow (1997) précise que le développement de la pensée autonome commence, à l'enfance et à l'adolescence, par l'acquisition de certaines habiletés cognitives de base : reconnaître les relations de cause à effet; utiliser la pensée logique informelle pour faire des analogies et des généralisations, être conscient de ses propres émotions et du contrôle de celles-ci, devenir empathique, utiliser son imagination pour construire des récits; penser de façon abstraite, formuler des hypothèses et élaborer une réflexion critique au regard de ce qu'on lit, de ce qu'on voit ou de ce qu'on entend.

Le processus de pensée autonome poursuit son développement à l'âge adulte selon les trois conditions suivantes (Mezirow, 1997) :

- 1) Quand l'individu devient plus conscient et plus critique dans l'évaluation des présupposés – les siens comme ceux des autres – qui influencent ses propres croyances, valeurs, jugements et sentiments.
- 2) Quand il devient plus conscient et plus apte à reconnaître les cadres de référence et les paradigmes collectifs qui sont à l'origine de ses conceptions et qu'il est en mesure d'élaborer des cadres et des paradigmes alternatifs.
- 3) Quand il devient plus responsable et montre plus d'efficacité dans ses efforts pour évaluer et résoudre collectivement des situations épineuses par l'élaboration de jugements mieux adaptés qui remplaceront les présupposés problématiques initiaux.

L'apprentissage transformationnel, mais surtout le processus de réflexion à la fois critique et dialectique qui y est inhérent, exige un haut niveau d'élaboration métacognitive que de nombreux adultes ne parviennent pas à développer. La pensée dialectique favorise la souplesse cognitive; elle est influencée par l'âge, par l'éducation et par les expériences vécues par l'individu et apparaît habituellement vers le milieu de la vie. Selon la perspective de Mezirow, les conditions nécessaires au développement de la pensée dialectique sont la maturité émotionnelle de la personne, l'éducation, la santé, de même que la sécurité psychologique, physique, matérielle et économique (Mezirow, 2000; Merriam, 2004).

Si la théorie décrite par Mezirow s'appuie sur une pensée rationnelle, logique et analytique, Dirkx (Dirkx, Mezirow et Cranton, 2006) propose une définition de l'apprentissage transformationnel plus holistique, voire existentielle. L'auteur s'intéresse à une conception de la subjectivité de l'individu qui intègre les dimensions intellectuelle, émotionnelle, morale et spirituelle de la personne. Sa vision de l'apprentissage tient compte des aspects sociaux et culturels, aussi bien que de ceux d'ordre personnel et interpersonnel; l'importance est accordée aux expériences d'apprentissage intrinsèques et extrinsèques vécues par l'individu. Selon Dirkx, la personne ne prend pas nécessairement conscience de la transformation au moment où le processus s'opère, mais plutôt une fois qu'il a eu lieu, lorsqu'elle constate le changement profond qui s'est produit sur le plan de ses perspectives cognitives, émotionnelles ou spirituelles. D'autres aspects de l'apprentissage transformationnel,

comme la question de la place du changement social, de la culture, des relations interpersonnelles ou du rôle du formateur dans l'apprentissage de l'adulte, font aujourd'hui encore l'objet de discussions et contribuent à l'évolution de la théorie (Cranton, 2006; Merriam, Caffarella et Baumgartner, 2007).

Un processus de transformation des perspectives de la personne

Le processus d'apprentissage s'articule autour de trois dimensions : une dimension cognitive associée aux connaissances et aux habiletés de la personne, une dimension émotionnelle de laquelle relèvent les sentiments et les motivations de celle-ci et une dimension sociale qui renvoie à ses aptitudes à la communication et à la coopération (Illeris, 2004). L'apprentissage par transformation, propre à l'apprenant adulte, se produit essentiellement en situation d'urgence ou de crise, lorsque des expériences vécues par l'individu lui posent des défis considérables ou le placent en situation d'inconfort ou d'instabilité. Il est provoqué par un déséquilibre dans les cadres de référence construits; rappelons qu'il s'agit d'abord et avant tout d'un processus cognitif, mais qu'il implique également des changements émotionnels et sociaux importants.

La pratique de l'apprentissage par la transformation s'appuie sur le postulat que les individus sont prêts à remettre en question leur système de valeurs et leurs points de vue et qu'ils acceptent l'idée qu'ils seront transformés par cette expérience. L'apprentissage transformationnel procède selon quatre phases (Mezirow, 1997, 1998) qui sont ici illustrées :

- 1) Lors de la première phase, l'apprenant construit ses cadres de référence à partir de croyances ou de points de vue existants (*Il est illégal de consommer du cannabis au Canada. L'usage de ce produit doit donc être sévèrement puni.*).
- 2) À la deuxième phase, il est exposé à de nouvelles perspectives (*Des études semblent démontrer que le cannabis peut soulager de leurs souffrances les malades gravement atteints.*).
- 3) À la troisième phase, le processus transformateur s'amorce lorsque le mode de réponse habituel de l'apprenant, dans un contexte donné, s'avère inefficace (*Bien qu'il s'agisse d'une pratique illégale – et je me suis toujours fait un devoir de respecter les lois –, il est possible que dans certains cas il soit indiqué de consommer du cannabis.*).
- 4) Finalement, la personne prend conscience de ses présupposés et amorce une démarche de pensée critique visant à transformer ses perspectives initiales en fonction du contexte donné. Le changement qui s'opère est conscient et volontaire, et il s'inscrit à l'intérieur d'une expérience d'apprentissage transformationnel pour l'individu (*Il semble que le cannabis présente certaines vertus apaisantes, mais les dangers liés à sa consommation demeurent présents. Je suis d'avis que les lois devraient permettre une utilisation*

La pratique de l'apprentissage par la transformation s'appuie sur le postulat que les individus sont prêts à remettre en question leur système de valeurs et leurs points de vue et qu'ils acceptent l'idée qu'ils seront transformés par cette expérience.

contrôlée de cette substance, dans des contextes bien précis; je crois qu'une personne pour qui il s'agit de la seule façon efficace de gérer sa souffrance physique ne devrait pas être considérée comme hors la loi. Si l'un de mes proches ou moi-même nous retrouvions dans une telle situation, je souhaiterais une certaine ouverture de la part du gouvernement et de la société.).

Cranton (2002), quant à elle, conçoit le processus de transformation des perspectives selon sept phases qui suivent un cheminement similaire à celui proposé précédemment. En premier lieu, 1) un événement déclencheur provoque un bouleversement des croyances, valeurs, jugements ou sentiments élaborés par l'individu; 2) celui-ci prend alors conscience des présupposés – habituellement inconscients – qui lui sont propres et qui ont été ébranlés ou remis en question par la situation; 3) il examine ces présupposés au moyen de la réflexion critique et tente de découvrir l'origine de ces derniers, leur importance et les conséquences de leur maintien; 4) il s'ouvre à de nouvelles perspectives; 5) il explore, confronte et évalue ces nouvelles perspectives et permet ainsi la construction de nouvelles connaissances; 6) il révisé ses présupposés initiaux à la lumière des perspectives nouvellement élaborées afin de s'assurer que celles-ci sont bien adaptées et qu'elles répondent adéquatement à la situation problématique; 7) enfin, il adopte des pensées, une attitude et un discours cohérents par rapport aux présupposés qui ont été transformés ou des nouvelles perspectives qui ont été proposées.

Par ailleurs, pour qu'un processus de transformation ait lieu, l'apprenant doit être soumis à une expérience d'apprentissage, mais il doit surtout amorcer une démarche réflexive critique efficace. Merriam (2004) précise que l'apprentissage par transformation implique trois objets de réflexion : une réflexion centrée sur le contenu, qui porte sur l'expérience vécue en tant que telle; une réflexion centrée sur le processus, qui porte sur la façon de gérer, de traiter et de comprendre l'expérience vécue; et une réflexion centrée sur les fondements de l'expérience, qui porte sur l'examen des croyances, des valeurs et des présupposés associés à l'expérience vécue ou au problème rencontré. Ce processus réflexif est complexe et ne constitue pas une aptitude partagée par tous les adultes; comme le rappelle Mezirow (2003), la sensibilité et la capacité d'introspection sont nécessaires à la réflexion critique, tout comme le sont l'ouverture d'esprit, l'écoute empathique et les qualités associées à l'intelligence émotionnelle.

La pratique de l'apprentissage transformationnel en petits groupes

Kasl et Elias (2000) sont d'avis que la santé et l'efficacité des organisations et des communautés dépendent de la capacité des petits groupes à apprendre par la transformation. Une recension de la documentation effectuée par Taylor (2000b) a d'ailleurs permis de déterminer les principes essentiels à la pratique de l'apprentissage transformationnel auprès de groupes d'apprenants adultes.

En premier lieu, il importe de favoriser chez les participants leur sentiment d'appartenance au groupe et leur responsabilité personnelle et individuelle relativement au processus d'apprentissage. Les études recensées ont démontré que l'expérience de groupe constituait le moyen idéal pour pratiquer l'apprentissage par transformation. Celui-ci permet aux apprenants de partager leur histoire sociale, culturelle et politique avec les autres à l'intérieur d'une structure favorisant intentionnellement la collaboration et la démocratie.

Il est aussi recommandé d'offrir des occasions de partager des expériences de grande intensité qui invitent chaque participant à la recherche de sens. Ces activités « choquantes » ou « désorientantes » provoquent la réflexion critique et favorisent le processus de transformation. La promotion de cours et d'activités d'apprentissage dont les contenus permettent d'interroger les valeurs et les croyances des participants est à encourager. Certains sujets provoquent la réflexion critique plus que d'autres; ces sujets inciteront les participants à la remise en question de leurs valeurs personnelles et professionnelles et leur offriront parfois l'occasion d'expérimenter des prises de position conflictuelles avec d'autres participants. Un autre élément important de la pratique de l'apprentissage transformationnel consiste à tirer parti de l'interrelation entre la démarche de réflexion critique et la dimension affective de l'apprentissage; les sentiments et les émotions vécues pendant l'apprentissage procureront aux participants des éléments essentiels à une réflexion en profondeur.

Il est en outre conseillé de favoriser la prise de conscience, par les apprenants, de l'influence des facteurs personnels et sociaux sur leur apprentissage. Ces facteurs impliquent aussi bien les événements directement associés à la situation d'apprentissage que ceux qui relèvent du contexte familial et de l'histoire sociale qui ont marqué le développement de l'individu. Il importe par ailleurs de souligner que certains apprenants possèdent de meilleures dispositions que d'autres au processus de transformation. Enfin, il est capital de reconnaître que ce processus requiert du temps, ce dont la majorité des cours offerts aux apprenants adultes ne disposent qu'en faible quantité.

L'expérience d'étudiants immigrants en formation professionnelle

Il a été mentionné, plus tôt dans cet article, que des ateliers de préparation aux stages d'enseignement au primaire et au secondaire ont été mis sur pied dans le but d'apporter une solution à une problématique examinée lors d'une recherche antérieure (Duchesne, 2008 et à paraître). Cette section présentera brièvement les caractéristiques des participants, l'outil utilisé pour la collecte et la méthode d'analyse des données, le fonctionnement des ateliers offerts ainsi que le processus de transformation expérimenté par les étudiants immigrants.

Les participants aux ateliers

Un total de 153 étudiants immigrants du programme de formation à l'enseignement, secteurs primaire et secondaire, se sont inscrits sur une base volontaire aux

ateliers de préparation aux stages d'enseignement. Ces ateliers, d'une durée totale de 12 heures, étaient répartis sur quatre rencontres de trois heures chacune et ont été dispensés sur les quatre campus desservis par la Faculté d'éducation : Ottawa, Windsor et Toronto (Glendon et Mosaïque). La majorité des participants étaient originaires du continent africain (74 %), surtout d'Algérie, du Cameroun ou de la République démocratique du Congo, alors que d'autres avaient immigré essentiellement d'Haïti (13 %) ou d'Europe (11 %). Parmi les 122 étudiants qui ont accepté de remplir le questionnaire d'évaluation remis par les formateurs lors du dernier atelier, on comptait 57 % d'hommes et 43 % de femmes. L'âge des participants couvrait un large spectre, dont la moyenne se situait autour de 40 ans. En outre, plus de la moitié (69 %) des participants avaient le statut de résident permanent, alors que les autres (31 %) étaient citoyens canadiens. La plupart des participants vivaient au Canada depuis moins de dix ans.

L'outil de collecte et le traitement des données

Le questionnaire d'évaluation des ateliers qui a été remis aux participants, lors du dernier atelier, comportait :

- Sept questions portant sur leur profil démographique (genre, âge, pays d'origine, etc.), par exemple :

J'appartiens au groupe d'âge suivant :

- ☐ 20 à 29 ans
- ☐ 30 à 39 ans
- ☐ 40 à 49 ans
- ☐ 50 ans et plus

- Quatre questions leur permettant d'évaluer l'atteinte des quatre objectifs des ateliers, par exemple :

Objectif 1 : Familiariser les étudiants avec les politiques et les pratiques éducatives du système d'éducation canadien, de même qu'avec la diversité des outils de soutien à l'apprentissage disponibles dans les écoles.

Atteinte complète de l'objectif (100 %)	Atteinte importante de l'objectif (51 % à 75 %)	Atteinte partielle de l'objectif (25 % à 50 %)	Atteinte limitée de l'objectif (moins de 25 %)	Ne suis pas en mesure de répondre

- Une question à développement court portant sur la transformation des conceptions :

Croyez-vous que vos conceptions personnelles de l'enseignement et de l'apprentissage se sont transformées depuis votre entrée au programme de formation à l'enseignement, en septembre dernier?

- ☐ Pas du tout
- ☐ Oui (répondez à la question suivante) : Qu'est-ce qui a changé, dans vos conceptions de l'éducation?

Les questionnaires ont été distribués par les formateurs et ont été expliqués aux participants. Ceux-ci ont mis en moyenne de 15 à 20 minutes pour y répondre et l'ont par la suite remis aux formateurs.

Les données recueillies ont été traitées par une assistante de recherche formée à cet effet et supervisée par la chercheuse principale. Les questions à choix de réponses ont été converties en données statistiques. Quant à la question portant sur la transformation des conceptions, elle exigeait de répondre par un court texte rédigé par les répondants. Ces réponses ont, en premier lieu, été traduites en mots-clés ou en courts énoncés, en respectant le sens donné par les participants. Par la suite, elles ont été regroupées en catégories en fonction de leur parenté. Certaines catégories, comme Réaliser la complexité du travail d'enseignant ou Prendre conscience de l'importance de la relation maître-élève, ont regroupé un nombre plus élevé de commentaires de la part des répondants.

Le fonctionnement des ateliers

Au total, sept groupes d'étudiants ont été constitués, regroupant de vingt à quarante étudiants chacun, selon le campus où les ateliers étaient offerts ou en fonction de l'horaire de cours des étudiants. Deux formateurs, choisis en raison de leur solide expérience du milieu scolaire franco-ontarien et de l'accompagnement professionnel des enseignants, se sont réparti l'animation des ateliers.

Les thèmes qui ont été discutés lors des ateliers étaient tous reliés à l'enseignement en Ontario français, par exemple : la culture, les valeurs et les croyances en éducation, la situation des francophones de l'Ontario, la gestion des apprentissages et des différences, le travail des enseignants et les attitudes professionnelles préconisées dans les écoles. Lors de ces ateliers, les étudiants ont eu la possibilité de regarder une vidéo tournée dans des écoles primaire ou secondaire, selon le programme choisi, de la région d'Ottawa. Ce document visuel leur a permis de découvrir l'école francophone de l'Ontario et ses ressources matérielles, le déroulement typique d'une journée de classe, les méthodes pédagogiques privilégiées, le personnel de soutien à l'apprentissage, etc. Les capsules visionnées avaient essentiellement pour fonction de déclencher la discussion et de favoriser le partage des diverses croyances, valeurs et perspectives des étudiants à partir de questions telles que : *Qu'avez-vous observé ou remarqué? Qu'est-ce qui vous surprend? Qu'est-ce qui ressemble à ce qui se passe dans les écoles de votre pays d'origine? Qu'est-ce qui est différent?*

Les étudiants se sont montrés particulièrement intéressés par le visionnement des différentes séquences de la vidéo. Plusieurs ont été surpris de constater l'écart entre les pratiques pédagogiques de leur pays d'origine et celles privilégiées en Ontario; des élèves de 1^{re} année assis sur le sol en demi-cercle autour de l'enseignante pour écouter une leçon, des jeunes de 10^e année qui travaillent en équipe coopérative ou des enseignants qui assurent la surveillance des récréations dans la cour d'école comptaient parmi leurs nombreuses découvertes. Ce sont cependant les discussions de groupe qui ont été les plus appréciées par les étudiants immigrants; nombre d'entre eux ont souligné que ce sont l'expérience professionnelle des formateurs et les qualités interrelationnelles manifestées par ceux-ci qui ont le plus contribué à leur apprentissage.

Les discussions suscitées par le visionnement de la vidéo, de même que par les différentes activités d'apprentissage proposées par les formateurs, avaient comme but premier de susciter une remise en question des cadres de référence des participants à propos de l'éducation.

Le processus de transformation

Les discussions suscitées par le visionnement de la vidéo, de même que par les différentes activités d'apprentissage proposées par les formateurs, avaient comme but premier de susciter une remise en question des cadres de référence des participants à propos de l'éducation. Les thèmes de certains échanges, comme l'accueil réservé aux stagiaires musulmans, notamment aux étudiantes voilées, dans les conseils scolaires catholiques de l'Ontario; les sanctions physiques comme stratégies de gestion de la classe; le rôle et les droits de la femme dans les écoles et dans la société canadiennes ou les attitudes et comportements à adopter lors des entrevues d'emploi ont provoqué, plus que d'autres, des débats de grande intensité. Les participants se sont dits très satisfaits de l'expérience d'apprentissage vécue, puisque pour chacun des quatre objectifs poursuivis, plus de 93 % d'entre eux ont indiqué au moment de l'évaluation une atteinte importante ou complète de ces objectifs.

Les participants ont en outre été invités, au moyen du questionnaire d'évaluation, à préciser s'ils avaient vécu un processus de transformation de leurs conceptions et, si oui, à décrire et à commenter les transformations vécues. La grande majorité d'entre eux, soit 90 %, ont noté que leurs conceptions personnelles de l'enseignement et de l'apprentissage s'étaient modifiées depuis leur entrée au programme de formation à l'enseignement, quelques semaines plus tôt. Divers changements ont été soulevés; par exemple, près du tiers des participants ont réalisé que l'enseignement au Canada différait grandement de celui qu'ils avaient connu dans leur pays d'origine, essentiellement en raison de la qualité de la relation qui s'établit entre l'enseignant et l'élève. Ils ont pris conscience que l'enfant est au cœur du processus d'apprentissage, de sorte que l'enseignant doit continuellement ajuster son enseignement afin d'assurer le plein développement de ses élèves :

« Ma façon d'enseigner a beaucoup changé. Je ne suis plus le maître autoritaire que j'étais dans mon pays. J'accorderai une place de choix aux élèves dans le processus de leur apprentissage. Je tiendrai compte de chaque élève en particulier. » (Étudiant originaire d'Haïti)

« Je pensais que l'enseignant n'était là que pour transmettre le savoir à l'élève qui devait tout avaler. Mais je me suis rendu compte que l'élève participe à la construction de son savoir et qu'il est très actif en salle de classe. » (Étudiante originaire du Cameroun)

Certains ont aussi compris, par exemple, que les enseignants devaient se conformer aux normes professionnelles prescrites par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario en matière de gestion de la classe et des apprentissages, ce qui signifiait qu'on ne pouvait enseigner n'importe quoi ni de n'importe quelle manière. D'autres ont mentionné qu'ils sont maintenant au fait des particularités du système éducatif ontarien et de la pédagogie qu'on y pratique :

« Toute l'importance qu'on accorde [ici] à l'évaluation formative par rapport à l'évaluation sommative, qui est plutôt en usage dans mon pays

d'origine. En outre, la préparation des bulletins scolaires n'est pas une pratique utilisée dans le pays d'où je viens.» (Étudiante originaire de Roumanie)

« J'ai découvert un nouveau système d'éducation qui est caractérisé par des changements continuels. J'ai constaté que l'enseignant doit s'adapter à travers la formation continue. » (Étudiant originaire d'Algérie)

Cette étudiante, pour sa part, a réalisé qu'il existait une multitude de stratégies d'enseignement et que, par conséquent, elle devrait diversifier ses interventions en conséquence auprès de leurs élèves :

« Étant donné que l'éducation en Ontario accorde une importance primordiale au développement des compétences de l'élève, surtout celles qui relèvent des habiletés de la pensée et du transfert des apprentissages, je dois m'entraîner et me munir de diverses stratégies répondant aux besoins de mes futurs élèves. » (Étudiante originaire d'Égypte)

Quelques-uns ont par ailleurs manifesté leur intérêt pour l'enseignement différencié, un concept qui leur était inconnu avant de commencer leur formation.

Discussion

La presque totalité des étudiants qui ont répondu au questionnaire d'évaluation se sont dits satisfaits des apprentissages effectués au cours des ateliers. Plusieurs d'entre eux ont également témoigné de changements survenus dans leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Pourtant, et malgré le succès manifeste de ce projet, des questions demeurent, à notre avis, sans réponses : sur quelle base et en fonction de quels critères sommes-nous en mesure d'évaluer si les étudiants immigrants qui ont participé aux ateliers de préparation aux stages ont effectivement vécu un processus de transformation de leurs perspectives ainsi que le décrit la théorie de Mezirow? Comment déterminer si les apprentissages effectués constituent de nouvelles connaissances, un ajout aux connaissances existantes ou une véritable transformation des cadres de référence de la personne?

Les ateliers auxquels ont participé les étudiants immigrants de la Faculté d'éducation favorisaient fortement la prise de conscience des perspectives initiales des apprenants et la mise en relation de celles-ci avec les particularités du système scolaire ontarien. Nous ne pouvons cependant négliger l'influence que les cours réguliers du programme de formation à l'enseignement, suivis par les étudiants en même temps qu'ils participaient aux ateliers, ont pu exercer, eux aussi, sur le changement de leurs perspectives. En ce sens, nous partageons le point de vue de Dirkx (Dirkx, Mezirow et Cranton, 2006) voulant que le processus de transformation ne soit pas toujours conscient; nous croyons également, à l'instar de Daloz (2000), que le changement opéré ne survient pas nécessairement en situation critique et qu'il peut

Les ateliers auxquels ont participé les étudiants immigrants de la Faculté d'éducation favorisaient fortement la prise de conscience des perspectives initiales des apprenants et la mise en relation de celles-ci avec les particularités du système scolaire ontarien.

mettre un certain temps à se préparer et à se produire. En effet, les étudiants immigrants du programme de formation à l'enseignement, à partir du moment où ils sont arrivés au Canada, ont été soumis à de nombreuses reprises à des expériences au cours desquelles leurs croyances, leurs valeurs ou leurs visions du monde ont été bousculées ou remises en question. La modification des perspectives provoquée par les activités du programme de formation à l'enseignement, tout comme par les ateliers de préparation aux stages, ne constitue sans doute, pour un grand nombre de ces étudiants, qu'une adaptation de plus à l'intérieur d'un processus de transformation beaucoup plus vaste amorcé à leur arrivée au pays.

Nous croyons par ailleurs que le facteur temps doit être pris en considération dans l'évaluation de la transformation des perspectives des étudiants qui ont participé aux ateliers de préparation aux stages, puisqu'il existe de très nombreux éléments contextuels et personnels qui peuvent intervenir dans un tel processus. En ce sens, il aurait sans doute été pertinent d'interroger les participants sur leurs conceptions de l'éducation au début du programme, en septembre, puis en décembre après le premier stage et peut-être même à la fin de la formation, en mai. Un retour sur l'évolution de leurs conceptions après une ou deux années de pratique professionnelle permettrait également de dessiner, avec une certaine profondeur, le continuum des transformations vécues.

En outre, certains des étudiants immigrants qui ont participé aux ateliers ont éprouvé des difficultés lors du stage de formation pratique qui a eu lieu en novembre et quelques-uns d'entre eux ne l'ont pas réussi. La participation aux ateliers ne garantit pas le succès du stage, non plus que la réussite des cours du programme. Tout comme Mezirow (2000, 2003), nous pensons que les adultes ne sont pas tous en mesure de vivre une véritable expérience d'apprentissage transformationnel; un tel processus exige, de la part de l'apprenant, une capacité élevée de réflexion critique et un haut niveau d'élaboration métacognitive. Notre expérience auprès des étudiants immigrants de la Faculté d'éducation nous a montré que certains d'entre eux s'adaptent très rapidement aux exigences du programme, d'autres le font au prix de quelques efforts, alors que certains n'y arrivent pas du tout, même s'ils le désirent ardemment. Il nous semble alors permis de croire que certaines transformations demeurent, à un moment précis de la vie de l'adulte et dans un contexte donné, hors de sa portée et indépendantes de sa volonté.

Finalement, nous pensons qu'en demandant aux participants s'ils avaient vécu des transformations de leurs conceptions de l'éducation (et, si oui, lesquelles), nous avons pu influencer les réponses données. Même si celles-ci demeuraient anonymes, il est possible que des étudiants aient déduit que nous nous attendions à ce que de tels changements aient lieu; certains ont peut-être alors tenté, inconsciemment, de satisfaire notre demande. En effet, lors de l'analyse des données recueillies auprès d'enseignants sur leur image du soi professionnel, Abraham (1982) a remarqué que dans la plupart des cas les enseignants interrogés ne se sont pas décrits individuellement – comme il l'était demandé –, mais qu'ils ont plutôt présenté d'eux-mêmes «une image idéalisée, généralement désirable et communément admise» (p. 46). Elle constate également qu'«anciens ou nouveaux, les enseignants éprouvent le

même besoin de présenter leur image du soi professionnel d'après la norme idéale » (p. 46). Cette accentuation des traits positifs de leur image du soi professionnel par les enseignants témoigne d'un besoin de conformisme visant à diminuer l'angoisse ressentie devant l'éventualité de ne pas plaire aux autres.

Conclusion

La théorie de la transformation élaborée par Jack Mezirow n'a cessé d'évoluer depuis une trentaine d'années. La contribution de nombreux chercheurs ainsi que sa pertinence dans le domaine de l'éducation des adultes, notamment en raison de ses orientations constructivistes, ont permis à cette théorie de demeurer toujours actuelle. La pratique de l'apprentissage transformationnel est cependant complexe, puisqu'elle se fonde sur des préceptes difficiles à manœuvrer, tels que les habiletés de réflexion critique de l'apprenant, son désir de vivre un processus de transformation ou l'influence de son histoire personnelle, familiale, sociale et culturelle sur sa démarche d'apprentissage. À la lumière de l'expérience vécue par les étudiants immigrants en formation professionnelle relatée au cours de cet article, nous sommes d'avis qu'une attention particulière doit être portée à la planification de l'apprentissage par transformation et plus encore à l'évaluation de celui-ci. Comment juger de la qualité de la transformation des cadres de référence de la personne ou de la pertinence de sa démarche d'apprentissage? Quels critères devraient être pris en compte? En outre, qui est en mesure de dire si cette expérience a porté fruits – l'apprenant qui a vécu le processus de l'intérieur ou le formateur qui a structuré et supervisé celui-ci? La recherche de réponses à ces questions participera à l'évolution d'une théorie qui a plus que jamais sa place dans le domaine de l'apprentissage adulte, particulièrement en contexte de formation professionnelle.

Références bibliographiques

- ABRAHAM, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Toulouse : Érès.
- BOURGEOIS, É. et NIZET, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- CRANTON, P. (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 63-71.
- CRANTON, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- DALLOZ, L. (2000). Transformative learning for the common good. Dans J. Mezirow et collab., *Learning as Transformation* (p. 103-124). San Francisco : Jossey-Bass.

- DETERS, P. (2006). *Immigrant Teachers in Canada: Learning the Language and Culture of a New Professional Community*. Proceedings of the European Association of Languages for Specific Purposes / Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE). Saragosse, Espagne.
- DIRKX, J. M., MEZIROW, J. et CRANTON, P. (2006). Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 4(2), 123-139.
- DUCHESNE, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 119-139.
- DUCHESNE, C. (à paraître). À propos de l'accompagnement avant et pendant le stage d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*.
- ILLERIS, K. (2004). Transformative learning in the perspective of a comprehensive learning theory. *Journal of Transformative Education*, 2(2), 79-89.
- IMEL, S. (1998). Transformative learning in adulthood. ERIC DIGEST No. 200. Columbus OH : ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education. [En ligne]. <http://www.ericdigests.org/1999-2/adulthood.htm>.
- KASL, E. et ELIAS, D. (2000). Creating new habits of mind in small groups. Dans J. Mezirow et collab. (dir.), *Learning as Transformation* (p. 229-252). San Francisco : Jossey-Bass.
- MERRIAM, S. (2004). The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 60-68.
- MERRIAM, S., CAFFARELLA, R. et BAUMGARTNER, L. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco : Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- MEZIROW, J. (1998). Cognitive processes: contemporary paradigms of learning. Dans P. Sutherland (dir.), *Adult Learning: A Reader*. London : Kogan Page.
- MEZIROW, J. (2000). Learning to think like an adult. Dans J. Mezirow et collab. (dir.), *Learning as Transformation* (p. 3-34). San Francisco : Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (2001). *Penser son expérience*. Lyon : Chronique sociale.
- MEZIROW, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- ROTH, W.-H. et MASCIOTRA, D. (2004). Apprendre, c'est faire émerger. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme : choix contemporains* (p. 225-253). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- TAYLOR, E. (2000a). Analysing research on transformative learning theory. Dans J. Mezirow et collab. (dir.), *Learning as Transformation* (p. 295-328). San Francisco : Jossey-Bass.
- TAYLOR, E. (2000b). Fostering Mezirow's transformative learning theory in the adult education classroom: a critical review. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 14(2), 1-28.
- VON GLASERSFELD, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 21-27.

L'intermittence en emploi peut-elle être une expérience formatrice?

Brigitte VOYER

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article traite de l'expérience de formation de personnes en régime d'intermittence en emploi. L'auteure cherche à saisir si le changement répétitif d'emplois place ces personnes face à des situations de nouveauté propices à un apprentissage formateur. Cette question fait écho à une préoccupation qui concerne l'influence des conditions de la postmodernité sur l'identité professionnelle et les modes d'apprentissage. L'identité professionnelle est étudiée avec un cadre d'analyse multidisciplinaire qui permet de décrire les événements du parcours d'emploi et de formation ainsi que le processus de formation et l'acquisition de savoir. L'étude est effectuée dans une perspective exploratoire par étude de cas de professionnels, diplômés universitaires, en situation d'intermittence en emploi. Les résultats révèlent que des types d'engagement professionnel incitent plus que d'autres à vivre de la nouveauté. Mais, c'est l'observation de la temporalité longue qui permet véritablement d'estimer en quoi l'intermittence est génératrice d'une expérience formatrice. La perception de vivre du changement s'élabore au cours de l'histoire professionnelle et relève surtout de l'interprétation subjective. Le choix des activités formelles de formation continue s'effectue tout le long du parcours professionnel par adaptation. L'expérience formatrice s'incorpore au développement identitaire et elle est influencée par l'aptitude à se projeter dans l'avenir.

ABSTRACT

Can employment intermittence be an educational experience?

Brigitte VOYER

University of Quebec in Montreal, Québec, Canada

This article explores the educational experiences of people on an employment intermittence regime. The author attempts to find out if repeated employment changes offer new situations favourable to learning. This question echoes a concern about the influence of postmodernism on professional identity and learning modes. Professional identity is studied within a multidisciplinary analysis framework that describes the events on a career and training path, along with the training process and the acquisition of knowledge. The study is conducted from an exploratory perspective through case studies of professionals who are university graduates and who are experiencing employment intermittence situations. The results reveal that some professional involvements are more likely than others to lead to new experiences. This observation of long-term temporality allows us to estimate the ways in which intermittence generates an educational experience. The perception of living with change develops over the course of a person's professional history and is mostly based on subjective interpretation. Through adaptation, the choice of formal continuous education activities takes place all along the career path. The educational experience is incorporated into the person's identity development and is influenced by the ability to look forward into the future.

RESUMEN

¿La intermitencia laboral puede ser una experiencia formativa?

Brigitte VOYER

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Este artículo aborda la experiencia formativa de personas en régimen de intermitencia laboral. La autora trata de cerner si el cambio repetitivo de trabajo pone a las personas en situaciones inéditas que favorecen un aprendizaje formador. Esta cuestión es el eco de una preocupación sobre la influencia de la condición posmoderna sobre la identidad profesional y los modos de aprendizaje. Se estudia la identidad profesional con un cuadro de análisis multidisciplinario que permite describir los acontecimientos de la trayectoria laboral y de formación, así como el proceso de formación y la adquisición de conocimientos. La investigación se realiza desde una perspectiva exploratoria de estudio de caso de profesionales, universitarios diplomados en situación de intermitencia laboral. Los resultados muestran que los tipos de experiencia laboral profesional son los que más incitan a experimentar lo que es

novedoso. Pero es la observación de una temporalidad más amplia que realmente permite evaluar cómo la intermitencia funciona en tanto que generadora de experiencias formativas. La percepción de vivir un cambio se elabora durante la trayectoria profesional y depende esencialmente de la interpretación subjetiva. Le elección de las actividades formales de formación continua se realiza a todo lo largo de la trayectoria profesional a través de la adaptación. La experiencia formativa se incorpora al desarrollo identitario y es influida por la aptitud a proyectarse hacia el futuro.

Introduction

Les situations marquantes vécues par une personne peuvent s'avérer de véritables expériences d'apprentissage, surtout si elles rompent le cours régulier des choses. Mais l'interprétation individuelle du caractère significatif d'une situation est influencée par les conditions sociales dans lesquelles une personne évolue. Or, les conditions de la vie adulte se sont beaucoup transformées au cours des dernières années, ce qui contribue à modifier les repères de significations usuels.

D'importantes transformations sociales, culturelles et économiques sont survenues au cours des dernières décennies qui ont des résonances pour l'interprétation du sens de l'expérience (Beck, 2001; Boutinet, 2004; Leicester, 2000; Taylor, 1992). Sous l'effet de ces changements, l'adulte contemporain serait une personne « éparpillée », « fragmentée », « en quête de sens », « en crise », etc. (Aubert, 2004; Barut-Michel, 2004; Boutinet, 2004; Dubar, 2001; Alheit et Dausier, 2005). À travers les réflexions sur le développement de l'adulte, on associe souvent l'instabilité ou l'éparpillement des parcours de vie d'aujourd'hui à l'émergence de nouveaux modes d'apprentissage liés aux besoins de réflexibilité ou de quête de sens. Par exemple, Boutinet (2004) constate que l'adulte se développe à travers des courants contradictoires, ce qui rend difficile la perception d'une identité cohérente et unifiée.

Les questionnements sur les conditions de la vie adulte connaissent un retentissement dans le champ du travail. Il est vrai que de plus en plus de personnes ont des parcours d'emploi discontinus et doivent s'adapter aux exigences de flexibilité. L'augmentation de l'emploi atypique¹ – emploi temporaire, travail autonome et travail à pige – impose aux personnes de renouveler leurs modes traditionnels de pensée pour interpréter leur propre expérience et se définir professionnellement (Voyer, 2002, 2004).

Les nouvelles réalités du travail semblent influencer les modes d'apprentissage et de participation à la formation des adultes : besoin accru de perfectionnement (Edward et Usher, 2001; Usher, 1992; Herzemberg et collab., 2000); adaptation aux

1. Au Canada, on estime que 38 % des personnes qui travaillent en 2001 ont un emploi atypique (Kapsalis et Tourigny, 2004).

situations éphémères (Connelle et Burgess et collab., 2006; Forrier et Sels, 2003; Perez 2007); intensification de la mobilisation cognitive pour contrer la fragilisation identitaire (Boutinet, 2004; Storey et collab., 2005); obligation d'articuler ou de combiner les diverses formes de participation au marché du travail (Fenwick, 2001; Glastra et collab., 2004). Ces constats rejoignent nos propres observations au sujet des professionnels en situation d'emploi atypique qui valorisent les savoirs généraux pour symboliser leur expérience variée, y donner sens et mieux percevoir le fil conducteur de leur histoire (Voyer, 2004).

Dans la foulée d'études empiriques portant sur la mobilité professionnelle, il faut souligner l'observation de Fondeur et Sauviat (2003). Ceux-ci affirment que la confrontation répétitive des professionnels à des situations non standardisées agit comme vecteur principal de l'apprentissage. L'expérience de la nouveauté s'avérerait une source puissante et directe du développement du savoir. Il est vrai que l'engagement individuel dans une situation concrète peut provoquer des effets inattendus et que le contact avec l'étrangeté s'avère souvent formateur (Bailey et collab., 2004; Bourgeois, 2004; Hager, 2004; Hodgkinson, 2004). Mais le changement répétitif d'emploi, devenu une situation courante et même un mode de vie pour certaines personnes, peut-il véritablement-il être une expérience singulière qui agit comme vecteur central d'apprentissage?

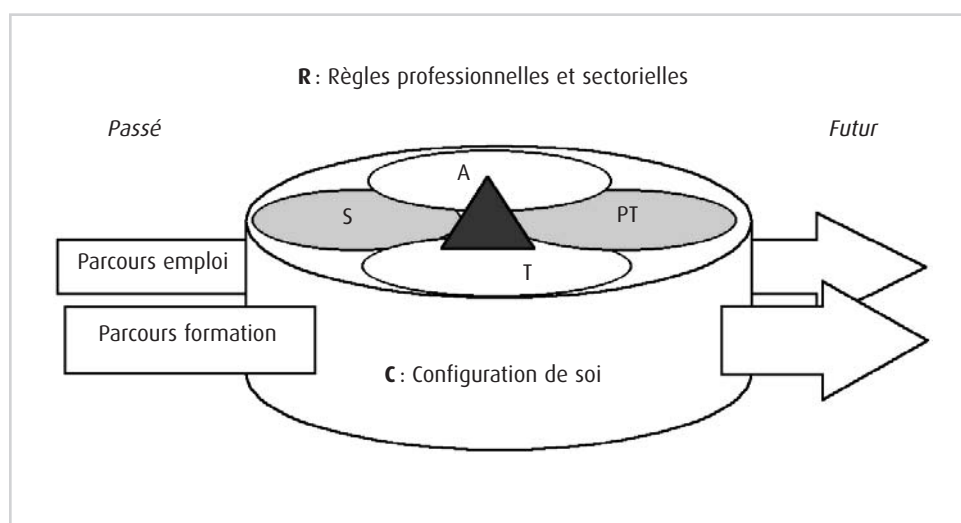
Cette question a une pertinence théorique, car les relations qui existent entre les processus d'apprentissage et les biographies professionnelles marquées par le changement dans un contexte social en rupture avec les schémas d'action et de pensée traditionnels (Leicester, 2000) n'ont pas été décrites avec précision. Sur le plan pratique, la question porte sur les interventions de formation ou d'accompagnement des adultes qui ne devraient pas être dissociées des développements sociaux, économiques et culturels (Bourdon, 2006).

Ce texte vise à saisir si les adultes interprètent véritablement les contrastes suscités par les changements répétitifs d'emploi comme une expérience significative et qui serait génératrice d'un apprentissage fortuit. Précisons dès maintenant que l'apprentissage est abordé ici non pas à partir d'une vue principalement centrée sur l'acquisition de savoirs favorisant la capacité d'action, l'insertion en emploi ou la performance professionnelle, mais plutôt sous l'angle du développement de l'identité professionnelle, processus à l'intérieur duquel le savoir joue un rôle utilitaire, stratégique et émancipatoire (Voyer, 2004). Soulignons également que le changement répétitif d'emploi est étudié avec la notion d'intermittence en emploi qui désigne le cheminement discontinu effectué par une personne sur le marché du travail – volontairement ou involontairement – qui se produit sous l'effet de l'occupation d'emplois atypiques (contrat temporaire, travail autonome ou travail à la pige), de périodes sans travail ainsi que de transitions multiples, vécues de façon simultanée ou successive. Ainsi, notre étude sur le curriculum de formation des intermittents porte sur le sens de l'expérience à partir d'un « double horizon » où s'articulent la voie du savoir et la voie du sens (Balleux, 2000).

Comment saisir l'expérience formatrice dans la biographie professionnelle des intermittents?

Notre cadre de référence théorique peut explorer l'expérience de formation des intermittents à partir de la notion d'identité professionnelle, c'est-à-dire l'ensemble des processus subjectifs et objectifs qui permettent à une personne de percevoir la cohérence de son expérience, de situer son appartenance et de choisir un titre professionnel pour se présenter (Voyer, 2002). Ce cadre de référence, qui comprend neuf dimensions analytiques, a été élaboré à partir de modèles théoriques de la sociologie (Boutet, 2005a, 2005b; Bourdieu, 1986; Dubar, 2000; Osty et collab., 2007; Sainsaulieu, 1986, 1996), de la psychosociologie (Dupuy, 1998; Dupuy et Larré, 1999) et de l'éducation des adultes (Dominicé, 2007; Alheit, 2001; Delory-Monberger, 2003; Mezirow, 2001; Boutinet, 2004, 2005), de même que des résultats d'autres travaux empiriques. Ce cadre détermine comment les divers événements objectivement vécus par des personnes se composent et s'articulent tout le long de leur vie professionnelle. Il assure aussi la saisie de l'histoire de chaque personne, dans les aspects de subjectivité, et en particulier l'expérience de formation dans le développement de l'identité. Il cherche à une exploration plus focalisée sur les relations qui existent entre l'expérience d'apprentissage et le changement.

Figure 1 : L'expérience de formation dans le processus identitaire



R = Règles prof et sectorielles ; S = Rapport au savoir ; T = Rapport au temps ;
PT = Pratique de travail ; A = Rapport aux autres, ▲ = Expérience formatrice

Ainsi, le professionnel développe son identité à travers ses relations aux autres (A) en conciliant, notamment, son besoin d'être reconnu par autrui et celui d'appartenir à une collectivité. Ses relations se tissent au sein du poste de travail, de l'équipe de travail, de l'organisation ou du domaine professionnel. L'identité s'élabore aussi dans le temps (T) : selon ce qu'il a vécu dans le passé, ce qu'il éprouve dans le présent et ce qu'il anticipe pour le futur. L'expérience individuelle est marquée par la rupture ou la continuité (Dubar, 2000, 2001). La manière de se définir professionnellement est également influencée par le rapport d'une personne à sa pratique de travail (PT). Le degré d'investissement à la tâche et l'appréciation des tâches de travail colorent nécessairement l'expérience (Sainsaulieu, 1988, 1996; Osty et collab., 2007). Le contenu du travail sert souvent de repère pour se présenter aux autres. La présentation de soi relève d'un processus cognitif complexe, surtout pour les personnes avec un parcours d'emploi intermittent qui doivent assurer la « configuration de soi » en se définissant par les termes et les catégories symboliques les plus représentatives de l'expérience (Boutet, 1995). Les intermittents ont tendance à révéler leur appartenance à leur profession et à leur régime de travail et non pas à une organisation de travail (Voyer, 2001). Même si le développement identitaire relève de l'interprétation subjective, il est influencé par les événements objectifs du parcours d'emploi et de formation, par les conditions sectorielles et les règles professionnelles également (R) (Bourdieu, 1986); par exemple, les normes de compétences ou d'accès à l'emploi déterminent certaines biographies (Herzenberg et collab., 2000; Daley, 2001).

Pour comprendre comment les apprentissages faits par une personne tout le long de son parcours professionnel contribuent à son développement identitaire, nous distinguons l'expérience formatrice et l'acquisition des savoirs.

- L'expérience formatrice et le développement identitaire

La vie professionnelle peut offrir à chacun d'apprendre, de se découvrir et de se construire comme personne. On dit alors que l'expérience est formatrice, que la vie est source d'apprentissage. Une grande partie du processus de formation se développe dans l'implicite, à même l'expérience de vivre (Alheit et Dausien, 2005; Dominicé, 2007). La manière d'éprouver et de conscientiser l'expérience peut générer un savoir et offrir une perspective émancipatoire au processus identitaire. Mais les mécanismes propres à l'apprentissage expérientiel sont complexes (Balleux, 2000; Schwartz, 2004). Pour appréhender la fécondité de l'expérience et voir si elle génère un savoir significatif, soulignons que cette notion revêt aux moins deux sens (Villers, 1991; Rolens, 1989).

Tout d'abord, l'expérience signifie le fait de tenter une nouvelle réalité, d'essayer une chose originale ou de se mettre à l'épreuve. Selon cette acception, l'expérience est porteuse de sens si une personne se trouve devant une position nouvelle ou une situation inusitée. Mais l'expérience renvoie également au résultat d'une situation dont le caractère inusité s'est perdu une fois qu'elle a été vécue, qu'elle a eu lieu. Selon cette acception, l'expérience concerne non pas la position d'une personne devant une situation connue, mais le processus par lequel cette personne a traversé sa situation et lui a procuré une connaissance nouvelle.

La manière
d'éprouver et de
conscientiser
l'expérience peut
générer un savoir et
offrir une perspective
émancipatoire au
processus identitaire.

– L'acquisition du savoir et le développement identitaire

L'expérience professionnelle peut générer des apprentissages liés au développement de l'identité, mais elle revêt souvent un caractère utilitaire. En effet, le savoir est nécessaire pour répondre aux exigences de la fonction de travail; il contribue à l'attribution subjective du sens au travail et à la définition de soi (Osti et collab., 2007; Sainsaulieu, 1988, 1996). La compétence développée² sera interprétée individuellement, perçue par les autres et parfois aussi exprimée intentionnellement pour autrui (pairs, supérieurs, clients, réseau). Elle participe (ou non) à la reconnaissance d'autrui et à l'affirmation de soi. Par ailleurs, le savoir revêt une perspective stratégique. Le professionnel déploie son savoir pour faire sa place sur le marché du travail et s'y maintenir. D'ailleurs, il obtient souvent ses contrats de travail en démontrant la maîtrise de son savoir, dont la valeur est socialement déterminée. Par exemple, une personne exprime son individualité en montrant ce qu'elle sait, en faisant valoir ses compétences ou en se référant à ses diplômes pour se présenter (Dubar, 2000; Dupuy, 1998). C'est donc dire que le savoir agit comme un symbole pour se faire valoir et s'identifier professionnellement.

Méthodologie et processus d'analyse

Nous explorons l'idée selon laquelle le changement répétitif d'emploi devient une expérience formatrice par le fait que des personnes sont naturellement confrontées à des réalités contrastantes. Notre méthodologie³ devait alors se focaliser tant sur le vécu du changement, suscité par des conditions sociales et objectives, que sur l'apprentissage individuel. Nous avons opté pour l'étude de cas, qui s'avère pertinente pour examiner le particulier et décrire les caractéristiques du phénomène récent et complexe (Yin, 2003) qu'est l'intermittence.

Une partie de notre investigation décrit des parcours d'emploi et de formation pour caractériser la nature, la source et l'ampleur des déplacements professionnels des intermittents. Nous recourons ici à dix cas de professionnels intermittents, nombre suffisant pour la description souhaitée. Une autre partie de notre démarche porte sur l'expérience subjective des individus pour définir des repères du processus subjectif de formation et leurs relations avec le changement. L'étude de deux cas de professionnels intermittents (choisis parmi les dix autres) permet bien l'exploration visée. L'analyse privilégie ici l'étude de la singularité qui respecte la logique de chaque personne, considérée comme une totalité exemplaire (De Bruyne, 1974). Chaque cas sert d'illustration à l'expérience de l'intermittence. Le nombre limité de cas permet l'approfondissement d'un nombre important de données et le recours à des sources et techniques variées avec des visées d'exploration et de description (Yin, 2003).

-
2. La compétence renvoie ici à la mise en œuvre du savoir dans l'action et à l'exécution des opérations nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une profession (Legendre, 2005 : 248).
 3. Précisons qu'une partie des résultats présentés dans ce texte sont basés sur des données puisées dans un corpus d'une étude doctorale sur la construction identitaire des professionnels en situation d'intermittence en emploi. Celle-ci a porté sur l'expérience de cinquante personnes et comprenait également plusieurs phases d'analyse, dont une analyse comparative et la description de types identitaires (Voyer, 2002).

Par ailleurs, la sélection des cas cherche une représentativité théorique. Chaque cas tente de représenter les qualités essentielles de la population visée et la valeur des propositions conceptuelles (Hamel, 1997) liées ici au phénomène de l'intermittence en emploi. Les intermittents sont définis opérationnellement comme des professionnels⁴ dotés d'une formation universitaire qui ont changé d'emploi au moins cinq fois au cours des cinq dernières années de leur carrière.

Pour la première partie de l'étude, nous examinons dix cas : cinq femmes et cinq hommes de 27 à 51 ans qui exercent diverses professions⁵ et vivent en milieu urbain. Les participants ont été recrutés principalement par l'entremise d'organisations professionnelles. Pour la seconde partie de l'étude, deux cas ont été sélectionnés parmi les dix : une diététiste (32 ans) et une journaliste (38 ans). Ces cas présentaient le plus d'éléments différents parmi les dix étudiés. L'analyse des contrastes à partir de « cas extrêmes » comporte une valeur heuristique profitable aux études portant sur le sens.

La collecte et l'analyse des données ont été effectuées en plusieurs phases. Dans une première phase, dix participants ont fait le récit écrit de leur vie professionnelle et éducative en répondant à trois questions⁶. L'analyse thématique⁷ visait la description des éléments significatifs du développement identitaire, en particulier ceux relevant de l'expérience de formation.

Dans une seconde phase de l'enquête, les dix participants ont raconté leur vie professionnelle en entretien individuel⁸. L'entretien visait à approfondir notre compréhension du processus identitaire à partir de questions liées, ou non, aux dimensions du cadre de référence. À la fin de chaque entretien, nous consultons leur curriculum vitæ pour vérifier notre compréhension de leur cheminement, reconstruire chaque parcours d'emploi et de formation sur une base chronologique et examiner la nature des événements et la source du surgissement de chacun d'eux⁹.

-
4. Nous choisissons le terme professionnel pour désigner ces personnes de manière à les distinguer des ouvriers, travailleurs manuels ou employés qui œuvrent à partir de procédés standardisés et à souligner une expertise liée à leur fonction (Brint, 1994). Le professionnel se distingue par la maîtrise d'une compétence et par l'emploi de ressources intellectuelles dans sa pratique quotidienne (Larson, 1997), de même que par un certain degré d'autonomie dans l'exercice de ses fonctions. Doté d'une formation universitaire, il exerce une fonction qui exige principalement des ressources cognitives et des habiletés intellectuelles dans la réalisation de son travail.
 5. Il s'agit d'artistes (2), de journalistes (2), d'intervenants de la santé et des services sociaux, de formateurs et de spécialistes des nouvelles technologies. Ils pratiquent dans des milieux de travail où l'emploi temporaire est très présent.
 6. Ces questions étaient : Lorsque l'on vous demande ce que vous faites dans la vie, qu'est-ce que vous répondez? Décrivez ce qui, au cours de votre histoire professionnelle et personnelle, a le plus contribué à ce que vous êtes devenu aujourd'hui sur le plan professionnel. Quels sont les éléments de votre cheminement de formation (à l'école ou en dehors de l'école) qui ont contribué à construire votre identité professionnelle? Cette analyse a été effectuée à l'aide d'un cadre de référence opérationnel comprenant neuf dimensions et plus de cent indicateurs opérationnels, qui a été élaboré à partir du cadre de référence théorique illustré à la figure 1. Cette analyse thématique verticale consistait à répondre aux questions suivantes : « Que dit cette personne? », « Quels termes aborde-t-elle? » Puis nous avons précisé nos questions d'analyse à l'aide des indicateurs opérationnels en demandant par exemple : « Cette personne traite-t-elle des règles sectorielles? », « Qu'en dit-elle? » « Comment décrit-elle ses activités de travail? » Nous avons aussi fait une analyse horizontale pour comparer les thèmes abordés par chaque participant.
 8. La durée de chaque entretien est de 2 à 3 heures. La question de départ consistait à demander : « Comment en êtes-vous arrivé à être ce que vous êtes aujourd'hui? Racontez-moi votre histoire professionnelle. »
 9. Soulignons qu'il s'agissait des événements liés à l'emploi (emplois, périodes de chômage, motifs de cessation, etc.) et à la formation (type, durée, lieux, motifs de participation).

Une troisième phase, pour l'analyse interprétative des récits produits par deux professionnelles intermittentes, voulait dégager les éléments significatifs de la construction identitaire et, en particulier, les relations entre le changement et l'apprentissage. Nous intéressant à la signification subjective accordée par chaque intermittent à sa propre histoire, nous avons adopté les procédés proposés par Demazière et Dubar (1997). Nous avons identifié les séquences de l'histoire, les acteurs significatifs qui interviennent dans leur vie et la perspective principale de chaque personne dans leur développement professionnel. Cette analyse verticale¹⁰ reconstruit les catégories de la pensée de chaque participante et définit la logique interne de l'évolution de son histoire professionnelle.

Résultats

Description de parcours d'emploi et de formation continue des intermittents

La biographie professionnelle des intermittents prend forme au fil des événements et des déplacements qui surviennent tout au long de leur parcours d'emploi et de formation. Ceux-ci entraînent des changements qui participent à leur construction identitaire.

Parcours d'emplois intermittents : emplois temporaires, transitions multiples et changements rapides

Chaque parcours d'emploi intermittent est composé de nombreux emplois, majoritairement temporaires. Ces emplois de courte durée (deux, huit ou douze mois) prennent fin à une date prédéterminée; ils se succèdent les uns aux autres. La mobilité des intermittents s'avère alors relativement rapide. L'emploi temporaire présente des variantes qui influencent l'expérience du changement et l'anticipation du futur. Nous en distinguons quatre (tableau 1).

10. Précisons que nous n'avons pas opté pour une démarche inductible pure; l'examen des données a plutôt été effectué dans un mouvement d'alternance entre l'analyse empirique et un questionnement avec les indicateurs opérationnels pour explorer comment les deux intermittentes interprètent leurs apprentissages et les associent au changement répétitif d'emplois.

Tableau 1 : **Les formes de l'emploi temporaire : types d'ententes et rapport au changement**

Formes de l'emploi temporaire	Types d'ententes	Rapport individuel au temps
Contrat temporaire	Engagement avec une fin prédéterminée	Anticipation de la fin; effet de surprise réduit
Contrat temporaire renouvelé	Révision de l'entente préalable par surgissement d'une offre impromptue	Révision rapide du projet initial, anticipation de la fin; instantanéité
Pige	Engagement basé sur le projet sans nécessairement de durée prédéterminée	Perception du travail fragmenté Temporalité étendue, souvent différée, sans borne précise, multiplicité
Emploi sur liste de rappel	Engagement soumis à des règles de priorité entre salariés et de convention collective	Attente (par dépendance envers autrui) Absence de maîtrise face au futur Déplacement subi et soudain (sous l'effet du déplacement d'une autre personne)

D'abord, dans tous les parcours étudiés, se trouvent plusieurs « contrats temporaires », types « d'emploi dont la date de cessation est prédéterminée ou qui se terminera dès qu'un projet déterminé aura pris fin » (Statistique Canada, 2010). Dans ces situations, les professionnels anticipent nécessairement la fin de leur emploi. Parfois, ce type de contrat peut se renouveler et prolonger la relation contractuelle utile afin de terminer un travail déjà entamé ou pour l'exécution d'un nouveau mandat. Cela commande une réaction rapide du professionnel qui doit réviser son anticipation préalable et se décider face à cette offre impromptue.

Plusieurs professionnels « travaillent à la pige », terme d'utilisation courante chez eux¹¹ pour désigner un travail fait sur la base d'un projet (ex. : effectuer la recherche pour un reportage télévisé), de la réalisation d'un produit (ex. : produire un logiciel) ou d'un service (offrir des services de consultation). La pige se caractérise par son aspect fragmentaire, puisque le travail est souvent exécuté sur la base de plusieurs différents et courts contrats réalisés concurremment; sa durée varie de quelques jours à quelques mois. Si les intermittents en ont un souvenir flou, la pige se conjugue en fait avec la souplesse et la disponibilité. Ce travail est généralement effectué par petites bribes en complément à un emploi principal ou par amalgame

11. C'est là un mode de catégorisation naturel pour désigner ce type d'emploi. Le terme est d'usage commun dans plusieurs milieux professionnels même s'il est étranger à la désignation administrative ou théorique de l'emploi atypique.

de différents mandats professionnels. Ce type d'engagement se singularise également par une temporalité « étendue », « différée », sans borne précise comme dans le cas des contrats temporaires classiques. La situation d'un comédien embauché pour jouer dans une pièce de théâtre l'illustre bien. En effet, la production est exécutée dans un temps et un espace donnés, mais elle repose sur des efforts effectués à d'autres moments – répétition en groupe et mémorisation de textes, par exemple.

À moins que ne surviennent des « bris de contrat »¹², l'emploi temporaire et la pige cessent « naturellement », avec une fin antérieurement prévue. Les intermittents savent que l'aboutissement du contrat doit survenir et ils l'anticipent (Taskins et Schots, 2005). La transition n'est donc pas nécessairement perçue comme une rupture ou une perte (Schlossberg et collab., 1995; 2008).

La situation est tout autre lorsque l'emploi temporaire est effectué à partir d'« une liste de rappel ». Courante dans les organisations syndiquées où les droits et les privilèges sont gérés selon l'ancienneté des salariés, la liste de rappel est liée à la procédure par laquelle un employé est invité à reprendre son travail à la suite d'une interruption d'emploi. Il le reprend selon l'ordre de priorité établi, généralement basé sur l'ancienneté dans l'entreprise (Dion, 1986 : 280). « Être sur la liste de rappel¹³ » implique une dépendance vis-à-vis de la ou des personnes dont le nom figure parmi les premiers car, dès qu'une personne « bouge », elle impose aux autres instantanément un déplacement selon une sorte de mouvement de « domino ». Le travail fait à partir d'une liste de rappel comporte un effet de surprise. Le professionnel risque à tous moments de « perdre sa place » subitement, sous l'effet du déplacement d'une autre personne. Ainsi, le professionnel n'a pas de contrôle sur sa position présente; l'intermittence s'effectue par à-coups.

Généralement, le schéma de l'intermittence se fonde sur une succession d'emplois temporaires de différentes natures. Mais certaines personnes vivent des segments entiers de leur parcours en cumulant des emplois. Dans leur cas, l'intermittence se structure sur la base d'une série d'emplois temporaires défilant l'un à la suite de l'autre et auxquels se superposent d'autres engagements professionnels de durée variable.

Soulignons que l'emploi à durée indéterminée n'est pas absent de ces parcours, puisque les dix professionnels de notre enquête ont tous occupé ce type d'emploi au cours de leur carrière. La plupart d'entre eux n'en ont eu qu'un seul. Nous savons que les professionnels en situation précaire présentent différents profils (Bourassa et collab., 2003; Dubar, 2000; D'Amour, 2006; Faure-Girard, 1999; Larue et collab., 2001; Sainsaulieu, 1996; Osty et collab., 2007; Voyer, 2002); certains amorcent certains changements et prennent, par moments, des décisions sur la direction de leur trajet.

12. Quelques professionnels révisent leur engagement initial en transgressant de la sorte les termes déterminés au début de la relation contractuelle avec le fournisseur d'emploi. C'est là un changement de position qui provoque une rupture radicale de la relation. Les principaux motifs des bris de contrat révélés lors de l'enquête sont l'insatisfaction vis-à-vis des tâches ou des conditions d'exercices du travail et les difficultés relationnelles avec l'employeur, les collègues ou la clientèle.

13. L'obtention d'un contrat temporaire à partir d'une liste de rappel suppose, d'une part, l'inscription de son nom sur une liste et, d'autre part, une attente plus ou moins prolongée selon la formule « premier sur la liste, premier appelé ».

Le chômage : des périodes, courtes, rares mais récurrentes

Si l'intermittence en emploi signifie pour nos participants le passage d'un emploi à l'autre, elle désigne également la transition entre l'emploi et des périodes de chômage. En effet, le chômage est récurrent dans quelques parcours professionnels. Mais la durée de chaque période est relativement courte (trois, quatre ou six mois). On sait que les travailleurs les plus scolarisés en situation d'intermittence n'occupent pas de manière durable les temps sans travail (Larue et collab., 2001).

La formation formelle : activités récurrentes avec une durée souvent plus longue que les emplois

Des activités formelles de formation continue comptent dans toutes les trajectoires des intermittents de notre enquête. Ces professionnels ont tous participé à une activité de formation depuis la fin de leurs études universitaires initiales. Plusieurs y participent de façon assidue par la suite. Dans la majorité des parcours, des activités de formation formelle se trouvent parsemées tout le long du trajet (en moyenne huit activités par parcours) et s'inscrivent dès le début de carrière. La formation n'est pas suivie de façon concomitante avec les périodes de chômage; à l'évidence, elle ne remplace pas le travail rémunéré. Dans trois parcours, la formation formelle n'est qu'occasionnelle ou isolée. De plus, comme aucun travailleur intermittent ne bénéficie d'une formation formelle soutenue par un employeur au cours de sa carrière, la formation serait un « projet de soi sur soi » sans finalité institutionnelle (Kaddouri, 2003).

La majorité des activités suivies correspondent à des formations professionnelles continues visant « l'acquisition, l'approfondissement ou la mise à jour de connaissances ou de techniques et le développement d'habiletés [...] reliées au travail » (Legendre, 2005 : 702). Le principal motif de participation de formation professionnelle est le désir de se perfectionner. Les autres motifs sont l'aide à la recherche d'emploi et à la construction de l'orientation professionnelle, le désir d'évolution professionnelle ou de soutien à un projet particulier, la reconversion professionnelle et le développement personnel. Quelques personnes suivent également des formations centrées sur la connaissance de soi, le développement culturel ou le loisir.

Les formats des activités sont diversifiés¹⁴ mais les programmes d'activités en série¹⁵ et la formation universitaire sont les plus populaires. Six personnes sur dix s'inscrivent à des certificats ou à des études de deuxième cycle. Précisons que la durée de ces formations est généralement beaucoup plus longue que celle de leurs emplois. C'est donc par la formation que des intermittents vivent une temporalité longue.

14. Les formats de formation ont été catégorisés de façon à saisir à la fois les lieux de formation, la durée des activités et la formule d'apprentissage privilégiée : les programmes d'activités en série d'une durée de moins d'un an, les programmes d'études universitaires (formation de premier et de second cycle suivie après la formation universitaire initiale), le stage, la formation courte de moins de deux jours, la formation sur le tas en organisation de travail et l'autodidaxie.

15. Plus précisément, il s'agit d'activités qui se déroulent en dehors du milieu universitaire et qui sont organisées sous la forme d'un programme d'une durée de moins d'un an.

Cette description des événements professionnels et de formation révèle que l'intermittence engendre une mobilité rapide se déployant sous l'effet de l'occupation d'emplois de courte durée et connue à l'avance la plupart du temps. La formation formelle ne paraît aucunement marginale dans la biographie professionnelle.

Construction de l'identité professionnelle : changement et expérience formatrice

Cette saisie des événements qui composent chaque trajectoire individuelle offre certaines indications sur le rapport au temps des intermittents, sans donner accès cependant à l'interprétation subjective de l'expérience du changement. Elle ne révèle pas précisément les relations qui existent entre l'activité de formation, le changement et l'anticipation de l'avenir professionnel. Or, l'identité s'élabore par la construction de l'alliage entre les connaissances développées au cours du curriculum et les expériences significatives du cours de la vie (Dominicé, 2001 : 200). En nous intéressant à deux récits de vie professionnelle, nous verrons si des intermittents associent le changement à la nouveauté, une nouveauté significative et génératrice d'apprentissage.

Deux illustrations d'une expérience différente du changement

– Le cas de Natacha : changer d'emploi, c'est répéter l'expérience

Natacha¹⁶ est âgée de 32 ans et elle travaille depuis huit ans. Elle se présente comme une « diététiste travaillant en pratique privée ». Dès la deuxième année de sa carrière, elle cumule des emplois temporaires et « fait de la pige ». Au fur et à mesure qu'elle obtient de nouveaux contrats, cette intermittente a des doutes sur l'appréciation de sa profession. Rapidement dans sa carrière, elle est insatisfaite de son rapport aux autres tout autant que du contenu du travail.

À la suite de ses études universitaires en diététique, elle amorce une carrière dans le milieu communautaire. Elle travaille en acceptant des contrats temporaires; elle connaît de courtes périodes de chômage. Insatisfaite dans ce secteur d'activité, elle décide de continuer sa pratique dans le secteur privé. Le passage d'un emploi à l'autre accentue son inconfort : chaque nouvelle situation entraîne la perception d'un problème non résolu. Natacha n'associe pas le changement d'emploi à la nouveauté. Au contraire, elle associe son expérience à la répétition.

Son identité s'élabore de manière floue sans projet professionnel concret. Elle ne perçoit pas sa place dans l'univers professionnel. Sa difficulté à anticiper le futur et sa perception de revivre constamment les mêmes situations favorisent l'introspection. Natacha cherche à se comprendre et à prendre conscience des sources de son expérience. Elle est ambivalente devant les offres de contrats et ne parvient pas à avoir une vision claire de l'avenir. Cela l'incite à suivre des formations à visée personnelle qui donnent des perspectives à sa vie professionnelle.

Le récit de cette intermittente révèle un souci de développement personnel fortement imbriqué d'un désir d'évolution professionnelle. Son développement

16. Spécifions que les prénoms des deux participantes ont été modifiés pour préserver l'anonymat.

identitaire est porté par une quête de compréhension de soi basée sur l'analyse de ses forces et de ses goûts. Cette professionnelle cherche également les bonnes stratégies pour présenter ses acquis et ses projets en participant à des ateliers traitant de la préparation du curriculum vitae et du plan d'affaires. Selon elle, l'intermittence demande une capacité de conviction qui demande autant une connaissance de soi qu'une maîtrise des activités de gestion de la carrière. L'intermittence est éprouvante, car les changements d'emploi lui révèlent constamment sa difficulté à se projeter et à se comprendre. Ce constat l'incite à une recherche d'émancipation.

- Le cas de Myriam : changer d'emploi, c'est s'ouvrir à la nouveauté

Myriam est « journaliste indépendante » depuis 19 ans. Dès le début de sa carrière, elle connaît le succès, et sa trajectoire s'effectue en mobilité ascendante sans période de chômage. Au cours de sa troisième année de carrière, elle remet en question sa façon de mener sa carrière et elle juge sévèrement son milieu (les communications). Cette crise personnelle la désoriente mais l'incite à s'approprier sa propre vie. Dès lors, Myriam décide de « toujours écouter ses rêves ».

Formée en journalisme à l'université, Myriam se construit progressivement une place comme « pigiste », un régime de travail qui lui offre l'indépendance souhaitée. Elle travaille par succession et cumul de contrats temporaires; elle est constamment sollicitée pour des engagements. Au fil des contrats, elle se spécialise dans le journalisme documentaire. Sa vision de l'avenir est claire : elle veut se dépasser et progresser selon des standards d'excellence.

Malgré un rapport positif au travail, ses difficultés professionnelles sont nombreuses : insécurité financière, confiance en soi et sentiment de compétence fragiles, difficulté dans ses rapports à l'autorité. Pour elle, la profession est un espace d'apprentissage, de compréhension de soi et d'expérimentation. Le journalisme lui permet d'apprendre des choses qui l'intéressent. Dans son récit, Myriam dit avoir développé son identité grâce à son aptitude au dépassement et à l'affirmation de ses valeurs. Elle discute en profondeur « des coups durs » qui l'ont forgée, comme si la socialisation naturelle et la maturation construisaient son identité. Myriam participe à des activités formelles de formation. Elle privilégie les formations courtes et préfère se former par elle-même pour se dépasser, s'illustrer et éviter les erreurs. Elle choisit ses contrats en adoptant une posture de quête : elle veut comprendre les tendances nouvelles, ouvrir ses perspectives et réfléchir au sens personnel de sa vie.

Le récit de Myriam révèle une véritable « expérience » avec les étapes de « la quête », de « l'épreuve » et de « l'œuvre » identifiées par Rolens (1989) et témoigne d'une « expérience transformatrice » avec des valeurs et perspectives qui se renouvellent (Mezirow, 2001). En effet, non seulement cette travailleuse intermittente se rend-elle disponible à la situation d'étrangeté provoquée par la nouveauté en se considérant comme partie intégrante de la situation (la quête), mais elle cherche à comprendre sa perception de désorganisation provoquée par chaque nouveau mandat (l'épreuve) pour se positionner et faire sien cette situation. Son récit montre aussi sa tendance à affirmer sa singularité dans ses transactions en révélant à autrui ses valeurs au sujet du contenu du travail et sa volonté d'améliorer ses interventions

(l'œuvre). Elle perçoit clairement les changements d'emploi en utilisant cette situation comme un observatoire pour saisir les écarts entre ses propres représentations de sa profession et celles préconisées par ses pairs, lesquels changent au fil des engagements professionnels.

Discussion

Il est clair que les événements qui composent les parcours d'emploi des dix personnes de notre enquête s'avèrent propices à l'expérience de la nouveauté. Embauchées sur une base temporaire, ces personnes construisent leur histoire en faisant preuve d'adaptation dans leur rapport au travail et leur rapport à autrui. Elles anticipent les transitions de leur parcours professionnel et elles renouvellent leur perspective d'avenir. L'examen que nous avons fait de chaque emploi montre donc des modifications de réalité objectivement vécues par les intermittents.

Par ailleurs, l'analyse des récits des deux intermittentes révèle plutôt que la confrontation répétitive à des situations professionnelles inconnues n'est pas toujours perçue comme une expérience de changement. Effectivement, dans le cas de Natacha, la diversité des situations professionnelles n'a pas nécessairement l'effet de la nouveauté. Au contraire, l'expérience des transitions multiples laisse à la jeune femme l'impression de vivre constamment les mêmes choses. En dépit de la précarité d'emploi, l'histoire personnelle est parfois marquée par la continuité et non par la rupture ou le changement. S'il apparaît indéniable que l'identité professionnelle de cette intermittente se développe à travers une conscientisation progressive de son expérience, il faut reconnaître que cet apprentissage fortuit relève principalement de sa posture de quête et de son ouverture vers l'inconnu; cet apprentissage ne découle pas d'une expérience significative de confrontation à l'inconnu. Cette observation appelle à relativiser l'idée selon laquelle la nouveauté est un vecteur pour l'apprentissage.

Le cas de Myriam montre une tout autre expérience du changement. Celle-ci éprouve fortement les réalités contrastantes de son parcours d'emploi. En effet, le changement d'emploi contribue directement à construire le sens de son expérience; il agit comme une source puissante de savoirs pratiques, stratégiques et existentiels. Son récit laisse voir que la discontinuité dans la biographie professionnelle peut créer une perception de nouveauté ou de perturbations et ainsi susciter un besoin d'appropriation et de mise en forme de l'expérience. Mais il est important de se demander si la discontinuité ou la nouveauté est nécessairement le marqueur prépondérant de l'apprentissage auquel cette personne fait référence.

Il est nécessaire de souligner que cette intermittente insiste sur sa tendance à analyser et à critiquer sa profession, ce qui participe largement à son développement identitaire. Ce jugement s'effectue à travers une opération progressive de mise en forme et de singularisation de son expérience tout le long de son histoire. Si le processus de cette intermittente renvoie bel et bien à la dimension du changement, il convient toutefois de constater une interférence imposante d'autres dimensions, lesquelles sont reliées à son contexte professionnel, à son rapport aux autres et à sa

La confrontation répétitive à des situations professionnelles inconnues n'est pas toujours perçue comme une expérience de changement.

L'appropriation de savoirs formels participe à l'expérience formatrice, car les intermittents construisent leur identité à travers un processus adaptatif

perception de l'avenir. Au fond, même si l'identité s'élabore au fur et à mesure des changements d'emploi, il faut réaliser que d'autres dimensions ont été mobilisées – comme le montre Myriam, qui fait preuve de jugement critique à l'égard de sa profession. Tout porte à croire que ces dimensions participent au développement identitaire de professionnels en situation stable d'emploi et non pas uniquement à celui des professionnels en situation d'intermittence.

L'analyse des récits de deux professionnelles intermittentes met en relief certaines nuances relatives à l'interprétation de l'expérience du changement dans la vie professionnelle et au potentiel d'apprentissage de cette situation.

En outre, puisque nous avons rapporté uniquement les résultats qui concernent l'apprentissage suscité naturellement par l'expérience du changement d'emploi, nous devons signaler l'apport des activités formelles de formation dans la biographie de ces intermittents. À ce sujet, il est incontestable que les dix professionnels de notre enquête déterminent eux-mêmes les contenus et les formats de formation. Leur participation à la formation s'inscrit dans des perspectives utilitaire, stratégique et existentielle qui concernent autant la sphère personnelle que la sphère professionnelle. Leur curriculum de formation s'élabore progressivement, au fur et à mesure du parcours d'emploi, selon la perception des besoins les plus immédiats et selon leur perspective de développement identitaire à plus long terme. Comme les intermittents interrogés possèdent déjà une formation universitaire initiale qui leur procure des savoirs généraux utiles pour exercer leur profession et un titre pertinent pour présenter leur expertise (Voyer, 2004), il n'est pas impératif pour eux de se doter d'un curriculum prescrit. Du reste, l'appropriation de savoirs formels participe à l'expérience formatrice, car les intermittents construisent leur identité à travers un processus adaptatif dans une temporalité longue et une conscience aiguisée des impératifs de compétences ou de représentations stratégiques de soi.

Conclusion

Le changement répétitif d'emploi dans la vie des intermittents s'avère significatif pour le développement de l'identité professionnelle même si l'interprétation qui en est faite varie d'une personne à l'autre. Le fait de vivre des réalités professionnelles variées n'est pas nécessairement éprouvé comme une expérience de nouveauté qui ouvre directement des horizons de signification pour l'apprentissage. D'autres dimensions interfèrent directement dans l'interprétation du changement et elles semblent influencer fortement l'apprentissage : l'appréciation de l'activité de travail, le sens accordé à la pratique professionnelle ainsi que la capacité individuelle de se projeter dans l'avenir. On ne peut saisir la fécondité de l'expérience du changement dans la vie professionnelle sans situer et approfondir l'effet de conjonction de toutes ces dimensions. Mais, pour cela, il est nécessaire de décrire la réalité empirique des intermittents pour assurer une meilleure compréhension conceptuelle des relations entre l'expérience d'apprentissage et le changement. Bien entendu, notre étude comporte des limites liées, en particulier, au nombre restreint de cas. D'autres

études empiriques sont nécessaires pour explorer spécifiquement jusqu'à quel point les situations inusitées de la vie professionnelle engendrent nécessairement un apprentissage expérientiel. À cette fin, il faut examiner plus en profondeur les activités du travail des intermittents et voir comment la pratique quotidienne participe à leur développement identitaire.

Sur un plan plus pratique, il semble que les gestionnaires de formation et les formateurs d'adultes qui veulent soutenir adéquatement les personnes en situation de travail atypique doivent s'intéresser à leur biographie professionnelle, de même qu'au contexte de leur domaine occupationnel, et non pas uniquement à leur situation d'emploi présente. Traditionnellement, dans le champ de l'éducation des adultes – en andragogie tout particulièrement –, on a encouragé le recours à l'expérience dans les pratiques d'accompagnement aux adultes pour développer un savoir significatif. Avec la montée du travail atypique, la demande de formation semble s'individualiser et les prescriptions institutionnelles en formation s'affaiblir. Dès lors, les formes d'accompagnement valorisées en éducation des adultes s'avèrent pertinentes, surtout lorsqu'elles visent la compréhension et la conscientisation de l'expérience. On ne saurait nier que ces interventions présenteront une pertinence encore plus actualisée si elle permettent aux professionnels d'analyser l'environnement de travail, d'identifier les codes de conduite pertinents, d'observer de manière critique leurs situations et de synthétiser leur expérience. De plus, les stratégies centrées sur l'interaction et le dialogue sont particulièrement fructueuses pour des professionnels sans lien stable d'emploi, surtout si elles visent une analyse de l'expérience de longue durée qui soit ouverte sur les perspectives individuelles.

En définitive, les intermittents cherchent à se construire une identité professionnelle satisfaisante qui correspond à leur propre idéal professionnel. Entièrement responsables de leur développement et de leur processus de formation, ces personnes cherchent surtout à concilier les tensions, vécues individuellement mais imposées par le contexte social, pour apprendre, construire leur singularité et se définir professionnellement.

Références bibliographiques

- ALHEIT, P. (2001). Recherche en biographie. Un défi théorique pour les sciences sociales et les sciences humaines. *Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 95.
- ALHEIT, P. et DAUSIEN, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1). [En ligne], 28 septembre 2009. <http://osp.revues.org/index527.html>. Consulté le 2 février 2010.

- AUBERT, N. (2004). *L'individu hypermoderne*. Ramonville Saint-Agne : Érès, 319 p.
- BAILEY, T. R., HUGHES, K. L. et MORE, D. T. (2004). *Working Knowledge: Work-based Learning and Education Reform*. New York : Routledge-Falmer, 246 p.
- BAILLEUX, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(2), 263-285.
- BARUS-MICHEL, J. (2004). L'hypermodernité, dépassement ou perversion de la modernité? Dans *L'individu hypermoderne* (p. 239-248). Ramonville Saint-Agne : Érès.
- BECK, U. (2003). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Flammarion, 521 p.
- BOURDIEU, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62/63, 69-72.
- BOURDON, S. (2006). Orientation, individualisation et société du risque. *En pratique*, 5, 6-8.
- BOURGEOIS, É. (2004). Projet et engagement dans la formation professionnelle continue : l'instrumentalité en question. Dans Myriam Vandamme (dir.), *Formation continue universitaire et parcours professionnel* (p. 167-188). Genève : Université de Genève, coll. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 102.
- BOUTET, J. (1995). Le travail et son dire. Dans J. Boutet (dir.), *Paroles au travail* (p. 247-267). Paris : L'Harmattan.
- BOUTET, J. (1997). *Construire le sens* (2^e éd.). Berne : Peter Lang, 236 p.
- BOUTINET, J.-P. (2004). Que savons-nous de cet adulte qui part en formation? *Savoirs*, 4, p. 11-47.
- BOUTINET, J.-P. (2005). *Vers une société des agendas. Une mutation des temporalités*. Paris : Presses universitaires de France.
- BRINT, S. G. (1994). *In Age of Experts. The Changing Role of Professionals in Politics and Public Life*. Princeton : Princeton University Press.
- COBBLE, D. S. et VOSKO, L. F. (2000). Historical perspectives on representing nonstandard workers. Dans Fr. Carré, M.A. Farber, L. Golden et S. A. Herzenberg (dir.), *Nonstandard Work: The Nature and Challenges of Changing Employment Arrangements* (p. 291-312). Champaign : Industrial Relations Research Association Series.
- CONNELL, J. et BURGESS, J. (2006). The influence of precarious employment on career development: The current situation in Australia. *Education and Training*, 48(7), 493-507.
- DALEY, B.J. (2001). Learning and professional practice: A study of four professions. *Adult Education Quarterly*, 52(1), 30-54.

- D'AMOURS, M. (2006). *Le travail indépendant : un révélateur des mutations du travail*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DE BRUYNE, P. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales. Les pôles de la pratique méthodologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos, 133 p.
- DEMAZIÈRE, D. et DUBAR, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan, 350 p.
- DE VILLERS, G. (1991). L'expérience en formation d'adultes. Dans B. Courtois et G. Pineau (dir.), *La formation expérientielle des adultes*. Paris, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle. La Documentation française, Délégation à la formation professionnelle.
- DION, G. (1986). *Dictionnaire canadien des relations du travail*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- DOMINICÉ, P. (2001). À quoi sert la formation continue universitaire? Que pensent les professionnels de l'interaction entre formation et emploi? Perspective culturelle. *Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 95, 223-243.
- DOMINICÉ, P. (2007). *La formation biographique*. Paris : L'Harmattan, 292 p.
- DUBAR, C. (2000). *La socialisation : construction des identités sociale et professionnelle*. Paris : Armand Collin, 255 p.
- DUBAR, C. (2001). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses universitaires de France, 239 p.
- DUPUY, R. (1998). Transitions et transformation des identités professionnelles. Le cas des adultes en situation de formation continue. Dans A. Baubion-Broye (dir.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (p. 45-71). Toulouse : Érès.
- DUPUY, R. et LARRÉ, A. (1999). Entre salariat et travail indépendant : les formes hybrides de mobilisation du travail. *Travail et emploi*, 77, 1-14.
- EDWARDS, E. et USHER, R. (2001). Lifelong learning : a postmodern condition of education? *Adult Education Quarterly*, 51(4), 273-287.
- FAURE-GUICHARD, C. (1999). Les salariés intérimaires, trajectoires et identités. *Travail et emploi*, 78, 1-20.
- FENWICK, T. (2001). Knowledge and the enterprising self: Workplace refugees navigating entrepreneurial discourse. *Studies in the Education of Adults*, 33(2), 127-134.
- FONDEUR, Y. et SAUVIAT, C. (2003). Les services informatiques aux entreprises : un marché de compétences. *Formation et emploi*, 82, 107-123.

- FORRIER, A. et SELS, L. (2003). Temporary employment and employability: training opportunities and efforts of temporary and permanent employees in Belgium. *Work, Employment and Society*, 17(4), 641-666.
- FOURNIER, G., BOURASSA, B. et BÉJL, K. (2003). *La précarité du travail : une réalité aux multiples visages*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- GLASTRA, F.J, HAKE, B.J. et SCHEDLER, P.E. (2004). Lifelong learning as transitional learning. *Adult Education Quarterly*, 54(4), 292-307.
- HAGER, P. (2004). Conceptions of learning and understanding learning at work. *Studies in Continuing Education*, 26(1), 3-17.
- HAMEL, J. (1989). Pour la méthode de cas. Considérations méthodologiques et perspectives générales. *Anthropologie et sociétés*, 13(3), 59-72.
- HERZENBERG, S.A., ALIC, J.A. et WIAL, H. (2000). Nonstandard employment and the structure of postindustrial labor markets. Dans F. Carré, M.A. Farber, L. Golden et S.A. Herzemberg (dir.), *Nonstandard Work: The Nature and Challenges of Changing Employment Arrangements* (p. 291-312). Champaign : Industrial Relations Research Association Series.
- HODKINSON, P. et collab. (2004). The significance of individual biography in workplace learning. *Studies in the Education of Adults*, 36(1), 6-23.
- KADDOURI, M. (2002). La formation des adultes en entreprise : entre compétences et assignation identitaire. *Éducation et francophonie*, XXX(I), 158-170.
- KAPSALIS, C. et TOURIGNY, P. (2004). La durée de l'emploi atypique. *L'emploi et le revenu en perspectives*, 5(12), 5-13.
- LARSON, M. S. (1977). *The Rising of Professionalism: a Sociological Analysis*. Berkely : University of California Press.
- LARUE, A., MALENFANT, R., MERCIER, L. et VÉZINA, M. (2001). Intermittence en emploi et construction de la compétence professionnelle. *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(3), 351-372.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, 679 p.
- LEICESTER, M. (2000). Post-postmodernism and continuing education. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 73-81.
- MALENFANT, R., LARUE, A., MERCIER, L. et VÉZINA, M. (2002). Précarité d'emploi, rapport au travail et intégration sociale. *Nouvelles pratiques sociales*, 15(1), 111-130.
- MEZIROW, J. (2001). *Penser son expérience : une voie vers l'autoformation*. Lyon : Chronique sociale, 264 p.
- OSTY, F., SAINSAULIEU, R. et UHALDE, M. (2007). Les mondes sociaux de l'entreprise. *Penser le développement des organisations*. Paris : La Découverte, 408 p.

- PEREZ, C. (2007). Emplois précaires et formation continue. *Savoirs. Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, Hors série, 29-46.
- ROLENS, N. (1989) La quête, l'épreuve et l'œuvre. La constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience. *Éducation permanente*, 100-101, 67-77.
- SAINSAULIEU, R. (1988). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation* (3^e éd.). Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 476 p.
- SAINSAULIEU, R. (1996). L'identité et les relations de travail. *Éducation permanente*, 128, 187-206.
- SCHWARTZ, Y. (2004). L'expérience est-elle formatrice? *Éducation permanente*, 158, 11-23.
- SCHLOSSBERG, N. K. (2008). *Overwhelmed. Coping with Life's Ups and Downs*. Lanham, MD : Rowman & Littlefield, 195 p.
- SCHLOSSBERG, N. K., WATERS, E. B et GOODMAN, J. (1995). *Counseling Adults in Transition. Linking Practice with Theory* (2^e éd.). New York : Springer Publisher, 306 p.
- STATISTIQUE CANADA (2010). Emploi temporaire. *Regard sur le marché du travail canadien*. Ottawa : Statistique Canada. 71-222-X. [En ligne].
<http://www.statcan.gc.ca/pub/71-222-x/2008001/glossary-glossaire-fra.htm#a20>. Consulté le 29 janvier 2010.
- STOREY, J., SALAMAN, G. et PLATMAN, K. (2005). Living with enterprise in an enterprise economy : Freelance and contract workers in the media. *Human Relations* 58(8), 1033-1054.
- TASKINS, L. et SCHOTS, M. (2005). Flexibilité du temps de travail et relation d'emploi. *Économies et sociétés*, 28, 1471-1501.
- TAYLOR, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*. Montréal : Bellarmin, 150 p.
- USHER, R. (1992). Experience in adult education: a post-modern critique. *Journal of Philosophy of Education*, 26(2), 201-214.
- VOYER, B. (2001). Penser et dire le travail intermittent. Dans M. Lebrun (dir.), *Les représentations sociales* (p. 279-298). Montréal : Éd. Logique.
- VOYER, B. (2002). *Formation continue et construction identitaire de professionnels en situation d'intermittence*. Faculté des sciences de l'éducation, Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal. [En ligne]
<http://www.lib.umi.com/cr/umontreal/fullcit?pNQ71173>.
- VOYER, B. (2004). Travailler par intermittence : un rapport singulier aux savoirs. *Possibles*, 3-4, 118-133.
- YIN, R.K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Londres : Sage.

Formation professionnelle et mutation identitaire : le cas des chefs d'établissement français

Christophe MAUNY

Laboratoire ICoTEM E.A. 2252 – MSHS Poitiers (France)

Laboratoire LEI – FSSEP Lille II (France)

RÉSUMÉ

Devenir chef d'établissement scolaire constitue sans nul doute une inflexion importante de la trajectoire personnelle et professionnelle de l'individu. Pour autant, elle est fortement liée à un processus éducatif aux multiples formes. C'est tout d'abord l'empreinte biographique qui encourage sans doute une prise de risque certaine pour la recherche d'une reconnaissance de soi. Parallèlement, la formation curriculaire spécifique au corps des personnels de direction, bien que conservant son caractère formel, interpelle l'individu sur sa responsabilité décisionnelle. Enfin, dans une perspective dynamique, la multiplicité et la diversité des tâches au quotidien participent à l'enrichissement de l'individu et, de ce fait, constituent une mise en situation de formation continue.

Notre approche compréhensive du métier de chef d'établissement exerçant dans les établissements scolaires français montre que les curricula réel, formel et caché semblent se conjuguer pour conduire le processus de mutation identitaire indissociable du changement de métier.

ABSTRACT

Professional training and identity mutation: the case of French school directors

Christophe MAUNY

Laboratoire ICoTEM E.A. 2252 – MSHS Poitiers (France)

Laboratoire LEI – FSSEP Lille II (France)

Becoming the director of a school is definitely an important curve in an individual's personal and professional path, but it is closely linked to a many-faceted educational process. The biographic imprint no doubt encourages a certain amount of risk-taking in the search for self recognition. In parallel, the specific curricular training of corps of personnel and directors, although preserving its formal character, calls upon the individual to take on his decision-making responsibility. Finally, in a dynamic perspective, the multiplicity and diversity of the daily tasks contribute to the enrichment of the individual, and because of this, constitute a type of continuing education.

Our comprehensive approach to the profession of directing an establishment in the French school system demonstrates that the real, formal and hidden curriculums seem to come together, making the identity mutation process and the career change process inseparable.

RESUMEN

Formación profesional y mutación identitaria: el caso de los directores de escuela franceses

Christophe MAUNY

Laboratorio ICoTEM E.A. 2252 – MSHS Poitiers (Francia)

Laboratorio LEI – FSSEP Lille II (Francia)

Volverse director de escuela es sin duda alguna una inflexión importante en la trayectoria personal y profesional de un individuo, fuertemente ligada a un proceso educativo multiforme. Es un hito biográfico que incita a arriesgarse en la búsqueda de reconocimiento de sí mismo. Paralelamente, la formación curricular específica de los directores, aunque aun conserva su carácter formal, interpela la responsabilidad decisional del individuo. Desde una perspectiva dinámica, la multiplicidad y la diversidad de tareas cotidianas favorecen el enriquecimiento del individuo y por eso mismo constituyen una experiencia formativa continua. Nuestro enfoque comprensivo de la profesión de director en ejercicio en los establecimientos escolares franceses demuestra que los currícula real, formal y oculto parecen conjugarse y guiar el proceso de mutación identitaria indisoluble del cambio de profesión.

Introduction

À l'interface des urgences et incertitudes du quotidien et du cadre institutionnel des textes officiels¹, la position du chef d'établissement français est particulièrement complexe. Sa fonction est de piloter une structure scolaire qui, dans un contexte de décentralisation, se caractérise par ses enjeux multiples, une diversité des personnels aux statuts juridiques hétéroclites et un environnement social et culturel spécifique. Dans cette perspective, l'exercice du métier semble être lié au processus éducatif, car il suppose une base solide de connaissances en même temps que leur actualisation permanente.

Pour comprendre le changement de trajectoire professionnelle et saisir la portée du processus éducatif, notre travail analyse la nature et les contextes du processus décisionnel convoqués par les cadres dirigeants des institutions scolaires publiques. De la sorte, c'est la logique dynamique de leur carrière professionnelle (Hughes, 1996) et la résonance de la formation en général qui font l'objet de notre proposition. Nous envisageons donc les parcours biographique et curriculaire sur le mode d'une articulation dynamique et inséparable engendrant une mutation identitaire au cœur de laquelle la notion de compétence tient un rôle central.

Trois étapes réflexives constituent notre propos. La première part du biographique, étant entendu que l'expérience vécue apparaît déterminante dans la décision de s'engager. Il s'agit d'entreprendre un regard introspectif sur les motifs qui peuvent à un moment donné orienter une trajectoire professionnelle. La seconde analyse les étapes structurantes de la formation du chef d'établissement. Elle envisage une prise de distance réflexive sur les contenus de formation sur la base desquels se dessine la transformation attendue par l'institution des futurs cadres dirigeants. Enfin, notre troisième temps met en lumière la permanence de certains éléments cachés dans l'exercice du métier qui s'inscrit au cœur du processus de construction d'une nouvelle identité.

Détour conceptuel et cadre d'étude

Si l'aspect biographique, comme référence à l'histoire personnelle du sujet, paraît assez clair, définir le curriculum suggère de considérer l'évolution du concept et son lieu d'utilisation (Lenoir et Bouillier-Oudot, 2006). La logique curriculaire révèle une approche et un usage différents selon les points de vue francophone et anglo-saxon. Dans le premier cas, elle se traduit par un programme de formation

1. La loi d'orientation et de programme du 23 avril 2005, la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) du 1^{er} août 2001 et la loi du 11 février 2005 sur le handicap et les adaptations constituent le nouveau trépied sur la base duquel les établissements français élaborent leur problématique éducative. Si la première impose la recherche de solutions garantissant à chaque élève l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences, la seconde articule des objectifs et des indicateurs pour évaluer l'efficacité et la performance des établissements. La loi relative au handicap, quant à elle, s'assure de la prise en considération du public scolaire dans sa plus large acception de l'hétérogénéité.

fondé sur la transmission des savoirs disciplinaires, marqueurs d'une tradition culturelle. Dans le second cas, elle renvoie davantage à l'idée de parcours individuel. L'approche est fonctionnelle puisqu'il s'agit de répondre aux attentes sociales en valorisant les « savoir-faire ». L'importation récente en France de ce terme, notamment au travers des écrits analysant le système éducatif et ses mises en œuvre (Duru-Bellat et Van Zandten, 1999; Perrenoud, 1994a, 1997; Perrenoud et Montandon, 1988; Forquin, 1989; Forquin et Paturet, 1999), explique en partie ce décalage de sens. Néanmoins, il semble aujourd'hui qu'il y ait un large consensus pour percevoir le curriculum selon un point de vue plus pragmatique, autrement dit « comme un processus évolutif, comme un outil en développement constant qui doit répondre aux besoins du moment et s'adapter aux contextes, aux exigences et aux contraintes » (Lenoir et Bouillier, 2006, p. 10).

Plus précisément, Philippe Perrenoud (1994b) distingue trois types de curriculum qui, tout en s'articulant, révèlent la diversité des parcours de formation qu'emprunte un individu. Le curriculum formel ou prescrit se réfère à une sorte de programmation prédéterminée et imposée à l'individu. En complément de cette logique d'instruction, le curriculum réel fait référence aux multiples expériences qu'a vécues, vit ou va vivre l'individu et qui sont, par définition, formatrices. L'auteur suggère également l'existence d'apprentissages non maîtrisés, à l'insu des intéressés. Partant de cette distinction terminologique, notre étude tente d'approcher les contours décisionnels qui infléchissent le parcours professionnel des chefs d'établissement français. De l'explicitation de la trajectoire personnelle à l'analyse de la transformation attendue, nous souhaitons ainsi orienter notre regard en direction des données contextuelles qui participent du sens donné au métier par les acteurs eux-mêmes.

Notre démarche socio-anthropologique² (Bouvier, 2002) défend l'indissociabilité de la relation entre l'individu et le contexte de pratique, fût-il professionnel. Il s'agit de faire comprendre les procédures d'alliance entre les conditions normatives imposées par l'institution (ici l'Éducation nationale) eu égard au statut de fonctionnaire de l'État du chef d'établissement français³ et la *re*-définition de ces mêmes normes par les acteurs eux-mêmes. L'enquête se structure en trois temps, non successifs mais adaptés en fonction des opportunités offertes et de l'avancée progressive du travail. Elle prend d'abord appui sur une abondante revue de littérature présentant les éléments saillants des fonctions du chef d'établissement (Lefebvre et collab., 1999; Grellier, 1998, 2000; Pelletier, 1996; Obin, 1996; Paillole, 2003; Boissinot, 2003;

2. En conjuguant les visées sociologique et anthropologique, il s'agit de faire émerger le sens de l'activité au quotidien en isolant des pratiques et des représentations existantes, ce que ne saurait voir un enclavement disciplinaire. Ce que l'anthropologie apporte par ses méthodes descriptives particulières pour comprendre une culture, la sociologie par son processus d'abstraction en fait émerger une totalité à partir de dénominateurs communs.

3. Le code de l'éducation français qui fixe les dispositions juridiques et réglementaires de l'éducation en France stipule dans son article R421-8 que « les collèges, les lycées, les écoles régionales du premier degré et les établissements régionaux d'enseignement adapté sont dirigés par un chef d'établissement nommé par le ministre chargé de l'éducation. Le chef d'établissement représente l'État au sein de l'établissement. Il est l'organe exécutif de l'établissement. » Contrairement à bon nombre de ses collègues européens, il est membre de la fonction publique et exerce à temps plein ses fonctions de direction. Il préside le conseil d'administration de l'établissement qui en retour n'a pas le pouvoir de la désignation du chef d'établissement.

Barrère, 2006), de leur formation statutaire (Woycikowska, 2000; rapport de Jean-Pierre Obin, 2005; Thaurel-Richard, 2007) ainsi que de la particularité du contexte professionnel, et plus largement du système éducatif (Lelièvre, 1990 et 2004; Dutercq, 2001; Toulemonde, 2003). Nous avons ensuite conduit quelques entretiens semi-directifs (n = 12) auprès de chefs d'établissement (stagiaires et expérimentés; chefs et adjoints⁴). Les axes « temps et espaces au quotidien », « culture collective et culture d'établissement », « histoire individuelle et changement professionnel », « difficulté des tâches et complexité du pilotage pédagogique », « marquage statutaire et reconnaissance individuelle », « formation professionnelle et exigences du métier » constitutifs de notre grille de lecture ont permis d'apprécier le décalage entre la logique prospective de la formation et les besoins professionnels au quotidien. Enfin, notre propre expérience de la fonction s'est voulue modératrice des discours au regard des différents contextes vécus.

Autopsie d'un engagement

Entre affirmation biographique et projection curriculaire, la trajectoire d'un futur chef d'établissement révèle des changements significatifs dans une carrière, à la fois dans sa dimension objective et sa dimension subjective, ainsi qu'a pu l'entrevoir Howard Hughes dans une perspective interactionniste :

Dans sa dimension objective, une carrière se compose d'une série de statuts et d'emplois clairement définis, de suites typiques de positions, de réalisations, de responsabilités et même d'aventures. Dans sa dimension subjective, une carrière est faite des changements dans la perspective selon laquelle une personne perçoit son existence comme une totalité et interprète la signification de ses diverses caractéristiques et actions, ainsi que tout ce qui lui arrive (1937, p. 408-410).

À l'image du *turning point* d'Anselm Strauss (1992), cet acte de passage identitaire positionne l'individu à l'interface d'une reconnaissance visée et du risque substantiel de ne plus être aux yeux des autres le même individu.

Des origines professionnelles diverses, mais...

Que l'on prenne appui sur la littérature existante ou sur les entretiens menés, on recense quelques constantes à propos des origines professionnelles des chefs d'établissement français. Trois voies de recrutement distinguent les reçus au concours, les recrutés par liste d'aptitude et, enfin, ceux qui entrent en position de détachement. Ces trois modes d'accès participent incontestablement d'une diversité à l'intérieur de ce corps de cadres de la fonction publique. C'est ainsi que se côtoient

4. La distinction du chef d'établissement et de l'adjoint constitue une spécificité de l'organisation française des établissements scolaires. En effet, la plupart des pays ne procèdent pas au recrutement d'adjoints. Et lorsque certains établissements en possèdent, ce sont en général des enseignants qui font fonction sans pour autant bénéficier d'un statut équivalent à leurs homologues français.

d'anciens gestionnaires, des professeurs certifiés, des professeurs agrégés, des professeurs des écoles, des professeurs de lycée professionnel, des conseillers principaux d'éducation (CPE)⁵. Cette origine plurielle génère quelques situations décalées sur le plan statutaire pouvant créer le trouble chez certains, ce qui leur imposera d'opérer une véritable mutation intellectuelle. Même si l'institution veille à les éviter en plaçant les personnes qui possèdent le grade le plus élevé dans les lycées, un ancien CPE ou professeur des écoles peut rapidement devenir le supérieur hiérarchique d'un professeur agrégé. Cela est d'autant plus possible que les professeurs agrégés paraissent très peu intéressés par la fonction de chef d'établissement; le salaire n'étant pas à la hauteur de ce qu'ils peuvent recevoir dans certains établissements qui proposent notamment des classes préparatoires aux grandes écoles. Agnès Pelage (1996) dans sa recherche constate que diriger un établissement scolaire quand on est peu diplômé est valorisant et octroie de la reconnaissance. Les logiques de carrière et de promotion qui s'ensuivent peuvent conduire des personnels parmi les moins qualifiés au départ à terminer leur carrière à la tête d'un établissement prestigieux; en un mot, à obtenir une promotion de carrière largement supérieure à celle qu'ils auraient pu obtenir dans leur corps d'origine. Pour autant et bien que les individus se soient enrichis des diverses expériences accumulées, le regard projeté sur les différents problèmes garde la trace du corps d'origine. Chacun d'entre eux met en avant sa sensibilité, son expérience, son regard pour coordonner l'ensemble d'une communauté éducative. Les entretiens menés montrent que cela apparaît plus fortement encore chez les stagiaires ou les personnels ayant peu d'années d'expérience. Ainsi, si le climat semble être une préoccupation prioritaire pour les anciens CPE, les aspects pédagogiques paraissent plus déterminants pour les anciens enseignants.

... des motifs d'engagement forts

À propos des motifs d'engagement, quelques tendances se dégagent également des entretiens. Accroître le poids de la prise de décision marque l'envie de devenir plus influent dans le fonctionnement de l'établissement. Il ne s'agit pas tant d'adopter une attitude « carriériste » que d'occuper une place offrant la possibilité d'étendre, du moins le pense-t-on au départ, les expérimentations pédagogiques et éducatives. Le ressenti d'un enfermement disciplinaire caractérise davantage les professeurs du second degré. Sans perdre le goût de leur discipline de rattachement, ils souhaitent, après plusieurs années d'enseignement, faire de la pédagogie autrement en cherchant à coordonner les diverses pratiques professionnelles et à se

5. Plusieurs catégories de personnels interviennent directement au sein du système scolaire français. Mis à part les gestionnaires qui ont la responsabilité financière d'un établissement sans intervenir auprès des élèves, les autres personnels cités sont en contact direct avec les élèves. Les professeurs des écoles œuvrent dans les écoles primaires (premier degré) rassemblant des enfants de 3 ans à 10 ans. Les professeurs certifiés ou agrégés (l'obtention d'un concours supplémentaires distingue les seconds des premiers) interviennent dans les établissements du second degré, à savoir les collèges (11 ans à 15 ans) ou les lycées (15 ans à 18/19 ans). Les professeurs de lycée professionnel interviennent dans des établissements dispensant des formations professionnalisantes après le collège. Les conseillers principaux d'éducation ne possèdent pas de spécificité disciplinaire. On leur attribue la responsabilité du climat général de l'établissement.

confronter à des questions plus larges de politique éducative. Ils ont conscience que les disciplines ne sont pas un but en soi, mais bien des moyens à partir desquels on conçoit le parcours de formation des élèves. Un autre motif pointe la lassitude professionnelle due à la redondance des tâches ou à la spécificité de certaines disciplines au regard de l'âge des individus. Cette lassitude révèle la difficulté, souvent physique, de parvenir au terme de sa carrière d'origine. C'est le cas notamment des enseignants d'éducation physique et sportive, dont la compétence perçue est fortement liée à la gestion sécuritaire des élèves et à leur capacité de démontrer le mouvement attendu.

Au regard des motifs annoncés, tous prétendent vouloir conserver l'aspect pédagogique de leur métier sans parvenir à estimer avec pertinence le poids des tâches administratives qui rythment le quotidien des personnels de direction. En filigrane de leurs motivations, nous pressentons le souci de sortir d'une sorte d'invisibilité de soi qui se serait installée au fil des ans. Cette décision de changement sonne comme une inflexion biographique basée exclusivement sur leur ressenti. Il s'agit pour chacun de conjuguer les deux facettes de l'identité défendue par Claude Dubar (2002), à savoir : l'identité pour soi et l'identité pour autrui. Les deux sont indissociables et l'engagement dans cette nouvelle fonction vise leur congruence. Plutôt que de franchir les étapes de l'ascenseur social, nous percevons plutôt l'envie d'être en phase avec le regard projeté sur soi et le souci d'être vu positivement par autrui au travers des valeurs sociales et culturelles communes (Lallement, 2007). Ainsi, en préservant ou en ré-impulsant l'estime de soi (Honnett, 2006), l'individu cherche à éviter le risque d'une « solidification d'une identité » (Fraser, 2005) dès lors que la perception de soi est attachée immanquablement au statut professionnel. Néanmoins, l'inflexion biographique ne se décide pas en un jour, mais apparaît plutôt comme la conséquence de tout un processus de négociation au sein duquel les rencontres humaines jouent un rôle prépondérant.

L'inflexion biographique ne se décide pas en un jour, mais apparaît plutôt comme la conséquence de tout un processus de négociation au sein duquel les rencontres humaines jouent un rôle prépondérant.

Entre confirmation d'un engagement professionnel préalable et prise de risque

L'influence d'une tierce personne, soit pour suggérer l'idée, soit pour accompagner le candidat, est pour chacun déterminante. Les personnes interviewées font référence à un chef d'établissement, un inspecteur pédagogique, des collègues de travail ou des relations professionnelles ayant déjà entrepris ce changement de parcours. Quoi qu'il en soit, tous affirment que cette nouvelle orientation biographique s'inscrit dans la continuité d'une implication professionnelle reconnue au sein du système éducatif. Ce changement n'est pourtant pas sans risques, car « diriger n'est pas enseigner [...] c'est un autre métier, donc un métier nouveau pour un enseignant même expérimenté, un métier qui demande d'autres compétences, un autre rapport à la réalité, une autre identité, d'autres relations avec les élèves, les parents et les enseignants » (Perrenoud, 1994c, p. 6). À l'évidence, le changement de carrière procède d'un véritable choix mettant en scène sa propre biographie (Berger, 2005), mais il révèle également un processus d'individualisation, conséquence indissociable d'une société du risque. Ainsi, prolonger l'éducation, accepter la mobilité géographique et

entrer en compétition constituent les ressorts pour accéder à un poste plus important (Beck, 2001). Cette vision attractive du progrès social comporte le risque d'un désenchantement pouvant être provoqué par l'affectation géographique, le type d'établissement, la réalité des tâches professionnelles ou bien le poids réel de la nouvelle responsabilité. D'ailleurs, les interviewés ne manquent pas de noter ce décalage entre leur représentation antérieure et la vision qu'il porte actuellement sur le métier. Ils invoquent le poids de plus en plus lourd du système, mais aussi l'absence d'un réel pouvoir sur les équipes qu'ils doivent pourtant piloter. On note dans leurs propos l'existence d'une relative frustration due au sentiment de ne pas bénéficier d'une reconnaissance par les autres membres les plus influents de la communauté éducative, à savoir les enseignants.

Au contact des diverses expériences, l'analyse des entretiens montre bien que la manière d'imposer son savoir plutôt que son pouvoir et le souci de communiquer en toute transparence conditionnent ultérieurement la plus ou moins grande distance entre le chef d'établissement et ses équipes. La plupart des interviewés font allusion à ce changement d'identité professionnelle qui doit nécessairement s'enrichir de l'ancienne sans pour autant s'y restreindre. Le risque tient dans ce « souci identitaire » (Gather-Thurler, 1996) qui accompagne inévitablement la nouvelle position occupée au sein d'une même structure et qui appelle une rupture dans le regard projeté sur le fonctionnement et la gestion de l'établissement scolaire. Les propos stigmatisent particulièrement ce passage de la salle de classe et du collectif de collègues au bureau isolé du chef d'établissement pour témoigner du processus de reconversion professionnelle qui attend le candidat au changement. C'est en matière de décisions, et surtout de leurs conséquences sur le fonctionnement de l'établissement et sur soi-même, que se constate l'essentiel de l'inflexion biographique. C'est pourquoi le désir d'occuper une fonction de direction impose d'entreprendre un tournant réflexif sur soi afin d'afficher clairement ses motifs, car cette bifurcation est double, à la fois professionnelle et biographique (Négroni, 2005). La décision de « franchir le pas » s'appuie sur la chance estimée de réussir et sur la valeur appréciée de cette nouvelle expérience professionnelle à plus ou moins long terme. Cette bifurcation biographique apparaît être une manière de donner du (un nouveau?) sens à sa vie; un sens qui n'est pas à trouver mais à créer (Comte-Sponville et Ferry, 1999, p. 347).

La formation : glissement du curriculaire à l'expérience

Conjointement à l'expérience biographique de l'individu, la formation engage le processus de transformation identitaire afin qu'il puisse occuper pleinement son nouveau statut. Alors que la formation initiale invite l'individu à prendre de la distance vis-à-vis de son statut antérieur, la formation continue confirme la bascule qualitative vers la fonction de cadre appelé à décider dans un temps très court. La responsabilité décisionnelle, la position vis-à-vis des autres usagers du service public et le regard projeté sur soi-même invitent l'individu à se confronter à différents conflits, au sens simmélien, que ce soit avec l'institution, avec les collaborateurs ou bien

encore avec soi-même. En cela, exercer le métier de chef d'établissement semble indissociable de la capacité à négocier et à argumenter (Thuderoz, 2000).

Le curriculum formel de la formation initiale

En prenant appui sur le référentiel de compétences (BO n° 30 du 2 septembre 1999), être chef d'établissement, c'est savoir administrer l'établissement, savoir construire dans la concertation la politique pédagogique et éducative et savoir impulser, animer, conduire cette dernière. Ces trois domaines de compétences témoignent de la complexité de la tâche attendue. C'est sans doute pourquoi la formation se veut surtout professionnelle en adoptant le modèle de l'alternance. Tous les interviewés notent l'intérêt du couplage entre les moments de pratique et les moments de réflexion sur sa pratique. Le regroupement régulier des stagiaires permet de s'interroger collégialement sur les dimensions éducatives, politiques, pédagogiques, éthiques et philosophiques de la fonction, sans oublier quelques détours vers des questions d'ordre technique liées à l'utilisation courante de logiciels.

L'affectation sur un poste d'adjoint au commencement de la carrière facilite l'entrée dans la fonction dans la mesure où l'individu bénéficie d'un accompagnement au quotidien par un chef d'établissement expérimenté. Cette situation de tutorat favorise la multiplicité des échanges professionnels et rompt avec le caractère parfois formel de la formation souvent dénoncé par les personnes rencontrées. Chaque souci, questionnement ou événement professionnel peut être discuté en temps réel, et ce, dans un relatif confort décisionnel puisque la responsabilité finale n'engage pas directement l'adjoint. Les interviewés ressentent bien ce décalage entre le contenu de la formation et les questions professionnelles du quotidien. Sur ce point, ils parlent de juxtaposition des données plutôt que d'articulation. Néanmoins, ils reconnaissent que la formation les pousse à dépasser les urgences quotidiennes pour accroître leur compréhension du métier. Autrement dit, si l'accompagnement par le chef d'établissement d'accueil les aide à affronter la difficulté des nouvelles tâches professionnelles, la formation les confronte, par le jeu du questionnement réflexif, à la complexité du rôle de personnel de direction.

Il est admis que le chef d'établissement expérimenté influence fortement la vision première du métier. Si certains d'entre eux témoignent de leur gratitude envers cette personne qui n'a pas été avare en conseils et en temps, d'autres n'ont pas oublié que cette relation a pu, à de rares exceptions, donner l'envie de démissionner. Le souvenir d'une collaboration douloureuse tient souvent dans ce sentiment de séparation, parfois de conflits ouverts, révélant un problème plus relationnel que professionnel. Les entretiens témoignent du fait que les désaccords peuvent aussi dépendre du décalage entre deux types de savoirs codifiés : ceux commandés par l'institution par l'intermédiaire de la formation et ceux commandés par le chef d'établissement d'accueil qui sont issus de sa propre expérience. Le courage de persévérer se trouve alors, disent-ils, dans la solidité du réseau de relations qu'ils se sont tissées lors des moments de formation et parfois au travers des relations professionnelles au sein même de l'établissement d'affectation. Complémentarité des fonctions, positionnement du formateur, conception du métier, traits de personnalité ressortent des

Si l'accompagnement par le chef d'établissement d'accueil les aide à affronter la difficulté des nouvelles tâches professionnelles, la formation les confronte, par le jeu du questionnement réflexif, à la complexité du rôle de personnel de direction.

discours comme les grandes catégories sur la base desquelles s'établit la relation professionnelle. Il semble bien que le sentiment d'être un simple administré ou bien d'obtenir de réelles responsabilités n'induit pas la même estime de soi face à la nouveauté de la fonction et, en conséquence, influence notablement le contenu et la qualité de la relation. L'histoire de chacun peut engendrer une véritable opposition en termes de conception du métier et, plus largement, du système éducatif. Dans ce cas, cela peut devenir un frein à la collaboration avec toutes les répercussions possibles sur le plan de l'efficacité. Dans cette optique, un récent rapport de la Division de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale (2005) tend à montrer que le vécu professionnel et le niveau de qualification obtenu influencent considérablement la nature de la relation professionnelle. Ainsi, un ancien agrégé n'aurait pas les mêmes besoins, ni les mêmes attentes qu'un ancien professeur des écoles ou CPE, sans pour autant survaloriser la compétence du premier au détriment des deux autres. Car, en fin de compte, l'efficacité de la relation est d'abord une affaire de personnes. Les traits de personnalité constituent la clef de la collaboration à tel point que la relation entre l'adjoint et le chef d'établissement s'apparente à un rapport de couple. Quoi qu'il en soit, et malgré la diversité des situations professionnelles vécues positivement ou non, il ressort que le passage du biographique au curriculaire nécessaire au processus d'évolution de la carrière du chef d'établissement appelle un recul réflexif sur soi-même (Schön, 1993) afin de concilier sa propre expérience avec celle du tuteur professionnel. Sur ce plan, la formation continue permet d'étendre le regard au moyen de l'élargissement des questions professionnelles auxquelles l'individu est susceptible d'être confronté sur la durée d'une carrière.

La formation continue : combiner la posture du technicien avec celle du cadre

Tous les interviewés reconnaissent la même difficulté à gérer le temps en début de carrière, ce qui, selon eux, concentre leur attention sur l'aspect technique du métier. Ainsi, la confection des emplois du temps et la gestion de l'évaluation par des logiciels occupent la majeure partie de leur temps. S'ils ne prennent pas garde, ils risquent fort de s'enfermer dans une posture de technicien spécialisé et non de véritable cadre dirigeant. Sur ce point, la formation continue joue un rôle important à la condition que l'individu reste vigilant au moment du choix des formations. Sur ce sujet, les entretiens témoignent de deux logiques décisionnelles. La première vise l'acquisition de connaissances en vue d'un projet de carrière, notamment celui d'accéder à la fonction de chef. L'aspect juridique et financier de la fonction constitue alors une forte demande de formation, car la logique pédagogique d'un chef d'établissement peut parfois se heurter à la logique économique d'un gestionnaire, occasionnant de possibles désaccords, voire des dysfonctionnements préjudiciables à l'établissement que certains personnels plus expérimentés n'ont pas manqué de nous relater. Accroître ses compétences en la matière consisterait à mieux saisir les subtilités comptables et ainsi mieux exprimer le rôle d'ordonnateur des dépenses; un rôle qui n'est pas dévolu statutairement à l'adjoint. La seconde logique de formation vise l'élargissement des connaissances pour répondre à un besoin immédiat. La gestion

au quotidien d'un établissement est ponctuée de son lot de conflits, de désaccords, d'incompréhension en tout genre. Expliquer les décisions, comprendre les modes de raisonnement, relancer les projets existants, impulser de nouveaux projets, contrôler la cohérence des pratiques avec le projet d'établissement constituent autant d'actions dévolues au chef d'établissement. La formation continue est une occasion d'échanger les expériences en les confrontant à la diversité des contextes professionnels. Pour les interviewés, elle est un moyen de prendre du recul vis-à-vis de leurs problèmes professionnels et de s'enrichir de l'expérience des autres chefs d'établissement. En un mot, sans pour autant y trouver la solution miracle, elle participerait d'une bascule qualitative nécessaire en matière de pilotage pédagogique. L'apport de connaissances sur des thèmes précis, tels que coordonner les pratiques professionnelles, gérer une situation de crise, conduire la mise en œuvre du projet d'établissement ou encore optimiser l'évaluation, pour n'en citer que quelques-uns, encourage l'individu à dépasser la réponse du technicien pour adopter une attitude de cadre.

Compétences souhaitées et compétences attendues

Le ressenti des personnels rencontrés confirme le décalage existant entre ce qui est attendu au moment du recrutement, ce qui est souhaité lors de l'évaluation par le supérieur hiérarchique et ce qui est souhaitable au quotidien et qui forge la reconnaissance de sa compétence par les autres membres de la communauté éducative. Plus on accumule de l'expérience dans la fonction, plus il semble que cette distinction s'affirme.

Le moment du recrutement vérifie l'acquisition des compétences préalables à l'occupation d'un poste dont l'urgence temporelle de la prise de décision est une des caractéristiques principales (Barrère, 2006). La récente réintégration d'une épreuve écrite d'admissibilité (concours 2007) valorise la capacité à rédiger et à formaliser, de manière synthétique, un contenu en fonction de l'interlocuteur hiérarchique supposé. La capacité à prendre du recul par rapport aux événements et à proposer une stratégie d'intervention pertinente et ciblée en réponse à un problème constitue une condition importante de la recevabilité. Il semble donc nécessaire de discerner l'essentiel de l'accessoire et de s'exprimer clairement afin de réduire les éventuelles incompréhensions. Le concours s'attache à valoriser des expériences professionnelles acquises antérieurement. Pour autant, et c'est d'ailleurs l'objet de la formation initiale, durant les deux premières années de prise de fonction, que de rendre opérationnelles ces compétences de base, par définition nécessaires mais non suffisantes pour appréhender ce nouveau contexte professionnel. L'expression de sa personnalité dans les tâches quotidiennes dépasse largement le cadrage des compétences institutionnellement évaluées. La reconnaissance de soi au moyen de son propre ressenti ainsi que le regard et les attitudes conciliantes des autres pèsent fortement sur le sentiment de compétence. Adeptes conscients ou inconscients d'une gestion coordonnée efficace des structures (management) ou d'une volonté d'impulser du changement dans les pratiques (leadership), chacun tente de trouver son style de pilotage.

En changeant de fonction, l'individu s'inscrit dans un véritable processus d'acculturation (Cuche, 2001) car, au cœur même de nouvelles problématiques professionnelles, il s'imprègne de nouvelles logiques de raisonnement qui peuvent générer un conflit cognitif eu égard à son groupe professionnel d'origine. La connaissance du système éducatif et de son fonctionnement, les connaissances relatives aux méthodes pédagogiques et le souci de coordonner ces aspects que sont la pédagogie, l'administratif, l'éducatif et l'humain sont des prérequis pour occuper la fonction de direction. Ce sont les procédures d'auto-adaptation convoquées par chacun pendant la mise en œuvre de ces prérequis au regard de la spécificité de chaque établissement qui induisent à plus ou moins court terme le processus de transformation identitaire et de sa reconnaissance par les autres. Les propos des plus expérimentés nous permettent d'identifier quelques ficelles qui apparaissent bien comme des compétences souhaitables. Parmi les plus courantes, on relève : analyser rapidement le problème, organiser une réponse prioritairement collective, décider à partir d'alternatives, prévoir les effets collatéraux des décisions, déléguer les responsabilités, estimer le climat scolaire, résister à la pression interne ou externe, diversifier les voies de communication, argumenter une opinion, lire les pratiques professionnelles. Même si toutes ne sont pas l'apanage de tous, ces compétences apprises au contact de la réalité du métier participent sans aucun doute au processus de professionnalisation que Marguerite Altet définit comme la capacité à « construire des stratégies, mettre en œuvre des savoirs d'action, analyser leurs pratiques, construire une pratique réfléchie, adaptée aux nouvelles conditions d'exercice du métier » (Altet, 1997, p. 11).

Pour cela, nous pensons que les connaissances scientifiques représentent un support de questionnement favorable à la prise de décision. Pourtant, notre regard porté sur les contenus de formation montre qu'elles en sont absentes ou qu'elles sont très peu exploitées, laissant croire à une certaine primauté de l'empirisme. Telle une confirmation, l'étude du parcours des interviewés montre bien que rares sont ceux qui possèdent des connaissances scientifiques actualisées, encore moins des compétences méthodologiques pour mettre en œuvre une expérimentation avec la garantie de conserver une distanciation par rapport aux croyances et aux apparences.

Les dimensions formatrices d'une mutation identitaire

Le chef d'établissement prend très vite conscience de ses différents rôles : orienter la politique éducative nationale à l'échelon local, impulser des projets, guider les pratiques, relancer les actions pédagogiques, contrôler leur pertinence au regard du projet d'établissement, évaluer les effets des pratiques. Si « ce qui doit se faire » et « pourquoi le faire » semblent assez clairs en référence aux missions attribuées aux établissements scolaires (Rapport IGEN-IGAENR, 2006), la manière de procéder paraît plus problématique. Elle reste assujettie au contexte, à la personnalité du chef d'établissement et à sa conception éducative. C'est dans la permanence de certaines données liées au contexte d'exercice du métier que se perçoivent les mécanismes d'une mutation identitaire. Cette partie vise leur explicitation et aborde in fine la

problématique de l'identité professionnelle du chef d'établissement conçue comme une construction sociale de la réalité au sens de Berger et Luckman (1966).

Culture disciplinaire et culture éducative

Tous conviennent que l'imprégnation du milieu constitue la meilleure façon de se confronter aux réalités d'un métier et de ses missions. Elle permet de dépasser le stade de la représentation, de formaliser un point de vue précis de ce que sont réellement les tâches professionnelles et d'ainsi se rendre compte de certains décalages entre son corps d'origine et son nouveau corps d'appartenance. C'est le cas notamment du changement de regard, qui contraint l'individu à basculer de la culture disciplinaire significative de son corps d'origine à la culture éducative propre à la vision globale du chef d'établissement.

Face à tout problème, chacun projette un regard empreint de sa culture d'appartenance, qu'il soit enseignant, personnel administratif, d'entretien ou de vie scolaire. Il ressort des entretiens que le chef d'établissement doit se positionner à l'interface de cet ensemble. L'objectif est bien plus de coordonner que de trancher en faveur d'un au détriment des autres. S'il revient à l'enseignant d'organiser ses contenus et de gérer ses classes afin de créer au mieux les conditions favorables à l'apprentissage des élèves, le chef d'établissement a pour rôle d'optimiser le fonctionnement de l'établissement par une gestion pertinente des structures et des individus tant sur les plans pédagogique, éducatif, administratif et financier. Si le premier peut parfois se satisfaire des connaissances purement disciplinaires, le second doit nécessairement les élargir à plusieurs domaines (institutionnel, psychologique, sociologique, didactique, pédagogique...). À cet égard, il revient fréquemment dans les propos des personnes interviewées le reproche, parfois un certain agacement, lorsqu'ils évoquent le décalage existant entre les différents points de vue. Selon eux, cela peut générer quelques oppositions pouvant aller jusqu'au blocage. Au regard des différentes personnes interviewées et *a fortiori* de la diversité des établissements scolaires concernés, il est un fait que la singularité des contextes comme des situations professionnelles rend difficile l'application stricto sensu des contenus de formation. C'est pourquoi chaque situation professionnelle devient en elle-même formatrice. De la sorte, chaque individu forge son propre curriculum par l'intermédiaire des différentes situations professionnelles pour lesquelles il est amené à trouver des réponses. En conséquence, le chef d'établissement doit démontrer une certaine qualité d'écoute pour être attentif et réceptif aux problèmes. De plus, et bien que la décision comporte toujours un risque, la procédure d'essai-erreur reste dans son cas associée au processus d'acquisition de nouvelles compétences pour le pilotage de l'établissement.

La singularité des contextes comme des situations professionnelles rend difficile l'application stricto sensu des contenus de formation. C'est pourquoi chaque situation professionnelle devient en elle-même formatrice.

De la difficulté d'enseigner à la complexité de piloter

Exercer le métier de chef d'établissement, c'est en quelque sorte être en formation permanente, tant il doit faire la preuve de sa capacité à observer le milieu et ses intervenants, saisir les cohérences et les incohérences dans les pratiques, proposer des solutions à expérimenter tout en acceptant le point de vue des autres. Sa préoccupation

est de faire travailler les adultes et les élèves dans le respect des grands principes républicains (liberté, égalité, fraternité, laïcité) alors que tout un chacun se spécifie par sa singularité. En prenant appui sur le travail de Luc Boltanski et Laurent Thévenot (1991), force est de constater la présence de l'individu au sein d'une juxtaposition de mondes qui, par leur confrontation, contribue à rendre complexe la gestion de l'institution scolaire. Ainsi, les positionnements professionnels réglés hiérarchiquement; l'influence du regard des autres, élèves comme adultes; la volonté paradoxale de valoriser des principes collectifs tout en plaçant l'individu au cœur des procédures d'évaluation; et, enfin, l'efficacité comme critère important pour évaluer le bon fonctionnement des établissements constituent un ensemble de contraintes à gérer. Elles contribuent ainsi à faire du métier de chef d'établissement une épreuve professionnelle qui suppose d'adopter une attitude réflexive, mais surtout de se constituer des outils méthodologiques pour recueillir les données objectives propices aux décisions. C'est bien dans cette posture dialectique entre engagement et distanciation (Elias, 1996) que se trouve l'efficacité professionnelle du personnel de direction. Il s'agit bien de trouver un équilibre entre la volonté d'accéder aux données de l'intérieur et le souci de rester prudent vis-à-vis d'une immersion non contrôlée. Deux données majeures rappellent cette nécessité. La première est structurelle et a trait au fonctionnement au sein de la classe. Il existe une impossibilité pour le chef d'établissement de tout contrôler au regard des différents lieux qui composent un établissement scolaire. La seconde est humaine et renvoie à la dissonance entre les discours et les pratiques, autrement dit entre ce qu'impose un programme et ce qui se fait réellement en classe. Ces zones d'ombre renforcent de notre point de vue la prudence utile du chef d'établissement et incitent à faire preuve de curiosité permanente vis-à-vis de ce qui est entrepris individuellement et collectivement. Son attention doit être constamment en éveil car l'efficacité du pilotage en dépend, ainsi que le dit la majorité des personnes rencontrées. Cette distanciation professionnelle s'exprime également dans le devoir de réserve attaché à la fonction et qui agit comme une frontière éthique contraignant l'individu à adopter une nouvelle posture dans la relation à autrui. De l'action réciproque et plus précisément de la manière dont elle s'exprime entre les individus découlent la définition de l'espace professionnel et l'identification du statut de chacun (Simmel, 1999).

À l'interface du pédagogique et du politique

Dans la mesure où les pratiques des enseignants et les directives institutionnelles s'opposent plus qu'elles ne s'accordent, le chef d'établissement se situe dans un entre-deux particulièrement inconfortable, car il doit alors conjuguer plusieurs temporalités (Obin, 1995) qui ont bien du mal à cohabiter. Dans le quotidien de leur action, ils s'accommodent du discours enseignant qui marque souvent le manque de moyens. Les enseignants font constamment référence à l'expérience passée pour souligner soit leurs difficultés professionnelles, soit leur incompréhension vis-à-vis de certaines directives, convaincus qu'elles ne font qu'entériner les pratiques existantes. Corrélativement, les chefs d'établissement ont la mission de mettre en œuvre la politique éducative nationale à l'échelon local de leur établissement. En

l'occurrence, ils privilégient les réflexions sur le temps à venir. Se projeter pour mieux coordonner devient un mode opératoire qui, comme la majorité l'affirme, les contraint chacun à lire les diverses productions concernant directement ou indirectement leur activité professionnelle, et ce, même si tous regrettent le manque de temps. Pourtant, cette attitude est ressentie comme particulièrement formatrice en ce qu'elle actualise les connaissances et alimente la réflexion personnelle. Cette façon d'être à la fois dans l'urgence du quotidien et dans la projection professionnelle (Barrère, 2006) les conduit à remettre en question leur activité et leur propre positionnement au sein de l'institution. À défaut, ils risquent de se sentir submerger par les tâches et de prendre des décisions tardives.

Dans la continuité de ces diverses temporalités, ce sont plus globalement deux logiques qui semblent s'opposer et provoquer des sentiments d'incompréhension. La première est politique et s'inscrit en toile de fond des directives institutionnelles. Le souci constamment réitéré de rechercher et de contrôler l'efficacité du système éducatif s'associe aux préoccupations économiques de connaître le bénéfice du coût engagé. Même si cela peut parfois provoquer des situations d'échanges pédagogiques au sein des établissements, notamment dans le cadre des contrats d'objectifs⁶, ce mode de raisonnement se heurte à la logique éducative des personnels de terrain. Instruire, former et éduquer des individus constituent des finalités difficilement mesurables. Surtout, il existe un décalage entre l'enseignement offert et ses premiers effets. D'ailleurs, les chefs d'établissement savent bien qu'en arrivant à leur poste, ils récoltent d'abord ce que le prédécesseur a entrepris. Ils sont conscients que dans la plupart des cas ils ne pourront vivre pleinement les effets de leurs actions, puisqu'ils seront contraints de changer d'affectation. La question de privilégier une logique plutôt que l'autre ne se pose pas. Le chef d'établissement se positionne de fait à l'interface des deux. Cela génère quelques tensions qu'il faut comprendre soi-même et expliquer à l'ensemble des personnels pour conserver la dynamique de l'établissement. Pour cela, il doit maîtriser les enjeux politiques, institutionnels et pédagogiques à la fois sur les plans national et local. Son rôle se rapproche alors davantage du négociateur pour que cohabite ce qui paraît dissocié (Thuderoz, 2000). Cet effort d'explicitation des enjeux et de leurs conséquences pour l'établissement est particulièrement formateur, car cela nécessite la compréhension des différentes logiques de rationalité. Le projet de l'établissement s'impose alors comme l'outil essentiel pour mettre au débat et accorder les individus sur les axes stratégiques d'un projet pédagogique et éducatif.

Cet effort d'explicitation des enjeux et de leurs conséquences pour l'établissement est particulièrement formateur, car cela nécessite la compréhension des différentes logiques de rationalité.

Reconnaissance partagée *versus* reconnaissance propre

Le changement de posture professionnelle marque sans nul doute une rupture dans le processus de reconnaissance à la fois professionnelle et personnelle. Au sein du corps des enseignants ou d'une autre catégorie de personnel, on ne juge pas le

6. L'article 22 de la loi du 3 juillet 1991 en date du 14 janvier 1993 stipule que « les contrats d'objectifs déterminent en particulier les orientations sur les effectifs à former par type et niveau de qualification, la localisation souhaitable des formations, les durées prévisionnelles des formations en centre de formation et les types d'actions susceptibles de favoriser l'information des jeunes et de leur famille ».

collègue sur le plan professionnel. Comme si sa compétence était indiscutable. Le chef d'établissement, quant à lui, ne semble plus faire partie de la même corporation. Parce qu'il est difficile de faire fi totalement de l'aspect personnel de la relation, dans son cas, le jugement associe, parfois en les confondant, les versants professionnel et personnel de la personne. Ses décisions représentent l'élément essentiel sur lequel se fonde le jugement porté. Il faut bien se rendre à l'évidence que, si « la reconnaissance ne constitue pas l'expression visible d'une identification cognitive, il reste qu'elle est bien l'expression d'une perception évaluative dans laquelle la valeur de l'individu est "directement donnée" » (Honnet, 2004, p. 149). Les entretiens témoignent de l'omniprésence de l'interprétation subjective qui fragilise la confiance au sein de la communauté éducative. Entre l'idée suggérée, les discussions engagées, les effets recherchés et les résultats obtenus, les chefs d'établissement évoquent un enchaînement non mécanique qui laisse plus souvent la place à l'incertitude et à l'imprévisibilité (Brassard, 2004). Ils affirment devoir faire preuve d'une grande vigilance dans le choix de la stratégie de communication pour convaincre de la valeur et de l'intérêt de leurs propos. Le principe de cohérence est souvent avancé pour justifier de l'image positive et des effets en termes de confiance et d'approbation et, en conséquence, de la reconnaissance de dirigeant. D'ailleurs, Lazzeri et Caillé défendent que « la reconnaissance que les autres dispensent à l'agent contribue tout à la fois à la création de la valeur de ses projets et à la constitution du sentiment de confiance dans ses capacités pour les mener à bien » (2004, p. 93).

Le quotidien du métier est un lieu de formation à part entière eu égard à la multiplicité des situations et des personnes rencontrées et entièrement à part compte tenu des différences d'un lieu à l'autre. L'empreinte du contexte et du milieu d'exercice est tellement forte que, si le statut de personnel de direction reste le même, l'exercice du métier change considérablement entre le pilotage d'un établissement de centre-ville avec un large effectif et des enseignants qui ne peuvent pas connaître tous les élèves et le pilotage d'un établissement isolé dans la montagne avec un faible effectif et une équipe enseignante restreinte au minimum partageant les aléas climatiques de la population locale. Sans nous étendre sur ce qui fonde cette différence, nous soulignons simplement que le processus de conviction, la stratégie de communication et la représentation du chef d'établissement peuvent changer radicalement en fonction du type de proximité professionnelle. L'enracinement dans le quotidien influence les conduites de l'individu et lui permet de construire sa propre compréhension de son milieu professionnel, telle une théorie de l'action (Dubet, 1994). À l'image des multiples expériences rencontrées, la formation professionnelle s'inscrit en complémentarité du vécu dans un souci d'aide à la formalisation des pratiques professionnelles difficilement réalisables dans le cours même de l'action.

Conclusion

Il apparaît que l'articulation du biographique et du curriculaire se positionne au cœur du processus décisionnel du changement professionnel et plus encore du processus de construction identitaire. Notre propos conçoit cette relation dans une perspective dynamique. Autrement dit, les deux sont continuellement convoqués à chaque période de la vie personnelle et professionnelle ou dans chaque situation et contexte vécus. L'analyse des discours met en exergue l'existence d'une diversité de curricula, et c'est de leur coordination que l'on perçoit la richesse des parcours individuels. Le processus de formation semble attaché à l'évolution des parcours professionnels. Il est sans aucun doute à l'origine de la décision d'infléchir sa trajectoire professionnelle et, au final, pose le problème de la construction identitaire au regard de trois acceptions majeures. L'engagement de l'individu dans un changement de positionnement professionnel paraît indissociable des visées personnelle et sociale au cœur desquelles le concept de reconnaissance prend tout son sens. Les contenus de formation qui accompagnent le changement professionnel incitent l'individu à changer son regard sur le fonctionnement de l'institution scolaire et, en conséquence, à faire évoluer ses modes de questionnement. Enfin, en complément du vécu biographique et des contenus curriculaire reçus, les incertitudes liées à l'exercice au quotidien du métier nécessitent une activité réflexive permanente de l'individu. *In fine*, le contexte est en lui-même formateur et contribue pleinement au processus de conversion identitaire; un processus toujours inachevé dans la mesure où la complexité du système éducatif français appelle continuellement des réformes politiques et administratives modifiant les modes de gouvernance et de régulation (Bouvier, 2007).

Références bibliographiques

- ALTET, M. (1997). Les stratégies de professionnalisation du métier d'enseignant. *Les cahiers du Centre de recherche en éducation de l'Université de Nantes*. Nantes : CRDP de Nantes, 11-22.
- BARRÈRE, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : PUF.
- BECK, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Flammarion.
- BERGER, P. (2005). *L'impératif hérétique*. Paris : Van Dieren éditeur.
- BERGER, P. et LUCKMANN, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise on the Sociology of Knowledge*. Garden City, New York : Anchor Books.

- BOLTANSKI, L. et THÉVENOT, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- BOISSINOT, M.-M. (2003). *Pilotage pédagogique et autonomie des établissements scolaires*. Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne.
- BOUVIER, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : PUF.
- BOUVIER, P. (2002, 1^{re} éd. 2000). *La socio-anthropologie*. Paris : Armand Colin.
- BRASSARD, A. (2004). La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation. *Revue Éducation et francophonie*, XXXII(2), automne, 36-61.
- COMTE-SPONVILLE, A. et FERRY, L. (1999, 1^{re} éd. 1998). *La sagesse des modernes*. Paris : Laffont.
- CUCHE, D. (2001). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- DUBAR, C. (2002, 1^{re} éd. 1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- DURU-BELLAT, M. et VAN ZANDTEN, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- DUTERCQ, Y. (dir.) (2001). *Comment peut-on administrer l'école?* Paris : PUF.
- ELIAS, N. (1996, 1^{re} éd. 1983). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.
- FORQUIN, J.-C. (1989). *École et culture*. Bruxelles : De Boeck.
- FORQUIN, J.-C. et PATURET, J.-B. (1999). Culture. Dans J. Houssaye (coord.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (p. 109-122). Paris : Hachette.
- FRASER, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution*. Paris : La Découverte.
- GATHER-THURLER, M. (1996). Professionnaliser le métier de chef d'établissement : Pourquoi et comment?, dans Actes du colloque international de l'AFIDES, *Diriger un établissement scolaire : une profession !* Tunis, 25-28 octobre 1995.
- GRELLIER, Y. (1998). *Profession, chef d'établissement*. Paris : ESF.
- GRELLIER, Y. (2000). *L'adjoint au chef d'établissement scolaire*. Orléans : CRDP du Centre.
- HONNETT, A. (2004). Visibilité et invisibilité : sur l'épistémologie de la « reconnaissance ». *Revue du M.A.U.S.S.*, 23, 137-151.
- HONNETT, A. (2006). *La société du mépris*. Paris : La Découverte.
- HUGHES EVERETT, C. (1937). Institutional Office and the Person. *American Journal of Sociology*, XLII.

- HUGHES EVERETT, C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris : EHESS.
- LALLEMENT, M. (2007). Qualités du travail et critique de la reconnaissance. Dans A. Caillé (dir.), *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total* (p. 71-88). Paris : La Découverte.
- LAZZERI, C. et CAILLÉ, A. (2004). La reconnaissance aujourd'hui. Enjeux théoriques, éthiques et politiques du concept. *Revue du M.A.U.S.S.*, 23, 88-115.
- LEFEBVRE, É. et collab. (1999). *Le nouveau chef d'établissement*. Paris : Berger-Levrault.
- LELIÈVRE, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires*. Paris : Nathan.
- LELIÈVRE, C. (2004). *L'école obligatoire, pourquoi faire?* Paris : Retz.
- LENOIR, Y. et BOUILLIER-OUDOT, M.-H. (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- NEGRONI, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : une expérience de conversion de soi. *Carriérologie*, 10(2), 331-348.
- OBIN, J.-P. (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*. Paris : Hachette éducation.
- OBIN, J.-P. (1996). *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*. Paris : Hachette.
- OBIN, J.-P. (2005). *La formation des personnels de direction : 1999-2005*. Rapport IGEN n° 2005-095, ministère de l'Éducation nationale, juillet.
- PAILLOLE, C. (2003). *Diriger autrement l'établissement scolaire*. Paris : Chronique sociale.
- PELAGE, A. (1996). *Devenir proviseur : de la transformation du modèle professionnel aux logiques d'accès à la fonction de direction*. Thèse de doctorat de sociologie, Université de Versailles Saint-Quentin.
- PELLETIER, G. (1996). Chefs d'établissement, innovation et formation : de la complexité aux savoirs d'action. Dans M. Bonami et M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement* (p. 87-113). Bruxelles : De Boeck.
- PERRENOUD, P. (1994a). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD, P. (1994b). Curriculum : le formel, le réel, le cache. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (1994c). Choisir et former des cadres pour un système éducatif plus décentralisé et participatif. *La Revue des Échanges (AFIDES)*, 11(4), décembre, 3-7.
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

- PERRENOUD, P. et MONTANDON, C. (dir.) (1988). *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne : Réalités sociales.
- Rapport conjoint IGEN-IGAENR (2006). *L'EPL et ses missions*. Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- SCHÖN, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- SIMMEL, G. (1999). *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*. Paris : PUF.
- STRAUSS, A. (1992, 1^{re} éd. 1959). *Miroirs et masques. Une introduction à l'interactionnisme*. Paris : Métailié.
- THAUREL-RICHARD, M. (2007). Les nouveaux personnels de direction lauréats des concours 2002 : origine, affectation et vision du métier en juin 2004 à l'issue de deux ans de stage. *Éducation et formations*, 74, 161-185.
- THUDEROZ, C. (2000). *Négociations. Essai de sociologie sur le lien social*. Paris : PUF.
- TOULEMONDE, B. (dir.) (2003). *Le système éducatif en France*. Paris : La Documentation française.
- WOYCIKOWSKA, C. (2000). *Préparer le concours de personnel de direction*. Paris : Hachette.

De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel

Frédéric DESCHENAU

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Chantal ROUSSEL

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Les enseignants de la formation professionnelle au secondaire sont principalement recrutés dans différents domaines en raison de leur expérience d'un métier, sans nécessairement avoir les compétences ni la formation pour l'enseigner. Or, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec exige, depuis 2003, qu'ils obtiennent un baccalauréat en enseignement professionnel de 120 crédits. Le choix de bifurquer vers l'enseignement marque donc le retour en formation pour ces adultes. Ainsi, ils doivent faire face à l'obligation de formation universitaire tout en vivant une transition professionnelle importante entre la pratique et l'enseignement de leur métier. Dans ce contexte, ils sont en parfaite rupture avec le cursus suivi par le personnel enseignant à la formation générale des jeunes, qui arrive dans l'enseignement

de manière linéaire après avoir obtenu un baccalauréat. Contrairement à ces enseignants, ceux de la formation professionnelle au secondaire s'engagent dans un processus de développement professionnel aux étapes enchevêtrées dont l'expérience de métier constitue le socle. Cet article propose d'examiner, selon une perspective macrosociologique, quelques éléments structurant le parcours de ces enseignants.

ABSTRACT

From practicing a trade to teaching it: the university education requirement as an event marking the professional path

Frédéric DESCHENAUX

University of Quebec in Rimouski, Québec, Canada

Chantal ROUSSEL

University of Quebec in Rimouski, Québec, Canada

Teachers of trades at the secondary level are hired based mainly on their experience in the profession, regardless of teaching skills or training. Since 2003, these teachers have also been required by the ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec to obtain a 120-credit bachelor's degree in professional teaching. Choosing to teach initiates a return to school for these adults. They are therefore required to get their university education while experiencing a major professional transition between the practice and the teaching of their profession. In this context, they are following a much different course than that of general education high school teachers, who take a linear path into the profession after having completed a bachelor's degree. Contrary to these teachers, those teaching professional programs at the secondary level get involved in a professional development process with overlapping steps, based on their experience in the trade. From a macrosociological perspective, this article examines some elements that structure the path of these teachers.

RESUMEN

De la práctica a la enseñanza de un oficio: la obligación de formación universitaria como un acontecimiento notable de la trayectoria profesional

Frédéric DESCHENAUX

Universidad de Québec en Rimouski, Quebec, Canadá

Chantal ROUSSEL

Universidad de Québec en Rimouski, Quebec, Canadá

Los maestros de formación profesional de secundaria provienen de muy diversos sectores y han sido reclutados debido a su experiencia profesional, sin necesariamente

poseer la formación ni las habilidades para enseñar. Incluso, el Ministerio de Educación, recreación y deporte de Quebec exige, desde 2003, que esos maestros obtengan un bachillerato en educación profesional de 120 créditos. La posibilidad de bifurcar hacia la enseñanza inaugura el retorno a la formación para esos adultos. Así pues, se ven confrontados con la obligación de adquirir una formación universitaria y viven una transición profesional importante entre la práctica y la enseñanza de su profesión. En dicho contexto, están en total ruptura con los maestros de formación general quienes han accedido al puesto de maestro de manera linear, al terminar su bachillerato. A diferencia de ellos, los maestros de formación profesional de secundaria se comprometen en un proceso de desarrollo profesional cuyas etapas se entreveran y que tiene como verdadero eje organizador su experiencia profesional. En este artículo se examinan, desde una perspectiva macrosociológica, algunos de los elementos que estructuran la trayectoria profesional de dichos maestros.

Introduction

La formation professionnelle (FP¹) au secondaire est dans une situation particulière dans le monde de l'éducation au Québec. L'image relativement négative qu'elle projette encore souvent fait en sorte qu'elle est boudée par les jeunes, tout en présentant une possibilité de diplomation intéressante pour les adultes qui investissent de manière importante cette filière. En conséquence, particulièrement depuis quelques années, les commissions scolaires doivent embaucher plusieurs enseignants pour répondre à la demande.

Or, les enseignants de la FP au secondaire sont principalement recrutés dans différents domaines en raison de leur expérience d'un métier, sans avoir nécessairement les compétences ni la formation pour l'enseigner. Or, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec exige, depuis 2003, qu'ils possèdent un baccalauréat en enseignement professionnel de 120 crédits pour obtenir le brevet d'enseignement. Ces adultes se trouvent donc devant une obligation de formation universitaire, tout en vivant une transition professionnelle importante entre la pratique et l'enseignement de leur métier (Deschenaux, Roussel et Boucher, 2008; Deschenaux et Roussel, 2008; Balleux, 2006a, 2006b).

Cet article aborde d'abord, en problématique, la formation des enseignants de la FP, section conduisant vers l'objectif de la recherche. Vient ensuite le cadre conceptuel. Il situe le thème des reconversions professionnelles et justifie la perspective macrosociologique retenue pour finalement expliquer les processus en jeu dans la transition professionnelle de ces enseignants. Après une section méthodologique, les

Les enseignants de la FP au secondaire sont principalement recrutés dans différents domaines en raison de leur expérience d'un métier, sans avoir nécessairement les compétences ni la formation pour l'enseigner.

1. Pour des raisons d'économie d'espace, le sigle sera utilisé dans le reste de l'article. Il faut d'ailleurs reconnaître l'usage très courant de cette abréviation dans le domaine de la formation professionnelle.

résultats reprennent les quatre étapes du développement professionnel enseignant pour y découvrir l'enchevêtrement particulier induit par l'obligation de formation universitaire du personnel enseignant en FP.

La formation des enseignants du secteur professionnel

Depuis la réforme Parent, on s'intéresse de plus en plus à la formation des praticiens de l'enseignement professionnel. Cette réalité se traduit, au fil des décennies, par des tentatives correspondant chacune à la mise sur pied de formations diverses. Ces formations qui conduisent à l'obtention d'un brevet se répartissent sur des périodes équivalant à une ou deux années de scolarité (Conseil supérieur de l'éducation, 1977; Ministère de l'Éducation, 1980).

Depuis 2001, un baccalauréat d'enseignement² menant à une licence ou au brevet s'organise autour d'exigences ministérielles inscrites dans un document intitulé *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Ce cursus se décline en deux principaux volets, répondant ainsi aux caractéristiques de l'enseignement de ce secteur : une formation psychopédagogique (incluant la formation pratique) de 60 crédits, complétée par une formation disciplinaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

Suivant ces exigences accrues de formation, il importe de connaître l'impact que peut présenter une telle obligation de formation universitaire sur les parcours professionnels des adultes qui choisissent de devenir enseignants dans cette filière d'études.

L'objectif de l'article

En raison des exigences singulières de l'enseignement professionnel au secondaire, le personnel doit maîtriser, à la fois, des compétences de métier et des compétences liées à l'enseignement. Inévitablement, l'arrivée dans la carrière enseignante constitue une bifurcation de la trajectoire de la plupart de ces adultes qui ont achevé un premier processus d'insertion et travaillé dans leurs domaines respectifs. Munies d'expériences de travail variées, souvent assez longues pour faire d'elles des spécialistes, ces personnes sont intéressées à former la relève dans leur métier, mais n'avaient pas nécessairement planifié un tel changement de carrière (Deschenaux et Roussel, 2008). En faisant ce choix, les personnes se voient dans l'obligation de suivre une formation universitaire de 120 crédits qui n'était pas planifiée au départ.

De ce fait, l'obligation de formation universitaire jumelée à l'accès à la carrière enseignante s'apparente plus, pour certains, à de la formation continue en cours d'emploi (Balleux, 2006a; Powers, 2002) qu'à une formation initiale à l'enseignement. Ce fait contraste avec la réalité des enseignants de la formation générale des jeunes

Inévitablement, l'arrivée dans la carrière enseignante constitue une bifurcation de la trajectoire de la plupart de ces adultes qui ont achevé un premier processus d'insertion et travaillé dans leurs domaines respectifs.

2. De 90 (3 ans) ou de 120 crédits (4 ans).

(primaire et secondaire), parce que ces derniers n'ont pas souvent d'expérience de travail préalable significative et que l'enseignement constitue leur objectif initial de carrière. Pour eux, la formation universitaire est planifiée et constitue l'étape principale les conduisant à l'emploi d'enseignant.

Dans ce contexte, cet article a pour objectif d'examiner l'impact des exigences curriculaires de formation à l'enseignement professionnel sur la transition vers l'enseignement, considéré comme l'événement marquant du parcours des enseignants de la FP. Contrairement à la situation vécue en France, la transition vers l'enseignement professionnel constitue un choix personnel (Deschenaux et Roussel, 2008; Balleux, 2006a), et non une option par défaut (Jellab, 2008). Forts d'une expérience de métier appréciable, ces personnes décident de bifurquer de la pratique de leur métier vers l'enseignement de ce dernier. C'est cette transition qui nous intéresse. Cette bifurcation de leur trajectoire, certes choisie, bien que liée à des effets de conjoncture, se situe dans le vaste champ d'étude des reconversions professionnelles volontaires (Negroni, 2005; Denave, 2006).

Cadre conceptuel

Les reconversions professionnelles font souvent l'objet d'une analyse microsociologique dans les écrits recensés sur le sujet. À partir de récits biographiques, on tente de reconstruire l'expérience vécue par l'individu. Après avoir esquissé les grandes lignes des travaux de ce paradigme, nous proposons un regard macrosociologique impliquant divers processus qui s'enchevêtrent lors de la reconversion professionnelle.

Une vision microsociologique des reconversions professionnelles

Dans plusieurs études recensées sur ce sujet, les reconversions professionnelles sont appréhendées en recourant à des histoires de vie. Cette méthode est mobilisée afin de prendre en compte adéquatement la complexité des processus sociaux et les multiples socialisations vécues par les individus (Lahire, 1998). Dans cette perspective microsociologique, il importe de broser le portrait intime de la personne pour débusquer les motifs qui ont précédé la reconversion professionnelle volontaire. Les auteurs tentent ainsi de reconstituer l'ensemble du parcours individuel afin de distinguer la part de l'imprévisible (Grossetti, 2004) de la part du choix rationnel. En effet, Grafmeyer (1994) insiste sur la nécessaire prise en considération de l'hétérogénéité des trajectoires individuelles organisées autour de remises en question, de réorganisations ou de ruptures d'appartenance.

L'analyse microsociologique des reconversions professionnelles prend pour point de départ un élément déclencheur, un « événement » identifié comme le moteur de la bifurcation. Cet événement est « le fait qui va prendre sens et donner sens au monde simultanément. Le fait est événement parce qu'il construit et participe à une nouvelle vision du monde, une nouvelle signification de sa place dans le monde » (Prestini-Christophe, 2006, p. 88).

Quelques travaux dans ce champ explicitent des caractéristiques communes aux événements considérés comme marquants dans le parcours biographique des individus (Prestini-Christophe, 2006; Lahire, 1998; Winock, 2002). Quatre caractéristiques sont reprises dans le tableau 1. La colonne de droite montre en quoi la transition vers l'enseignement professionnel peut être considérée à juste titre comme un événement marquant dans la trajectoire des acteurs qui réalisent ce choix.

Tableau 1 : **Caractère marquant de la transition vers l'enseignement professionnel**

Caractéristiques des événements marquants	Application à la transition vers l'enseignement professionnel
Constitue un fait nouveau et singulier marqué d'une certaine intensité.	Le choix de devenir enseignant est un fait nouveau dans leur trajectoire, bien peu de personnes ayant envisagé cette option. Cette nouveauté est vécue intensément, ces recrues étant rapidement plongées dans l'action.
Commande une nouvelle interprétation du contexte puisque le parcours de l'individu est désormais marqué par cet événement.	Cette transition marque indéniablement un point tournant où de nouveaux référents doivent être mobilisés.
Produit des effets dans les différentes sphères de la vie (sociale, familiale, professionnelle), connaissant un certain retentissement.	L'entrée dans l'enseignement s'assortit d'une obligation de formation universitaire. Cette obligation vient bouleverser leur vie professionnelle et familiale.
Ouverture de nouvelles avenues possibles, en conséquence du changement opéré.	Cet événement ouvre de nouvelles avenues quant à la pratique de leur métier.

Source : Winock, 2002; Prestini-Christophe, 2006

Ainsi, nous aurions pu réaliser une analyse fine du parcours des individus prenant la décision d'enseigner leur métier, à l'instar de Balleux, Beaucher et Saussez (2009) qui énoncent cinq étapes ponctuant le processus de reconversion. En effet, chaque nouvel enseignant en FP a une histoire qui lui est propre, marquée par les bouleversements qu'a provoqués cette importante décision. Toutefois, considérant l'objectif de cet article, il nous semble valable d'orienter l'analyse vers une conception macrosociologique de l'événement marquant de leur trajectoire professionnelle. En considérant de manière globale la reconversion comme l'événement marquant de leur trajectoire, il est possible de dégager des régularités de cette apparente idiosyncrasie.

En élargissant le spectre

En 2006-2007, on comptait 6403 enseignants en FP au Québec (MELS, 2008). Étant donné les contraintes particulières d'accès à la carrière enseignante dans cette filière, chacune de ces personnes a vécu une importante transition entre la pratique et l'enseignement de son métier. Au-delà des circonstances particulières vécues individuellement, il est certainement possible d'observer des régularités. En effet,

l'événement marquant que constitue la transition vers l'enseignement professionnel s'accompagne d'une prescription curriculaire, à savoir l'obligation de formation universitaire dans un programme de formation à l'enseignement.

On considérera donc le choix de bifurquer vers l'enseignement comme le point de départ de l'analyse, avec les conséquences que cela implique. Cet événement se situe entre le biographique et le curriculaire pour ces adultes plongés dans un nouveau métier et désormais en formation. En somme, l'événement balise un moment critique dans la carrière, perçu comme « le produit croisé d'une décision subjective (transaction, négociation, conflit, abstention) et de l'objectivité d'une contrainte de cheminement (cursus préétabli dans une institution) » (Passeron, 1991, p. 204). L'entrée dans la carrière enseignante en FP est toujours la conjonction entre une décision subjective provoquée par une opportunité qui se présente dans la trajectoire.

Une analyse macrosociologique met en contexte des ruptures professionnelles qui se déroulent dans le temps et « selon une dynamique irréductible au simple calcul utilitaire ou aux contraintes contextuelles. Elles sont le résultat d'une succession de phases communes aux diverses expériences des enquêtés qui infléchissent leur trajectoire générale » (Denave, 2006, p. 87-88).

Plutôt que de tenter des reconstitutions complètes des trajectoires, la présente analyse se concentre sur la transition du métier vers l'enseignement de ce dernier à partir de deux processus déjà abondamment documentés, soit le processus d'insertion professionnelle et le processus de développement professionnel des enseignants. L'originalité de ce cadre conceptuel est de montrer un enchevêtrement de ces deux processus lors de la transition vers l'enseignement professionnel.

Le processus d'insertion professionnelle

Il importe d'explicitier dans un premier temps le processus d'insertion professionnelle, puisque les nouveaux enseignants en FP l'ont généralement complété une première fois, étant donné l'obligation d'avoir de l'expérience dans leur domaine avant de l'enseigner. Pour situer conceptuellement ce processus, nous recourons aux travaux de Laflamme (1993), qui le divise en trois étapes distinctes : la préparation, la transition et l'intégration professionnelles.

Le processus d'insertion débute dès la préparation professionnelle, pendant laquelle les acteurs sont formés à l'exercice d'un métier ou d'une profession. Cette socialisation aux rudiments de l'occupation choisie permet la construction d'un inconscient d'école (Bourdieu, 2000). L'inconscient d'école est l'ensemble des structures cognitives, inscrites dans – et tributaires de – l'inconscient culturel, mais attribuables aux expériences scolaires. En principe commun à tous les agents passant par le système d'enseignement, il prend également une forme spécifique selon la discipline étudiée. Intériorisé, il définit les pratiques et les attitudes à l'égard de tel ou tel sujet, ce qui fait que les acteurs s'entendent implicitement sur ce qui est important, sur ce qui ne l'est pas ou sur toute autre attitude jugée normale. L'inconscient d'école échappe souvent aux prises de conscience puisqu'il a été intériorisé, donc rendu naturel.

La préparation professionnelle est suivie de l'étape de transition professionnelle, où l'acteur passe de l'école à l'emploi, avec tout ce que cela suppose de bouleversements et d'adaptations. C'est au cours de cette étape que l'acteur passe du statut d'élève ou d'étudiant au statut de travailleur. À l'école, les tâches étaient souvent réalisées sous supervision. Sur le marché de l'emploi, l'acteur doit se débrouiller seul. C'est à cette étape que l'acteur entreprend l'acquisition de son expérience de métier. Finalement, la dernière étape est l'intégration professionnelle au cours de laquelle l'individu s'installe plus durablement dans un emploi et en maîtrise les différentes facettes.

Cette conception du processus d'insertion professionnelle apparaît bien linéaire, mais n'en demeure pas moins utile pour en cerner le déroulement. Pour sa part, Bourdon (2001) relève que les étapes sont parfois enchevêtrées dans une forme d'hyperactivité où les acteurs sont actifs simultanément dans plusieurs étapes de ce processus. La situation des nouveaux enseignants de la FP est particulièrement représentative de cette forme d'hyperactivité, puisque les personnes doivent s'inscrire à l'université tout en étant à l'emploi d'une commission scolaire, parfois même en conservant un emploi dans lequel elles sont bien intégrées. Cette hyperactivité remettrait en question la notion de transition entre l'école et l'emploi :

Il semble [...] qu'on ne puisse plus parler d'un véritable état intermédiaire et qu'il faille plutôt concevoir cette zone comme la superposition des deux états-pôles, c'est-à-dire les études et le travail. Le processus de transition de l'école à l'emploi se transformerait ainsi pour occuper une zone de plus en plus large et de plus en plus floue où s'entremêlent un système éducatif et un système productif auparavant beaucoup plus distincts (Bourdon, 2001, p. 74).

Le développement professionnel des enseignants

À partir d'une synthèse de plusieurs travaux québécois, américains et européens, Riopel (2006) a élaboré un processus de développement professionnel du personnel enseignant du primaire et du secondaire, en quatre étapes. Abordons-les dans le but de baliser le parcours des nouveaux enseignants de la FP. La première constitue celle de la formation antérieure, c'est-à-dire l'ensemble des expériences scolaires et personnelles. Cette étape en est une de socialisation informelle où les situations vécues à l'école façonnent les représentations de l'institution scolaire et du travail enseignant. La deuxième représente la formation initiale. C'est le passage à l'université, où des activités collectives ou individuelles agencées dans des programmes de formation permettent la préparation à la carrière enseignante. La troisième étape, caractérisée par l'insertion professionnelle, désigne l'entrée officielle dans la carrière enseignante, la transition entre la fin de la formation initiale à l'université et le marché de l'emploi. La quatrième et dernière étape est celle de la formation continue, c'est-à-dire l'ensemble des activités qui permettent de mettre à jour les connaissances ou de prendre un temps d'arrêt pour réfléchir sur la pratique et ainsi l'enrichir.

La porosité des processus pour les nouveaux enseignants de la formation professionnelle au secondaire

Des travaux sur la transition du personnel enseignant en formation professionnelle montrent un enchevêtrement marqué des deux processus précédemment décrits chez ces personnes (Deschenaux et Roussel, 2008). Cet enchevêtrement est caractéristique du personnel enseignant en FP, compte tenu des exigences de compétences de métier préalables à l'embauche en enseignement. Pour le corps enseignant de la formation générale des jeunes (primaire et secondaire), ces processus sont généralement englobés, c'est-à-dire que leur développement professionnel enseignant s'inscrit dans le cadre plus large du processus d'insertion professionnelle.

Or, chez les nouveaux enseignants de la FP, le processus d'insertion professionnelle était souvent achevé, les personnes étant intégrées dans leur métier (étape 3 de Laflamme). L'incursion dans l'enseignement, jumelée à l'obligation de formation universitaire, les replonge dans ce processus : d'une part, elles sont en formation initiale à l'enseignement (étape 2 de Riopel) et, d'autre part, les exigences curriculaires inhérentes à la structure même du programme de baccalauréat les obligent à un perfectionnement disciplinaire dans leur métier (étape 1 de Laflamme et dans une certaine mesure, étape 4 de Riopel). Tout cela en étant simultanément en phase de transition professionnelle dans l'enseignement (étape 2 de Laflamme et étape 3 de Riopel).

Il est toutefois bien difficile de baliser de manière précise cet objet aux contours flous. Après avoir fait un examen de diverses avenues, Uwamariya et Mukamurera (2005) arrivent à la conclusion qu'« il nous apparaît qu'aucune typologie ne peut constituer une référence unique et satisfaisante pour la pratique et le développement professionnel des enseignants » (p. 146-147). C'est pourquoi nous pensons que l'idée d'enchevêtrement avec le processus d'insertion professionnelle chez les nouveaux enseignants de la FP permet de saisir l'objet avec plus de justesse.

D'autant plus que d'autres auteurs définissent le développement professionnel comme « un processus d'apprentissage mobilisé tout au cours de la vie professionnelle » (Deaudelin, Brodeur et Bru, 2005, p. 178). En ce sens, il ne faut pas s'attendre à ce que les acteurs franchissent les étapes l'une après l'autre, mais bien de manière enchevêtrée, dans le cadre d'un processus plus large de développement professionnel, balisé par un événement marquant : les débuts dans l'enseignement.

Méthodologie

Les données sont issues d'un projet de recherche qualitatif portant sur la transition des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle au secondaire.

Nous avons rencontré 32 personnes qui travaillent dans des centres de formation professionnelle et avons conduit avec elles des entrevues semi-dirigées d'environ 60 minutes. La collecte de données, entrecoupée de périodes d'analyse, s'échelonne entre le printemps 2007 et l'automne 2009. L'échantillon a été constitué de manière contrastée en cascades (Van der Maren, 1999), c'est-à-dire qu'un contact

dans un établissement permettait de recruter d'autres participants au regard de nos critères.

Les 22 hommes et les 10 femmes qui composent l'échantillon sont âgés en moyenne de 44,6 ans. Ces personnes ont été recrutées dans six commissions scolaires de différentes régions, soit au Bas-Saint-Laurent (2), en Chaudière-Appalaches (1), en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine (1), sur la Côte-Nord (1) et en Montérégie (1). Sur le plan de l'expérience, ces personnes ont en moyenne 16,0 années d'expérience dans leur métier préalablement à leur transition vers l'enseignement et elles comptent, en moyenne, 8,7 années d'expérience en enseignement. En moyenne, elles étaient âgées de 35,7 ans lorsqu'elles ont bifurqué vers l'enseignement. La majorité d'entre elles (24) détiennent un diplôme d'études professionnelles (DEP) dans leur spécialité, alors que 7 sont titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC). Deux bachelières complètent le tableau. Ces personnes possèdent une formation à l'enseignement variée. Certaines détiennent un certificat (17), d'autres ont commencé un baccalauréat en enseignement professionnel (15) mais ne l'ont pas encore terminé, alors qu'une autre a fini son baccalauréat après avoir obtenu un certificat. Finalement, elles enseignent dans 18 programmes différents répartis dans 9 des 20 secteurs de formation : Assistance en pharmacie (2), Carrosserie, Charpenterie-menuiserie, Coiffure (3), Dessin industriel (2), Ébénisterie (2), Électricité (2), Esthétique, Installation d'équipement de télécommunications, Mécanique agricole, Mécanique automobile (3), Mécanique d'engins de chantier, Mécanique véhicules légers (2), Plomberie (2), Secrétariat-comptabilité (3), Soudage-montage, Transport (2) et Vente-conseil (2).

Notre échantillon se compare à celui d'autres recherches similaires (Caron et St-Aubin, 1997; Balleux, 2006a; Deschenaux et Roussel, 2008) en ce qui a trait au genre, à l'âge et à la diversité des secteurs d'enseignement.

Les entretiens réalisés auprès des personnes abordent plusieurs thèmes : les derniers emplois occupés dans leur domaine, les motifs ayant conduit à l'enseignement et la perception à l'égard de la formation universitaire. Une analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2008) a ensuite été menée à partir des entrevues. Afin de faciliter ce travail, notamment par la mise en relation des thèmes et des caractéristiques des personnes rencontrées, le logiciel *QSR NVivo 8* a été utilisé.

Résultats

À partir de l'événement marquant que constitue le choix de bifurquer vers l'enseignement, l'analyse montre comment s'actualisent les quatre étapes du développement professionnel enseignant dans le cadre de cette reconversion professionnelle. Il sera alors question de la formation antérieure, de la formation initiale à l'enseignement, de l'insertion dans l'enseignement et, enfin, de la formation continue dans le contexte particulier des processus enchevêtrés propre aux enseignants de la FP au secondaire.

L'étape de la formation antérieure à l'enseignement liée à l'insertion professionnelle dans leur domaine de pratique

Pour les enseignants du primaire ou du secondaire, l'étape de la formation antérieure renvoie à l'image de la carrière enseignante. En caricaturant, pour illustrer efficacement, la formation antérieure renvoie à leurs souvenirs d'enfance, dans lesquels ils s'imaginaient « faire l'école » aux camarades du voisinage! En formation professionnelle, rares sont les personnes qui avaient planifié cette bifurcation vers l'enseignement. L'étape de la formation antérieure fait donc référence à leur expérience de métier, qui constitue leur passeport vers l'enseignement.

Étant donné les exigences légales d'obtention de l'autorisation provisoire d'enseigner, les enseignants de la FP ont bien souvent complété le processus d'insertion professionnelle dans leur métier : ils se sont formés, ont vécu la transition entre l'école et le marché de l'emploi avant de s'intégrer plus durablement dans un emploi. Pour les personnes qui ont participé à notre étude, ce processus a été vécu de manière linéaire. Elles ont rapidement obtenu un emploi à la sortie des études, parfois même avant. Chacune dans son métier, ces personnes ont connu des trajectoires professionnelles à l'image de l'ensemble de la population active : certaines n'ont eu qu'un employeur avant de bifurquer vers l'enseignement; d'autres ont enchaîné les emplois à des rythmes variables. Certaines ont obtenu leur diplôme dans un contexte économique difficile dans leur domaine, alors que d'autres ont dû user de volonté pour terminer leur formation à un moment où elles étaient très demandées.

Indépendamment de leurs parcours professionnels, un élément les rassemble. Le premier processus d'insertion professionnelle de chacune des personnes dans son domaine constitue la condition de bifurcation vers l'enseignement. Rappelons qu'en moyenne les participants ont cumulé 16 années d'expérience dans leur domaine avant l'enseignement.

Une fois dans l'enseignement, ils doivent faire face à l'obligation de formation universitaire, dont l'expérience de métier constitue la clef de voûte. En effet, ce vécu professionnel représente la pierre angulaire de leur formation universitaire. En formation, ils s'approprient le programme d'études de leur spécialité, les approches pédagogiques et didactiques ainsi que les outils d'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'enseignement de leur métier. De plus, ils sont tenus de se perfectionner dans leur spécialité afin d'atteindre les objectifs d'évolution dans leurs domaines respectifs. En somme, ils restent obligatoirement en continuité avec leur métier lorsqu'ils bifurquent vers l'enseignement.

Or, cette inscription à l'université, l'étape de formation initiale à l'enseignement, place la plupart d'entre eux en rupture avec le pragmatisme de leur métier.

L'étape de formation initiale à l'enseignement comme rupture dans leur trajectoire

La deuxième étape du processus de développement professionnel des enseignants est la formation initiale. S'il est naturel pour les futurs enseignants du primaire et du secondaire de s'inscrire à l'université pour y apprendre les rudiments

Le premier processus d'insertion professionnelle de chacune des personnes dans son domaine constitue la condition de bifurcation vers l'enseignement.

de leur métier, il n'en va pas de même pour les nouveaux enseignants en FP. Le contraste avec la formation reçue pour exercer leur métier (étape 1 du processus d'insertion professionnelle) est souvent bien grand.

Outre le fait que l'acte d'enseigner soit une tâche qui leur est souvent inconnue, un élément marquant, voire bouleversant, de la transition vécue par les novices de l'enseignement professionnel est l'obligation de formation universitaire. Les travaux documentant cette transition (Balleux, 2006a; Deschenaux et Roussel, 2008) rapportent que ces personnes sont souvent vues comme étant à l'aise pour expliquer les rudiments d'un métier à des novices. Ainsi armées de leurs habiletés et de leur bagage d'expérience, elles s'estiment capables de former la relève. Cependant, les études universitaires en enseignement se révèlent souvent une source d'inquiétude, et sont parfois même considérées comme rebutantes (*ibid.*).

Le cheminement scolaire et la formation suivie par les novices en enseignement professionnel déterminent un inconscient d'école différent de celui de leurs homologues en formation des maîtres au primaire ou au secondaire général. En effet, en FP, on trouve des programmes souvent courts, axés sur la résolution de problèmes ou l'exécution de tâches concrètes.

La majorité des personnes (24) ayant participé à l'étude sont titulaires d'un diplôme d'études professionnelles (DEP), une formation dont la durée varie entre 600 et 1800 heures (MELS, 2009) et qui est centrée exclusivement sur la pratique éventuelle d'un métier. Elles peuvent donc ne pas avoir l'habitude des tâches exigées à l'université, par exemple lire des textes à caractère théorique ou rédiger des synthèses. Le type d'habileté sollicité par ces tâches peut paraître trop exigeant pour ces personnes, car il contraste de manière importante avec leur inconscient d'école.

Ainsi, lorsqu'on les interroge à propos de la pertinence des cours universitaires en enseignement, les réponses sont mitigées. Un fort courant pragmatique transcende leurs propos. S'ils conviennent de la relative utilité des cours psychopédagogiques, les répondants expriment des réserves au sujet de la lourdeur du processus de formation universitaire, tout en remettant en question la pertinence des cours à portée plus générale, voire théorique.

Plusieurs personnes reconnaissent que la formation directement liée à la pédagogie, à la gestion de classe ou à l'évaluation leur a apporté des connaissances et un cadre de travail permettant de diminuer l'anxiété liée à leur nouveau rôle. « *Ça a été bon. Ça m'a enlevé un peu d'insécurité par rapport à la manière dont je travaillais. Ça m'a donné un cadre pour pouvoir travailler. Tout le monde dit que ça ne donne rien, mais ce n'est pas vrai* » (V4-006).

De manière générale, la formation en pédagogie est jugée nécessaire, mais, selon eux, elle ne devrait qu'aborder l'essentiel, sans faire un détour inutile (à leurs yeux) par les théories en sciences de l'éducation. Un enseignant mentionne :

Il y avait des cours qui étaient vraiment très théoriques, pas assez concrets. Nous, ce qu'on a besoin, en formation professionnelle [...] c'est quelque chose vraiment axé sur la pratique. Des trucs. Comment s'y prendre avec des élèves dans telle ou telle circonstance? (V1-009)

Ainsi, les enseignants s'identifient rarement aux professeurs d'université, qui semblent fort loin d'eux, avec *leurs grands mots* (V2-002), mais vont citer en exemple certains chargés de cours issus, comme eux, de la FP, en qui ils se reconnaissent. Comme cet enseignant qui parle de chargés de cours qu'il estime plus concrets :

[Il y a des profs qui ont de l'expérience], *c'est nous autres, c'est ça, la formation professionnelle. Il nous connaissent. Il connaissent les besoins de la formation professionnelle. Ça nous touche. Ça vient nous chercher. Ça nous fait creuser. Ça nous fait fouiller. J'ai trouvé ça plaisant* (V1-009).

Cette rupture avec le pragmatisme qui leur est plus familier est vécue dans un contexte de travail particulier. La transition vers l'enseignement se vit souvent dans l'urgence, contexte n'étant pas nécessairement favorable à une insertion professionnelle harmonieuse, troisième étape du processus de développement professionnel enseignant.

Une troisième étape exigeante

Au cours de la troisième étape du processus, les nouveaux enseignants du primaire ou du secondaire terminent leur formation initiale, ponctuée de stages d'enseignement, réalisés de manière progressive et qui vont de l'observation à la prise en charge de la classe. En FP, les nouveaux enseignants vivent simultanément les deuxième et troisième étapes, puisqu'ils se sont retrouvés devant une classe avant même d'avoir une quelconque préparation. La rupture entre l'exercice quotidien de leur métier et l'enseignement est, dans ces circonstances, parfois brusque. L'extrait suivant illustre bien le type de situation que vivent les recrues :

Le [directeur] m'a donné un rendez-vous pour remplir les formalités, les papiers, etc. Quand on a fini notre entrevue, j'ai fait un tour de l'école et puis il m'a tapé sur l'épaule, il m'a dit : « Qu'est-ce que tu fais demain ? » J'ai dit : « Je n'ai rien de prévu. » Là, il m'a dit : « Demain tu remplaces. » Ça été mon baptême de l'enseignement... Puis je pense que je ne suis pas le seul (V1-010).

Aussi, les débuts dans la carrière enseignante se déroulent bien souvent sous le signe de l'insécurité générée par une situation inconnue, précipitée et pas nécessairement planifiée pour les enseignants de la FP. Leur expérience de métier représente généralement l'actif le plus précieux sur lequel ils tablent pour pallier leur manque de connaissances et d'expérience en pédagogie. Couramment, les recrues se disent anxieuses à leurs débuts. À titre d'exemple, certaines étaient prises de tremblements, d'autres de sueurs froides, au sens propre comme figuré. Aussi, plusieurs nouveaux enseignants arrivent mal à doser la quantité de matière à préparer. Un enseignant (V3-001) mentionne qu'il avait tout « passé » ce qu'il avait préparé pour une journée, et ce, dès la fin de la première heure !

Malgré tout, leur expérience de métier constitue le point d'ancrage leur permettant de traverser ces débuts parfois insécurisants :

Le premier cours, tu tapes du pied pas mal. Tu t'enfarges dans tes mots. Tu as 24 personnes qui ont les yeux grands ouverts, puis qui croient en toi. Ils

En FP, les nouveaux enseignants vivent simultanément les deuxième et troisième étapes, puisqu'ils se sont retrouvés devant une classe avant même d'avoir une quelconque préparation.

pensent que tout ce que tu dis, c'est béni des dieux. Il y a une chose que je me suis dit quand j'ai commencé à travailler, j'ai dit oui, ils vont peut-être trouver des fois que mes phrases ne se suivent pas, ou que la matière ne marche pas dans un ordre chronologique. Mais ils ne viendront jamais m'enlever mon expérience (V2-007).

Comme il en a été question précédemment, cette expérience du métier est en effet précieuse, autant pour leurs premières armes en enseignement qu'en formation universitaire. La simultanéité des étapes (formation universitaire et entrée dans l'enseignement) engendre un flou autour de la formation universitaire, qui pourrait être considérée comme étant à la fois initiale et continue.

L'étape de la formation continue obligatoire

La dernière étape du processus de développement professionnel enseignant touche à la formation continue. Pour les enseignants du primaire ou du secondaire, la formation continue est une occasion de parfaire ses connaissances ou de mettre ses connaissances à jour quelques années après la fin des études universitaires. Certains entreprendront des études de cycles supérieurs. En FP, la formation initiale se confond avec la formation continue et la formation sur le tas. Forts d'une longue expérience de métier, c'est en moyenne à l'âge de 35,7 ans que les participants à notre étude ont fait leurs débuts en enseignement. À cet âge, les enseignants du général en sont presque au milieu de leur carrière. Au primaire ou au secondaire, la formation continue du personnel enseignant, bien qu'elle soit imposée par la Loi sur l'instruction publique, revêt habituellement un caractère volontaire.

En formation professionnelle, les exigences de formation associées au Règlement sur les autorisations d'enseigner (MEQ, 2001) rendent obligatoire la formation universitaire. Pour obtenir un contrat dans une commission scolaire, le personnel doit détenir une autorisation provisoire d'enseigner uniquement délivrée aux candidats inscrits dans une formation universitaire à l'enseignement. De plus, pour maintenir valide cette autorisation provisoire d'enseigner, les candidats doivent obtenir des crédits universitaires selon une séquence déterminée, qui s'étale sur 10 ans. La réglementation dicte en grande partie le rythme des études.

En somme, pour les enseignants de la FP, la formation universitaire se résume en un investissement à long terme qui s'ajoute à l'appropriation du nouveau métier qu'ils exercent au quotidien.

Conclusion

L'étude du parcours des enseignants de la formation professionnelle examiné selon une perspective macrosociologique nous apprend que le processus initial d'insertion professionnelle dans leur métier constitue la clé d'accès au processus de développement professionnel enseignant.

En somme, pour les enseignants de la FP, la formation universitaire se résume en un investissement à long terme qui s'ajoute à l'appropriation du nouveau métier qu'ils exercent au quotidien.

Les personnes qui font le choix de bifurquer vers l'enseignement en formation professionnelle au secondaire ne s'imaginent pas, au départ, ce à quoi elles seront tenues de répondre. En effet, l'événement marquant que représente la transition vers l'enseignement implique de multiples bouleversements et adaptations. L'obligation de formation universitaire vient, à elle seule, créer un mouvement d'enchevêtrement, reconfigurant ainsi le processus de développement professionnel dans lequel ces personnes s'inscrivent.

Dans cet article, nous n'avons fait qu'effleurer, de manière qualitative, les régularités constituant la trame de fond de leurs histoires communes, passant de leur formation antérieure, clé d'accès à l'enseignement, aux différentes dimensions constitutives de chaque étape. Il serait sans doute pertinent de vérifier ces régularités à plus grande échelle par une enquête quantitative.

La bifurcation vers l'enseignement professionnel représente un objet difficile à cerner. C'est pourquoi la diversité des approches théoriques et méthodologiques devient aussi souhaitable qu'indispensable.

Références bibliographiques

- BALLEUX, A. (2006a). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 29-48.
- BALLEUX, A. (2006b). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carriérologie*, 10(4), 603-627.
- BALLEUX, A., BEAUCHER, C. et SAUSSEZ, F. (2009) *Contribution de trois domaines de recherche à la compréhension de la transition entre métier et enseignement pour les enseignants débutants de formation professionnelle*. Communication présentée au 2^e colloque national sur l'insertion professionnelle, 30 avril-1^{er} mai 2009 à Laval.
- BOURDIEU, P. (2000). L'inconscient d'école. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135, 3-5.
- BOURDON, S. (2001). Les jeunes de l'école à l'emploi : l'hyperactivité comme adaptation à la précarité au Québec, dans L. Roulleau-Berger et M. Gauthier (dir.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (p. 73-85). Paris : Éditions de l'Aube.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1977). *La formation et le perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- CARON, L. et ST-AUBIN, G. (1997). *Rapport de recherche sur la condition enseignante en formation professionnelle*. Québec : Centrale de l'enseignement du Québec.
- DEAUDELIN, C., BRODEUR, M. et BRU, M. (2005). Conclusion : un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 177-185.
- DENAVE, S. (2006). Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1, 85-120.
- DESCHENAUX, F., ROUSSEL, C. et BOUCHER, N. (2008). La transition vers l'enseignement en formation professionnelle au secondaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 108-123). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- DESCHENAUX, F. et ROUSSEL, C. (2008). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire : le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(1), 1-16.
- GRAFMEYER, Y. (1994). *Sociologie urbaine*. Paris : Nathan.
- GROSSETTI, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible*. Paris : Presses universitaires de France.
- JELLAB, A. (2008). Une orientation professionnelle par défaut? L'expérience des nouveaux professeurs de lycée professionnel et ses implications sociologiques. *Spirale – Revue de recherche en éducation*, 41, 43-56.
- LAFLAMME, C. (1993). Réflexions sur une problématique de l'insertion professionnelle des jeunes. Dans C. Laflamme (dir.), *La formation et l'insertion professionnelle : enjeux dominants dans la société postindustrielle* (p. 89-118). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1980). *La formation professionnelle au Québec : document de consultation*. Québec : MEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : MEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC. *Tout pour réussir*. [En ligne]. [<http://www.toutpoureussir.com>] (Consulté le 28 mai 2009).

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (2008).
Statistiques de l'éducation. [En ligne].
[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/StatEduc_2008.pdf] (Consulté le 20 janvier 2010).
- NEGRONI, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 119, 311-333.
- PAILLE, P. et MUCCHIELLI, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- PASSERON, J.-Cl. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- POWERS, F. W. (2002). Second-career teachers: Perceptions and mission in their new careers. *International Studies in Sociology of Education*, 12(3), 303-318.
- PRESTINI-CHRISTOPHE, M. (2006). Une nouvelle grille de lecture : l'événement. *Pensée plurielle*, 13, 81-90.
- RIOPEL, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- UWAMARIYA, A. et MUKAMURERA, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 133-155.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- WINOCK, M. (2002). Qu'est-ce qu'un événement? *L'Histoire*, 268, 32-37.

Liens entre reconversion professionnelle et enseignement de la lecture au cours préparatoire (CP) français

Sophie BRIQUET-DUHAZE

IUFM de l'Université de Rouen, France

RÉSUMÉ

Cet article se propose d'exposer comment des récits de vie peuvent contribuer à la professionnalisation de professeurs des écoles novices en particulier lors de l'enseignement de la lecture à des élèves de cours préparatoires français (6 ans).

Il s'agit d'analyser ces récits de vie chez des stagiaires en reconversion, c'est-à-dire ayant exercé un autre métier auparavant et de mettre en lumière en quoi leur passé professionnel peut les aider à assumer cette tâche précise dont l'enjeu sociétal est primordial.

Dans une première partie, nous exposerons notre hypothèse puis notre cadre théorique multiréférencé. Les résultats recueillis auprès de huit stagiaires en reconversion seront présentés dans une seconde partie. Enfin, ces résultats seront confrontés à d'autres appartenant à une cohorte plus large de stagiaires novices mais sans expérience préalable. La conclusion présente les matériaux qui sont encore à exploiter.

ABSTRACT

Relationships between career transition and teaching reading in French preparatory courses (PC)

Sophie BRIQUET-DUHAZE
IUFM de l'Université de ROUEN, FRANCE

This article examines how life stories can contribute to the professionalism of teachers in elementary schools, in particular for teaching reading to students in French preparatory classes (6 year-olds). The life stories of career transition practice teachers, those who were previously in another profession, are analysed to reveal how their professional past can help them with this precise task, which is so important for society.

In the first part, we explain our hypothesis and our multi-referenced theoretical framework. The results collected from eight career transition practice teachers are presented in the second part. Finally, these results are compared with others from a larger cohort of practice teachers without previous experience. The conclusion presents material to be used in further studies.

RESUMEN

Relaciones entre reconversión profesional y enseñanza de la lectura en un curso preparatorio (CP) francés

Sophie BRIQUET-DUHAZE
IUFM de la Universidad de ROUEN, Francia

En este artículo nos proponemos exponer cómo las historias de vida pueden contribuir a la profesionalización de los profesores de escuela novicios, particularmente durante la enseñanza de la lectura a los alumnos de los cursos preparatorios franceses (6 años). Se trata de analizar esas historias de vida entre los estudiantes en prácticas en proceso de reconversión, es decir, que habían ejercido anteriormente otras profesiones. El objetivo era revelar cómo su experiencia profesional anterior podría ayudarles a asumir esa tarea precisa, que constituye un reto social primordial. Por principio, expondremos nuestra hipótesis así como nuestro cuadro teórico multi-referenciado. Los resultados recogidos entre ocho estudiantes en prácticas en proceso de reconversión serán presentados en la segunda parte. Finalmente, los resultados serán confrontados con otros provenientes de una cohorte más grande de estudiantes en práctica novicios pero sin experiencia laboral previa. La conclusión presenta materiales que aun no han sido explotados.

Introduction

Jusqu'en 2011, dans les IUFM (instituts universitaires de formation des maîtres) français, la licence (trois années universitaires) est le niveau requis pour embrasser une carrière de professeur des écoles (enseignants ayant la charge d'élèves âgés de 2 à 10 ans). Le concours réussi, les lauréats, le plus souvent assez jeunes, entament une formation professionnelle d'une année, en alternance (une journée par semaine dans une école maternelle ou élémentaire et les autres jours en formation théorique à l'IUFM).

Minoritaires mais chaque année représentés, quelques lauréats du concours ont un parcours de vie atypique. Certains envisagent une reconversion pour des raisons variées et multiples. Ils ont pu exercer les fonctions de clerc, de notaire, banquier, ingénieur... avant de se lancer un nouveau défi, celui de devenir professeurs des écoles. À l'intérieur de cette catégorie minoritaire et riche des parcours individuels qui la constituent, nous nous sommes intéressée à ceux qui, l'année de leur formation, enseignent la lecture à des élèves de CP (cours préparatoire, élèves de 6 ans) ou de CE1 (Cours élémentaire première année, élèves de 7 ans). Les stagiaires, par le collectif qu'ils forment, sont quantitativement une population qu'il est possible d'étudier notamment au regard des enseignements qu'ils dispensent et du métier qu'ils apprennent. Cependant, chaque destinée individuelle nous semble tout aussi importante pour comprendre celle des autres au regard de l'enseignement de la lecture. Cet article se propose donc de présenter et d'analyser en quoi les chemine-ments de stagiaires en reconversion peuvent présenter des particularités au service de leur enseignement de la lecture.

Nous développerons notre propos en trois temps : d'abord, nous énoncerons notre hypothèse, puis nous donnerons à voir notre cadre théorique de référence porté par les récits de vie et le développement professionnel des enseignants au regard de l'enseignement de la lecture. Puis nous présenterons les choix méthodologiques effectués. Enfin, les résultats concernant les stagiaires en reconversion que nous avons étudiés seront développés et discutés en les confrontant à d'autres résultats appartenant à l'ensemble de la cohorte plus large des stagiaires enseignant la lecture.

Hypothèse : liens entre récits de vie de stagiaires en reconversion et enseignement de la lecture

Jusqu'à aujourd'hui, les parcours de vie n'ont pas été, en France, un objet central d'interrogation quant à la formation des enseignants apprenant à lire à leurs élèves. C'est un thème de recherche émergent (Bucheton, 2008). Cependant, du côté des formateurs, quelques données viennent nuancer cette constatation, les obligeant à tenir compte de ce qui, depuis toujours, faisait partie de l'intimité des stagiaires. La première est liée au fait qu'une femme ayant eu trois enfants et possédant le baccalauréat peut prétendre à passer un concours de recrutement pour devenir enseignante. La seconde est qu'une individualisation des parcours de formation

Jusqu'à aujourd'hui, les parcours de vie n'ont pas été, en France, un objet central d'interrogation quant à la formation des enseignants apprenant à lire à leurs élèves.

(depuis plusieurs années) implique la connaissance, par les formateurs responsables, de parcours de vie atypiques de quelques stagiaires. La troisième est, depuis une dizaine d'années environ, l'entrée de l'analyse des pratiques comme outil de formation, obligeant stagiaires et formateurs à la réserve quant aux sujets, connaissances, informations débattues et échangées dans le cadre de ces séances. L'analyse des pratiques laisse ouverte la porte aux confidences des stagiaires; la frontière entre le professionnel et le domaine privé devient plus floue.

Il s'agit d'analyser ce qui, dans les récits de vie de ces individus au parcours antérieur plus long, peut être mis en perspective avec le contexte dans lequel ils se forment et enseignent, plus précisément lorsqu'ils sont, durant leur année de formation, responsables d'une classe de cycle 2 (grande section de maternelle, CP et CE1).

Un cadre théorique multiréférencé

Delory-Momberger (2004, p. 256) précise qu'en Allemagne, bien plus qu'en France où elle demeure marginale, l'approche biographique est « directement liée à l'articulation qui en est faite entre apprentissage (*lernen*) et expérience (*erfahrung*) ». L'auteure met en avant, d'une part, le lien entre savoirs et relations établies avec les adultes et non uniquement avec les enseignants et, d'autre part, le lien entre apprentissage et histoires individuelles. La construction identitaire du sujet serait reliée au processus de formation. C'est la spécificité de la recherche allemande lorsqu'elle considère la formation comme une dimension globale et continue de la vie. Ainsi, les histoires de vie peuvent constituer une approche servant la recherche ou la formation dans le cadre par exemple des ateliers biographiques de projets qui se situent alors en amont de la reconversion. Le récit accordé au chercheur est suscité par ce dernier, tandis que dans l'autre cas il sert celui qui se raconte dans l'objectif d'un changement. Nous nous situons ici dans le premier cas.

Beck (2001) analyse l'individualisation en tant que transformation des modes de vie et d'existence dans le contexte du marché du travail. Bien que cette étude porte sur l'Allemagne fédérale, nous pouvons y puiser une source de réflexion quant à notre sujet d'étude. Le processus d'individualisation reposerait, selon l'auteur, sur trois thèses. La première concerne l'individu lui-même, homme ou femme, devenant l'unité de reproduction de la sphère sociale. La seconde, plus paradoxale, fait état de ce qui est cause de l'individualisation, laquelle serait également cause d'un processus de standardisation dans le sens où les situations individuelles sont elles aussi dépendantes du marché. Enfin, en ce qui concerne la troisième, nous utiliserons les propres mots de l'auteur (Beck, 2001, p. 281) :

la concomitance des processus d'individualisation, d'institutionnalisation ne suffit pas à appréhender ces nouvelles situations individuelles. Car elles ont une forme tout à fait nouvelle. Elles transcendent les frontières entre les domaines distincts du privé et les différentes sphères de la vie publique. Il n'existe plus de situations entièrement privées, il s'agit toujours aussi de situations institutionnelles. Elles ont le double visage contradictoire de situations individuelles dépendantes des institutions.

Ces trajets longs doivent également être passés au crible de la temporalité. On ne peut analyser un nouveau départ en formation sans s'interroger sur ce qui l'a fait naître. Se cachent donc dans chaque parcours, et les jalonnent, des éléments marqueurs de temps et marqueurs de décisions successives. Dans le même temps, le passé professionnel de ces stagiaires se distingue du passé étudiant de la majorité de leurs collègues dans le sens où leur reconversion est soit une fuite, soit un projet, soit une restructuration de la vie familiale.

Mais, comme le souligne Delory-Monberger (2003), cette temporalité est à rapprocher du concept d'éducation tout au long de la vie, qui renouvelle la conception de l'apprentissage et induit d'autres représentations de l'existence. La relation entre école et vie active n'est plus aussi marquée ni successive. Elle l'est pour nos stagiaires étudiants, mais ne l'est plus pour nos stagiaires en reconversion qui, désormais, s'inscrivent dans un processus novateur, là où antérieurement on pouvait lire un échec de leur parcours professionnel.

Ce qui est mis en lumière par la Commission européenne (2000) comme indicateur méthodologique puissant, concernant l'éducation tout au long de la vie, est la capacité d'apprendre à apprendre, de poursuivre l'acquisition de compétences au-delà de la formation purement scolaire. Le projet scolaire devient donc indissociable du projet social et privé. Cette perspective trouve difficilement sa place chez les jeunes qui ont des difficultés à articuler apprentissage à l'école et projet professionnel en dehors de l'école.

Le développement professionnel des enseignants, selon la définition qu'en donnent Barbier, Chaix et Demailly (1994, p. 7), est « l'ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles ». Day (1999), pour sa part, le définit comme étant l'ensemble des expériences et activités d'apprentissage vécues par les enseignants et les rendant aptes à l'apprentissage autonome ainsi qu'à l'analyse de leur pratique dans un objectif d'amélioration des performances.

Beckers (2008) constate que les préoccupations du débutant, au fil du temps et au fur et à mesure des prescriptions, semblent demeurer les mêmes. La première étape concernerait la centration sur lui-même, sa survie. La seconde serait axée sur la tâche didactique, soit la qualité de son enseignement. Enfin, la centration sur l'élève, ses apprentissages et sa réussite qualifierait la dernière. Les préoccupations ne deviennent centrées sur l'activité ou l'apprenant que lorsque les premières sont partiellement, voire totalement réglées (Kagan, 1992).

Un autre accord concernant le développement professionnel des enseignants débutants réside dans le fait que ceux-ci élaboreraient des ressources intermédiaires pour faire face aux difficultés rencontrées. Saujat (2004) décrit cela comme un phénomène de survalorisation des activités permettant l'instauration d'un cadre principalement axé sur la gestion de la classe, source principale de leurs difficultés. Le stade de l'idéalisation du métier (où la préparation du contenu des leçons l'emporte) et le stade de survie (durant lequel ils remettent en cause leur efficacité en tant qu'enseignants) forment les deux stades successifs définis par Kagan (1992) à

propos des enseignants débutants. Ces deux étapes semblent caractérisées par une évolution dans la gestion de leur classe. Initialement, cette dernière n'a pas de place, car les néophytes pensent que la quantité de travail qu'ils accomplissent et leurs bonnes relations avec les élèves seront des conditions suffisantes pour enseigner aisément. Confrontés à la réalité, ils compensent ce « choc » en usant d'une certaine autorité auprès des élèves qui n'aurait pas pour effet de favoriser encore les apprentissages, mais serait analysée comme étant un premier pas vers la réflexion quant à l'importance de cette gestion de la classe.

Nous présentons maintenant la spécificité de l'enseignement du français. Dolz et Plane (2008) posent le problème de ce qui est effectivement enseigné durant les cours de français et plus précisément en lecture écriture. La recherche de Dolz, Noverraz et Schneuwly à propos de la production écrite prend en considération les pratiques déclarées des enseignants par rapport à une méthodologie d'enseignement modulaire de l'expression écrite et orale. Le document de référence est constitué d'une progression des apprentissages dans ce domaine (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001). Les résultats concernant les pratiques des enseignants font état d'une mise en application directe du curriculum proposé par les auteurs, empêchant ainsi toute différenciation nécessaire en réponse aux difficultés des élèves. En d'autres termes, le manque d'analyse des difficultés des élèves mais surtout la démarche proposée dans ce sens par les auteurs font que les enseignants appliquent l'ensemble du document (tous les exercices) plutôt que des parcours à la fois collectifs et individualisés. Ce contexte suisse nous montre combien le tâtonnement d'enseignants expérimentés dans un domaine peu référencé didactiquement peut engendrer des pratiques où la réflexion semble peu présente ou, en tout cas, décalée. Ce n'est donc pas uniquement le manque d'expérience qui empêche toute analyse, mais le fait que le manque d'outils de référence ne favorise pas la construction de cette expérience. *A fortiori*, l'analyse ne peut être convoquée. Dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, les manuels de cours préparatoire sont au contraire nombreux et le choix de l'un ou de l'autre relève de la compétence du maître. Cependant, les débutants, non titulaires de leur poste, sont généralement dans l'obligation d'utiliser le manuel disponible dans l'école.

Concernant l'enseignement disciplinaire maintenant, Leplat (1997) avait montré que la « tâche redéfinie », c'est-à-dire la tâche que le maître se donne à lui-même en réponse aux différentes prescriptions (officielles et en formation initiale), a une influence non négligeable sur le processus de développement professionnel. En 1997 également, Jaubert et Rebière rendaient compte d'un dispositif de formation professionnelle en didactique du français afin de faire évoluer les représentations des stagiaires sur la définition de la langue orale et son apprentissage mais aussi son enseignement. Ainsi, l'oral ne semble plus être pour eux une accumulation de savoirs sur la langue, mais un vivier d'intentions en situation de communication mobilisant l'emploi de faits de langue précis et la prise en compte d'autrui. Cependant, si riche soit le dispositif proposé, l'impact sur le processus de professionnalisation n'est émis que sous la forme d'une hypothèse, celui du transfert et de son fondement scientifique. Nouvellement, les mêmes auteurs (Bucheton, 2008) analysent les gestes

Ainsi, nous faisons appel aux recherches caractérisant l'enseignant débutant et celles caractérisant l'enseignement du français afin de mieux comprendre l'articulation entre récits de vie et enseignement de la lecture.

langagiers en formation à l'enseignement de la lecture comme étant l'une des sources de l'appropriation de savoirs professionnels.

L'injonction de l'institution et plus largement de la société est de savoir lire. Et, comme le rappelle Chartier (2007), les enseignants qui sont chargés de faire respecter cet engagement disposent d'une quantité importante d'informations sur l'acte de lire produite par la communauté scientifique depuis les années soixante-dix. Mais, précise l'auteure, cela engendre plus d'affrontements au sein de cette communauté que de clarté.

Ainsi, nous faisons appel aux recherches caractérisant l'enseignant débutant et celles caractérisant l'enseignement du français afin de mieux comprendre l'articulation entre récits de vie et enseignement de la lecture. En effet, ces stagiaires en reconversion sont-ils comme leurs camarades débutants confrontés aux mêmes difficultés ou bien leurs expériences professionnelles antérieures sont-elles sources de compétences transférables en matière d'enseignement?

Méthodologie

Dans un premier temps, nous avons répertorié durant trois années scolaires (2006-2007; 2007-2008 et 2008-2009) la liste des stagiaires en deuxième année à l'IUFM de l'Académie de Rouen, centre de Mont-Saint-Aignan (France), ayant effectué ou effectuant leur stage filé en responsabilité (SRF) en cycle 2 (grande section de maternelle, élèves de 5 ans; cours préparatoire, élèves de 6 ans; cours élémentaire première année, élèves de 7 ans). Le stage filé fait l'objet de visites-conseils de la part d'un binôme tuteur composé d'un formateur IUFM et d'un maître-formateur (instituteur ou professeur des écoles possédant un diplôme professionnel lui permettant d'accueillir des stagiaires dans sa classe, d'effectuer des visites et de faire cours à l'Institut grâce à une décharge d'une journée par semaine). Puis, dans le courant de mars de chaque année, le stagiaire est évalué par un autre formateur dans sa classe de SRF.

Dans un second temps, nous avons extrait les stagiaires effectuant leur stage filé en cycle 2 et en reconversion professionnelle. Depuis 2006, ils sont huit à avoir enseigné en cycle 2 durant leur stage¹.

Le nombre de stagiaires en reconversion est à peu près stable chaque année, mais ces derniers ont été plus nombreux à se voir attribuer une classe en cycle 2 durant l'année scolaire 2008-2009.

Nous avons eu recours aux récits de vie comme « moyen de questionner le déroulement d'un parcours » (Orofiamma, 2008) afin que l'aspect temporel nous

1.	PE2 en reconversion	2006-2007	2007-2008	2008-2009
	SRF cycle 2	1 sur 43	1 sur 43	6 sur 44
	SRF cycle 1 ou cycle 3	14 sur 102	16 sur 97	19 sur 159
	Nombre total de PE2 en formation cette année-là	145	140	203

permette de resituer et d'analyser leur action en formation, dans la durée. Le deuxième argument est que nous pouvons croiser les données recueillies avec celles obtenues auprès des autres stagiaires dont nous avons déjà analysé les propos lorsqu'il s'agit pour cette majorité d'enseigner la lecture. Enfin, le récit de vie relie les différentes facettes de la vie d'un individu (privée, professionnelle) et favorise la compréhension des diverses interactions entre elles.

Le recueil de données provient des récits oraux des stagiaires après leur reconversion, soit pendant leur formation, puis trois d'entre eux ont écrit leur biographie chronologiquement.

Entretiens

– La stagiaire 1, en reconversion en 2006-2007, a, après son baccalauréat, échoué à son premier vœu d'études. Elle a donc opté pour un cursus en chimie industrielle avant d'embrasser une expérience d'aide-éducatrice pendant quatre ans. Tout en travaillant, elle a passé les différents examens afin d'obtenir une licence nécessaire à l'inscription au concours. Ce dernier a également été préparé en candidat libre. L'investissement en préparation lui a permis d'obtenir les deux (licence et concours) à quelques mois d'intervalle. Après un début de formation à l'IUFM, un congé parental s'ensuit, lui faisant reprendre cette formation trois ans plus tard. À la question précise « *Est-ce que votre passé vous a aidée à enseigner la lecture aux élèves?* », elle apporte la réponse suivante :

Pendant ces quatre ans [d'aide-éducatrice], j'ai vu toutes les classes car j'y intervenais. J'ai vu deux CP avec deux démarches d'enseignement différentes. Ça dédramatise car je savais que, si l'enfant ne savait pas lire en décembre, ce n'était pas grave; je l'avais entendu. [...] Le fait d'être maman m'a aussi aidée surtout avec les parents. Et les parents, je les gérais beaucoup en tant qu'aide-éducatrice. Je ne suis donc pas arrivée sans bagages. Les parents, je les avais vus avant, ailleurs.

– En 2007-2008, la stagiaire 2 commence sa biographie exactement au même endroit, en précisant que ses parents l'ont poussée à faire des études. Elle devient donc ingénieure, travaille à l'étranger puis en France où ses responsabilités nationales lui conviennent. Cependant, se rendant compte que cette filière précise se mourait, elle anticipe une reconversion dans l'enseignement, milieu dans lequel sa famille œuvre également. Voici ses propos concernant la même question que précédemment :

J'ai ressenti une plus grande maturité par rapport aux parents et les parents ne m'ont pas considérée en stage SRF comme une remplaçante. Je me suis également positionnée dans la responsabilité et collègues et parents ont apprécié [...]. Je n'ai pas eu d'inquiétude vis-à-vis du CP car je me suis mise dans les pas de la titulaire qui m'a laissé aussi des initiatives.

Enfin, un retour en arrière nous apprend qu'elle a effectué sa préparation à distance et que, lors de l'entretien préalable, elle a fait valoir un point qui lui semble

Concernant leur reconversion, ce sont les relations avec les parents qui sont listées en premier, alors même que la relation récit de vie-enseignement de la lecture était annoncée dès le début.

extrêmement important pour justifier son choix et sa reconversion : « *Dans le privé, l'objectif est d'aboutir à un projet; donc mener un projet, je savais le faire.* »

Ces deux femmes ayant exercé un premier métier dans des milieux contrastés énoncent leur parcours de vie en utilisant le même modèle de présentation : les études et un choix qui n'était peut-être pas tout à fait le leur. Concernant leur reconversion, ce sont les relations avec les parents qui sont listées en premier, alors même que la relation récit de vie-enseignement de la lecture était annoncée dès le début. En second, la notion de démarche d'enseignement de la lecture est abordée soit par le biais direct d'un travail partagé, soit par le biais d'une entrée autorisée dans les classes.

Pour l'année scolaire 2008-2009, nous attribuons aux stagiaires un numéro compris entre 3 et 8.

– La stagiaire 3 a toujours donné des cours du soir et précise qu'elle a toujours été présente dans l'école pour ses enfants.

J'essaie plus de raisonner, j'ai plus de recul. Cela m'aide d'avoir fait autre chose avant mais je n'ai pas assez de temps et je suis moins scolaire que mes collègues PE2. [...] Je me pose la question du CP car mes élèves de CE1 (SRF) savent lire. [...] Je n'ai pas de recul dans les apprentissages mais plus dans la maturité, les rapports enseignant/élèves. [...] J'aurais voulu voir un CP au début. Je n'ai pas l'impression que mon âge ou le fait d'avoir des enfants m'aident pour le CP. On ne voit pas le derrière de ce qui se passe en classe.

– La stagiaire 4 confie que son travail antérieur était ennuyeux et qu'elle aurait voulu être professeure des écoles beaucoup plus tôt.

J'étais liste complémentaire en cycle 3 toute l'année dernière. J'ai été déstabilisée par le fait que les enfants de CE1 ne soient pas autonomes. [...] Le monde du travail aide. J'ai plus de responsabilités en tant que professeure des écoles. J'aurais plus peur de l'apprentissage de la lecture si j'étais plus jeune.

– La stagiaire 5 a démissionné au mois de décembre après trois mois de PE2 afin de reprendre son ancien métier. Les résultats, l'aptitude ne sont pas en cause, mais la charge de travail professionnel à la maison lui semblait impossible à assumer en même temps que le fait d'être maman.

– La stagiaire 6 était employée de mairie et effectuait des interventions dans le domaine audiovisuel, dans les écoles et dans le cadre d'ateliers périscolaires.

En ce qui concerne le CP, j'ai trouvé cela très difficile, j'étais angoissée car je ne savais pas ce que l'on attendait de moi. C'est une grosse responsabilité le CP, comment faire les choses? [...] La démarche de l'écrit professionnel m'a beaucoup aidée.

– La stagiaire 7, formatrice dans un centre pour adolescents avant de devenir professeure des écoles, témoigne :

Mon passé ne m'a pas aidée. Ce sont deux métiers différents. [...] L'avantage c'est que je sais planifier les apprentissages sur l'année. [...] Je n'ai pas d'angoisse concernant le CP mais c'est plus la forme du SRF qui est difficile [une journée par semaine].

En ce qui concerne les stagiaires 3 à 8, les éléments recueillis quant à l'apport du métier exercé antérieurement pour enseigner la lecture sont : avoir plus de recul; avoir des responsabilités; l'aide de l'écrit professionnel; la planification des apprentissages sur l'année; une posture d'enseignant déjà acquise.

– Enfin, la stagiaire 8 a échoué une première fois à l'épreuve du concours de recrutement. Une proposition de poste en tant que professeure de philosophie lui a été faite aussitôt; ce qu'elle a accepté. Étant contractuelle, dix ans après, elle se représente avec succès au concours de professeurs des écoles.

Mon métier m'a aidée dans la posture d'enseignant mais pas la philosophie, car j'étais trop sèche et trop distante avec les enfants car j'avais des adolescents avant. [...] Ce qui m'a aidée aussi c'est l'organisation de la classe, la planification, j'arrive à mieux voir.

En ce qui concerne les stagiaires 3 à 8, les éléments recueillis quant à l'apport du métier exercé antérieurement pour enseigner la lecture sont : avoir plus de recul; avoir des responsabilités; l'aide de l'écrit professionnel; la planification des apprentissages sur l'année; une posture d'enseignant déjà acquise.

Ainsi, nous pouvons, dès à présent, mettre en perspective la synthèse de ces éléments avec ceux recueillis précédemment auprès de dix autres professeurs des écoles débutants qui ne sont pas en situation de reconversion mais appartiennent à la majorité des jeunes enseignants formés au niveau des trois années d'enseignement supérieur.

Analyse

Résultats obtenus chez les stagiaires en reconversion et résultats obtenus auprès de stagiaires appartenant à une cohorte plus large des professeurs des écoles enseignant la lecture

Nous l'avons annoncé dans le cadre théorique, ce qui caractérise l'enseignant débutant, c'est une centration sur lui-même précédant la centration sur la tâche d'enseignement et celle sur l'élève. Les difficultés concernant la gestion de classe sont également au cœur de leurs préoccupations. Une première recherche nous a permis d'interroger les représentations de débutants lorsqu'il s'agit d'enseigner la lecture². Plus précisément, comment les jeunes enseignants vivent-ils leurs débuts dans ce métier lorsqu'il s'agit pour eux d'enseigner ce savoir fondamental? Retrouvons les mêmes caractéristiques dépeintes par la communauté scientifique et rappelées ci-dessus en ce qui concerne leur développement professionnel ou ce dernier s'inscrit-il dans un processus différent et typique dû à cet enseignement précis?

Nous disposons de travaux scientifiques sur la professionnalisation et le développement professionnel et de nombreuses recherches sur l'apprentissage de la lecture. Il n'en demeure pas moins vrai que ces deux champs se croisent difficilement. Une première phase de recherche auprès de titulaires première année en charge d'une classe de CP nous a apporté quelques éléments de réponse.

2. S. BRIQUET-DUHAZE (à paraître en 2010). Enseignement de la lecture au CP et développement professionnel de maîtres débutants. *Recherche et formation*.

En d'autres termes, il semble que les novices ayant en charge une classe de CP voient leur angoisse disparaître au profit d'une réflexion plus approfondie sur les apprentissages des élèves lorsqu'ils travaillent avec un pair assumant le même type de classe.

Tout d'abord, l'importance d'un cadre de référence pour ces novices que nous nommons la « pyramide constructive », dont les éléments qui la structurent n'ont pas la même valeur mais sont complémentaires et se renforcent par adjonction. Il s'agit, pour le novice, d'un travail sur l'apprentissage de la lecture établi avec le titulaire de la classe ou avec un collègue qui a également la charge de ce type de classe; de la mise à disposition d'un support matériel, le plus souvent un manuel de lecture comprenant un guide du maître; enfin, de la nomination sur un poste à l'année favorisant la planification des apprentissages sur le long terme et symbolisant la confiance de l'institution envers l'impétrant.

Mais lorsque la situation est inverse, c'est-à-dire lorsque les débutants ne disposent pas de cette « pyramide constructive », cela produit également un effet qui est de déstabiliser les connaissances acquises lors de leur formation en institut. C'est cette catégorie que nous définissons par la notion d'« incapacité portante ». Ces expressions empruntées au langage en architecture montrent bien les nécessaires fondations de cet enseignement de la lecture afin que les compétences acquises en amont ou en aval portent leurs fruits dans cette construction professionnelle particulière.

En d'autres termes, il semble que les novices ayant en charge une classe de CP voient leur angoisse disparaître au profit d'une réflexion plus approfondie sur les apprentissages des élèves lorsqu'ils travaillent avec un pair assumant le même type de classe. Tout se passe comme si l'assurance engendrée par le collègue permettait un investissement plus serein et plus profond dans cet enseignement de la lecture. Ensuite, la valeur ajoutée de développement professionnel concerne un bon relationnel avec un pair et un support matériel. Enfin, le travail avec un collègue, un support et un poste à l'année constituent cette pyramide constructive d'un développement professionnel harmonieux.

A contrario, nous pourrions penser que des relations inexistantes ou tendues avec un pair ou un support inexistant ou inadapté puissent être des freins au développement professionnel, c'est-à-dire que, loin d'enclencher ce processus, ils seraient tout au plus inopérants. Cependant nos entretiens au nombre de dix, réalisés auprès de titulaires première année, montrent que, si les deux premiers piliers ne sont pas présents et opératoires, la déstabilisation professionnelle du novice engendre un anéantissement des connaissances théoriques en lecture acquises en formation en institut l'année précédente.

L'analyse comparative de ces entretiens montre que l'enjeu de l'enseignement de la lecture joue un rôle d'autant plus grand dans le processus de professionnalisation que certaines conditions, humaines, matérielles et administratives, sont réunies en un système pyramidal. Cependant, les ressources intermédiaires ne concerneraient donc pas la gestion de classe, mais une reconstruction théorique par la pratique de principes fondamentaux favorisant cet apprentissage, dont leur mémoire en tant qu'apprentis enseignants n'aurait gardé aucune trace un an après.

Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que, lorsqu'il s'agit d'enseigner la lecture, les novices ont une autre angoisse que la gestion de classe et qu'ils sont plus vite projetés vers une centration didactique qui rejoint la centration sur l'élève de par l'enjeu sociétal de cet enseignement.

Qu'offre leur récit de vie aux stagiaires en reconversion, lorsqu'ils enseignent la lecture, que leurs jeunes collègues ne possèdent pas?

Voici à cet égard les principaux éléments de leurs récits de vie, dont nous avons cité quelques extraits :

- Connaître un peu en amont le groupe social formé par les parents. Ne pas apparaître comme une débutante du fait de l'âge amoindrirait également l'anxiété des parents vis-à-vis de la réussite ou de l'échec de leur enfant dans cet apprentissage (stagiaires 1 et 2). Nous pouvons y adjoindre la stagiaire 4, puisque celle-ci compare son ancien métier avec celui de professeur des écoles en termes de responsabilités confiées.

- Connaître le métier de l'intérieur, notamment l'enseignement de la lecture dans sa durée, tout en n'étant pas aux commandes (travail avec un pair, en tant que personnel d'aide...) serait un avantage certain (stagiaires 1 et 2 et stagiaire 8 en ce qui concerne la posture d'enseignant déjà acquise mais avec un public d'adolescents).

- Planifier les apprentissages (stagiaires 3 et 7), savoir conduire un projet constituerait une compétence particulièrement importante. Là encore, il convient d'ajouter la stagiaire 6 pour qui le passage à l'écrit (écrit professionnel) constitue un élément important quant à l'enseignement de la lecture. Nous pouvons supposer que la progression requise afin d'organiser l'enseignement des 35 phonèmes français peut s'en trouver facilitée. Or, les débutants ont beaucoup de difficultés à se projeter et donc à planifier les apprentissages sur le long terme.

Nous avons retenu ces trois indicateurs au regard de leur manque caractéristique chez tous les novices lorsqu'ils enseignent la lecture. Mais ce qui est notable, c'est l'apparence anodine de ces critères chez les stagiaires en reconversion qui commencent toutes par dire que leur ancien métier ne les a pas aidées, comme pour effacer une vie professionnelle antérieure.

En second, si nous comparons avec le groupe formé par les professeurs des écoles première année (dans le cadre du « système pyramidal »), nous constatons que l'élément avancé commun semble être le travail avec un pair, qu'il soit collègue ayant lui-même une classe de CP ou collègue ayant accueilli une personne dans sa propre classe de CP.

Conclusion

Les récits de vie de stagiaires en reconversion apportent des éléments précieux quant au transfert professionnel de compétences acquises hors contexte, mais servant la gestion quotidienne d'une classe et plus particulièrement l'enseignement de la lecture. Mais, peut-on préciser, ce ne sont pas tant des indicateurs spécifiques de l'enseignement de la lecture. Ils le deviennent cependant au regard de l'anxiété portée par les différents acteurs face à cet apprentissage : l'élève doit apprendre à lire (il est à la grande école, il est devenu grand...); l'enseignant doit réussir à apprendre à lire à tous ses élèves (alors même que les diverses sources officielles et médiatiques répètent à l'infini le pourcentage d'élèves ne maîtrisant pas les savoirs de base) et les

parents attendent de l'école qu'elle réussisse sa mission et ils sont angoissés à l'idée d'un possible échec. Nous voyons alors combien les trois données communes recueillies deviennent majeures lorsqu'il s'agit précisément d'enseigner la lecture.

Au terme de cet article, il nous apparaît fondamental de continuer à analyser les difficultés qui existent pour enseigner la lecture lorsque l'on est novice.

Afin d'apporter des éléments de compréhension plus pointus quant à la professionnalisation des novices lorsqu'ils enseignent la lecture, nous poursuivons l'analyse grâce à la collecte de bulletins de visite concernant des professeurs des écoles première année effectuant un stage en responsabilité de deux semaines rémunérées mais sans formation; des observations de séances de lecture réalisées par des professeurs des écoles deuxième année, également nommés en SRF au CP; des questionnaires proposés aux titulaires première année en formation continue à l'Institut.

Cet article soulève donc la question de la professionnalisation en lecture, mais il serait souhaitable qu'une approche en didactique du français le complète.

Références bibliographiques

- BARBIER, J.-M., CHAIX, M.-L. et DEMAILLY, L. (1994). Éditorial. *Recherche et formation*, 17, 5-8.
- BECK, U. (2001). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Aubier, coll. Alto.
- BECKERS, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et les autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- BRIQUET-DUHAZE, S. (2007). La construction de la professionnalisation de professeurs des écoles débutants. *Penser l'éducation*, Hors-série, 137-142.
- BRIQUET-DUHAZE, S. (2008). La professionnalisation de professeurs des écoles novices : étude du processus de transition formation-titularisation. Dans R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (coord.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* (p. 127-139). Paris : L'Harmattan, coll. Action et Savoir.
- BUCHETON, D. et DEZUTTER, O. (2008) (dir.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- CHARTIER, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris : Retz.
- CHOUINARD, R. (2000). Enseignants débutants et pratique en gestion de classe. *Revue des Sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.

- COMMISSION EUROPEENNE (2000). *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire. Seize indicateurs de qualité*. Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes.
- DAY, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenge of Lifelong Learning*. London : Palmer Press.
- DELORY-MONBERGER, C. (2003). *Biographie et éducation : figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.
- DELORY-MONBERGER, C. (2004). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation* (2^e éd.). Paris : Anthropos.
- DOLZ, J. et PLANE, S. (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture : recherches sur les pratiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. et SCHNEUWLY, B. [dir.] (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- JAUBERT, M. et REBIÈRE, M. (2008). Former à l'enseignement de la lecture : un genre langagier professionnel et ses gestes afférents. Dans D. Bucheton (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- JAUBERT, M. et REBIÈRE, M. (1997). Formation professionnelle et formation disciplinaire : un exemple en didactique du français. *Spirale*, Hors-série, n° 2, 253-261.
- KAGAN, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail, contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- OROFIAMMA, R. (2008). Les figures du sujet dans le récit de vie en sociologie et en formation. *Informations sociales*, 145, 68-81.
- PERRENOUD, P., ALTET, M., LESSARD, C. et PAQUAY, L. [dir.] (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- SAUJAT, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement*, 1, 97-106.
- SCHNEUWLY, B. et THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (2006) (dir.). *Analyse des objets enseignés, le cas du français*. Bruxelles : De Boeck.

Formation du sujet, apprentissages et dynamique des affiliations

Hélène BÉZILLE

Université Paris 12 (UPEC), France

RÉSUMÉ

Nos apprentissages sont produits pour une large part en dehors des cadres institués d'apprentissage, de façon « informelle ». Ce sont des apprentissages dits « en contexte » (Schön, 1996), liés à la vie quotidienne et à des formes d'affiliations sociales spécifiques.

Bien qu'ils soient peu visibles, ces apprentissages constituent le principe organisateur du rapport de chacun à « l'apprendre ». Ils sont mobilisés dans les situations de rupture des continuités de la vie, de décrochage social, d'engagement du sujet dans des situations inédites ou d'exception. Leur efficacité est très liée aux formes d'affiliation qui les organisent, qui conjuguent relations fondées sur la participation et implication affective. Ces liens complexes entre affiliations et apprentissages qui émergent de la vie quotidienne participent également à l'engagement ou au non-engagement du sujet dans les dispositifs de formation institutionnalisés.

L'article revisite un ensemble de nos recherches documentaires et empiriques et propose une modélisation de cette dynamique qui conjugue apprentissages, vie quotidienne et processus d'affiliation.

Les travaux convoqués portent notamment sur les pratiques autodidactiques et sur l'engagement en formation de personnes en situation de vulnérabilité, de transition, voire de « décrochage social ».

ABSTRACT

Education, learning and affiliation dynamics

Hélène BEZILLE

University of Paris 12 (UPEC), France

Much of our learning occurs informally, outside the framework of learning institutions. This is known as “in context” learning (Schön, 1996), which is linked to daily life and specific forms of social affiliation.

Although not highly visible, this type of learning is the organizing principle of the relationship each person has to learning. It is mobilized when the continuity of life is threatened by a rupture, social disengagement, or the involvement of the subject in unusual or exceptional circumstances. The effectiveness of this type of learning is closely related to the forms of affiliation that organize them, creating relationships based on participation and emotional involvement. These complex links between affiliations and learning in the context of daily life also contribute to the commitment or non-commitment of the subject to the mechanisms of institutionalized training.

The article examines the ensemble of our documentary and empirical research, and suggests modeling this dynamic of combining learning, daily life and the affiliation process. The work is based mainly on autodidactic practices and on the commitment to education of the person in a situation of vulnerability, transition, or “social disengagement”.

RESUMEN

Formación del sujeto, aprendizajes y dinámica de las afiliaciones

Hélène BEZILLE

Universidad Paris 12 (UPEC), Francia

Lo que aprendemos se realiza de manera informal y proviene en gran medida del exterior de los cuadros de aprendizaje instituidos. Se trata de aprendizajes « contextuales » (Schön, 1996), ligados a la vida cotidiana y a formas específicas de afiliación social. Aunque son poco visibles, esos aprendizajes constituyen el principio organizador de la relación personal con el « aprender ». Movilizados en situaciones de ruptura con las continuidades de la vida, de desconexión social, de compromiso del sujeto con situaciones inéditas o excepcionales, conjugan relaciones basadas en la participación e implicación afectiva. Esos lazos complejos entre afiliaciones y aprendizajes que surgen en la vida cotidiana, participan así mismo en el compro-

miso o no compromiso del sujeto con los dispositivos de formación institucionalizados. El artículo revisa el conjunto de nuestras investigaciones documentarias y empíricas y propone una modelización de la dinámica que conjuga aprendizajes, vida cotidiana y procesos de afiliación. Los trabajos citados abordan sobre todo las prácticas autodidácticas y el compromiso con la formación de las personas en situación de vulnerabilidad, de transición y de « desconexión social ».

Introduction

Cet article propose une analyse secondaire de travaux menés depuis une vingtaine d'années. Ils ont en commun de s'intéresser au rapport du sujet au savoir et aux institutions génératrices d'« offres » de formation. Ces travaux, initialement menés dans deux directions distinctes, sont revisités et croisés pour explorer les liens entre apprentissages et affiliations.

Parmi ces recherches, un premier ensemble porte sur les processus psychosociaux d'engagement en formation de personnes éloignées de l'accès à la formation. Leur expérience d'apprentissage dans des cadres formels a été de courte durée ou mal vécue. Pourtant, alors qu'elles se trouvent dans des situations de vulnérabilité sociale, voire de « décrochage » social, elles se saisissent de l'« offre de formation » qui leur est faite (Bézille, 1995, 1996).

Quels processus sont à l'œuvre quand une personne ayant interrompu sa formation initiale prématurément répond positivement, et sans contraintes, à une offre de formation universitaire qui lui est faite au moment de son passage à la retraite ? De quels enjeux cet engagement dans un nouveau modèle culturel d'apprentissage (représenté par l'Université) est-il l'indice ? Ces mêmes questions se posent quand une personne incarcérée s'inscrit dans un cycle d'études universitaires après une formation initiale écourtée, alors que le contexte carcéral encourage d'autres formes d'activités.

La manière dont le sujet s'engage ou ne s'engage pas dans les formations qui lui sont proposées dans ces circonstances est mise en relation avec des enjeux d'affiliations sociales complexes (où se conjuguent affiliations avec les pairs, affiliations familiales, affiliations aux institutions). Ces enjeux ne sauraient donc être réduits à une problématique d'« exclusion » ou de « déliaison » sociale. Le non-engagement en formation peut aussi être compris comme un signe de résistance aux injonctions institutionnelles à « apprendre ». La relation des personnes à « la société institutionnelle » et la plus ou moins grande distance qu'elles entretiennent avec les institutions et les organisations médiatrices sont considérées comme une dimension importante à prendre en compte.

Un second ensemble de nos travaux est constitué de recherches documentaires et empiriques (récits d'apprentissage) sur l'engagement du sujet dans des pratiques

autodidactes en relation, par exemple, avec une passion pour une activité, ou avec un projet d'innovation, de recherche, ou de création (Bézille, 2003, 2009). Ces travaux sur l'autodidaxie éclairent d'un autre point de vue cette question de l'engagement du sujet dans sa formation tout au long de la vie et la place que celui-ci donne, dans sa démarche, aux institutions et à son environnement proche.

Bien que relevant de domaines différents, ces travaux ont en commun de s'intéresser à des personnes qui doivent composer avec l'inconfort d'une situation dans laquelle les repères ordinaires pour agir, de l'ordre de l'habitus, ne peuvent servir de guide pour l'action. La situation à laquelle elles sont confrontées, qu'il s'agisse de survivre, de produire une œuvre ou de se lancer dans un nouveau projet, rompt en effet avec ce qu'elles connaissent et maîtrisent. Dans ces situations, par exemple à l'occasion d'un tournant de vie ou d'un projet de création, le sujet fait l'expérience d'une certaine vulnérabilité identitaire, vulnérabilité qui appelle des stratégies d'ajustement. Les enjeux sont tout à la fois pratiques (de survie par exemple) et existentiels.

Ces travaux ont aussi en commun de s'intéresser aux éléments contextuels, biographiques et environnementaux qui dynamisent ou ralentissent l'engagement de la personne dans ses apprentissages.

Formation du sujet et dynamique des affiliations

Cette première partie interroge les cadres conceptuels à partir desquels, explicitement ou implicitement, les articulations entre apprentissages et lien social sont posées.

Les approches dominantes sont structurées aujourd'hui par la problématisation de l'exclusion sociale. Cette problématisation induit une représentation spatialisée qui met en tension deux mondes étanches l'un à l'autre : le monde du dedans, des « inclus », et le monde de la marge, des « exclus ».

Les travaux auxquels nous nous référons, et nos propres recherches empiriques, invitent à un déplacement de ce point de vue. Ils invitent à prendre en considération la complexification des formes du lien social.

Le concept d'affiliation est vu comme un concept clé. Il désigne dans son sens usuel le rattachement ou l'appartenance d'un sujet à un groupe, ou d'un groupe à une unité plus vaste. Dans un usage plus spécialisé, la notion désigne l'inscription du sujet dans un ordre social et symbolique qui passe par le groupe, le modèle familial constituant la référence¹. Le terme fait partie du lexique de la sociologie, du droit, de la psychanalyse et de l'anthropologie².

En sociologie, ce thème est très présent, mais peu explicité comme tel. On le rencontre à travers les problématiques du lien social, de la socialisation et, aujourd'hui,

1. A. Rey, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Éd. Robert, 1995.

2. « Filiation », dans *Dictionnaire de la psychanalyse*, sous la direction de E. Roudinesco et M. Plon, Paris, Fayard, 1997.

de l'exclusion. Cet ensemble est assez bien cerné et constitue aujourd'hui un cadre de référence qui tend à s'imposer.

Le verdict de l'exclusion

L'usage de la notion se développe à partir des années 1980. Tout en attirant l'attention sur un problème économique, politique et social de première importance, elle réduit cette problématisation en la rapportant à une conception simplificatrice qui distingue ceux qui participent à la vie sociale de ceux qui sont exclus de cette participation.

Avec le développement de la précarité, les années 2000 sont marquées par la montée en puissance des théories de l'exclusion. Les travaux de Dubar et Sainsaulieu (Dubar, 2000) marquent un tournant important. Dans le cadre de cette théorisation, le travail est considéré comme le principe organisateur de la dynamique de socialisation du sujet. La fragilisation des identités au travail a ainsi pour conséquence la production d'« identités d'exclusion ».

Les travaux de Didier Demazière sur les chômeurs suggèrent que cette dynamique de « décrochage » des affiliations professionnelles serait entretenue par des logiques de traitement social du chômage. Ces logiques conduiraient certains chômeurs à négocier une identité d'exclu (Demazière, 1992).

La complexification des formes du lien social

Cette pesanteur des théories de l'exclusion fait écran et masque la complexification des formes du lien social. Dès le début du XX^e siècle, Durkheim propose une théorie implicite de l'affiliation (Durkheim, 1898, 1967) qui repose sur l'idée de cette complexification du lien social dans les sociétés industrialisées naissantes. Il fait la distinction entre deux formes d'affiliation : la première, qui caractériserait les sociétés traditionnelles, est fondée sur l'identification du sujet à un « nous » garant du lien social; la seconde, propre aux sociétés industrialisées, est marquée par une différenciation plus importante des rôles. Le « nous » devient pluriel, chaque individu se référant à plusieurs « nous », c'est-à-dire à différents systèmes de valeurs, d'actions et de représentations de soi, d'autrui, de la société. Le sujet est en quelque sorte condamné à faire l'expérience d'affiliations complexifiées et fragiles, qui ne vont plus de soi, qui appellent une contribution active de sa part.

Cette analyse est d'une grande actualité, et les exemples illustrant cette complexification et ses conséquences sur l'expérience identitaire ne manquent pas. Ainsi, la possibilité et, plus souvent encore, la nécessité de mobilité imposent au sujet cette expérience de la complexification de ses affiliations.

Le nouveau destin « nomade » du sujet dans les sociétés industrialisées est exploré dans certains écrits de Schütz (1966, 2003) : l'auteur nous propose, à travers la figure type du migrant contraint à quitter son pays, une figure du sujet dont les certitudes vacillent dans la confrontation à un monde autre. Condamné à faire l'expérience fondatrice d'un « devenir étranger », il devient un sujet de l'« entre-deux », pour qui rien ne va plus de soi, qui ne peut plus se contenter de recettes pour orienter son action. C'est un sujet condamné à l'activisme dans la construction de ses affiliations.

Le sujet est en quelque sorte condamné à faire l'expérience d'affiliations complexifiées et fragiles, qui ne vont plus de soi, qui appellent une contribution active de sa part.

La sociologie contemporaine poursuit cette exploration. Cet inconfort identitaire auquel le sujet se trouverait exposé dans les sociétés industrialisées est exploré par nombre d'auteurs. François Dubet postule l'éclatement des repères du sujet (Dubet, 1998). Le sujet « postmoderne » serait contraint à se référer à des univers normatifs multiples et non reliés. Il deviendrait incertain, fragmenté, disséminé, et le sentiment d'unité de son monde vécu nécessiterait une activité réflexive soutenue.

Dans ce contexte, les théories constructivistes de l'apprentissage, en particulier le paradigme de l'autoformation, prennent tout leur sens. De même, les dispositifs de formation relevant de ce paradigme, qui s'appuient sur l'usage du récit de vie (Dominicé, 1990; Josso, 2000; Pineau, 1983), répondent à la nécessité qui s'impose au sujet de devenir une sorte de professionnel de la réflexivité, capable de relier ces mondes éclatés, capable de « remettre en perspective de sens » (Mezirow, 2001) ses repères identitaires fragmentés.

De l'exclusion à la désaffiliation, à la transition

Cette période est aussi celle de la reformulation de « la question sociale ». L'exclusion est envisagée dans ce cadre comme l'aboutissement d'un processus de disqualification sociale. La disqualification sociale serait elle-même la manifestation d'un processus global de désagrégation sociale et d'éclatement des formes culturelles et sociales d'affiliation (Paugam, 1991). Parmi les conséquences de ce processus de disqualification sociale, Donzelot évoque notamment des formes de reconfiguration des affiliations du sujet sur le « local », sur un « nous » exclu/excluant (Donzelot, 1996).

Les travaux de Castel sont significatifs de cette approche. Ils se démarquent des théories de l'exclusion et contribuent à montrer l'intérêt d'analyser les microprocessus psychosociaux de reconfiguration des affiliations du sujet, dans les situations de « décrochage social » notamment. Ils introduisent explicitement le concept de désaffiliation et invitent à repérer les lignes de force de ce concept, les formes et les enjeux de son émergence dans le cadre des théories de la socialisation.

Dans un contexte de fragilisation globale des étayages sociaux de la construction du sujet, les situations de précarisation sont envisagées par Castel comme des expériences de fragilisation des systèmes d'affiliation du sujet, de « déliaison sociale ». Le jeune toxicomane de banlieue représenterait un peu l'« idéal-typique » du sujet engagé dans l'accomplissement radical de l'expérience de la désaffiliation. Il est en effet socialement surexposé en raison de son manque d'attaches au monde du travail, à la sphère familiale, à la possibilité de construire un avenir. Comme le vagabond du XVIII^e siècle, il serait l'expression d'une forme d'« individualisme négatif » fondé sur le manque par défaut de cadres (contrairement à l'individualisme des milieux aisés, individualisme par « excès d'investissement subjectif » dans le culte de la performance) (Castel, 1995, p. 758). C'est la figure du « banni », « qui transporte avec lui, irrésolu, le problème qu'il pose » (*op. cit.*, p. 145), la figure du « surnuméraire », « inutile au monde ».

Au-delà de cette figure radicale, la désaffiliation n'est pas un destin fatal. Cette situation peut donner lieu à des logiques de reconfiguration des formes d'affiliation

qui peuvent prendre deux formes au moins : une affiliation de « repli » sur le local, mais aussi une forme d'affiliation alternative, par exemple de réseau, des formes d'affiliation « transitionnelles ».

La perspective ouverte par Robert Castel invite en fait à envisager les processus de désaffiliation dans les situations de précarité comme des processus complexes et réversibles. Elle laisse ouverte la possibilité d'un au-delà du verdict social véhiculé à travers la notion d'exclusion : « Parler de désaffiliation, ce n'est pas entériner une rupture mais retracer un parcours » (Castel, *op. cit.*, p. 20). C'est l'idée que le devenir du sujet s'inscrit dans un destin aléatoire, non programmé. Sa « carrière » identitaire n'est pas prédéfinie, elle peut se réorienter. Les aléas ouvrent sur des opportunités dont le sujet peut se saisir. Son devenir se joue aussi dans le tâtonnement, l'expérimentation de soi, de nouvelles configurations relationnelles et de nouvelles activités.

Une hypothèse forte, avancée dans le prolongement des travaux de Castel, concerne le développement, dans la société d'aujourd'hui, de modèles culturels de vie « de transition » associés à la précarisation des situations individuelles. Ces modèles culturels de transition seraient caractérisés par la place qui est faite à un horizon de vie aléatoire et incertain, marqué par l'indétermination des choix et des formes de socialité de réseau diffuses (Roulleau-Berger, 1995 p. 110).

Reconfiguration des affiliations et nouvelles formes d'engagement du sujet dans l'apprentissage

Ces cultures de la transitionnalité dessineraient des formes spécifiques du rapport à l'apprendre qui relèvent du paradigme de l'autoformation.

Ce rapport à l'apprendre s'incarne pour sa part dans une figure renouvelée du sujet apprenant « autonome », de même que dans la montée en puissance de la référence à « l'éducation tout au long de la vie » et à la valeur des apprentissages informels.

Une nouvelle figure du sujet apprenant ?

La figure de l'autodidacte ou du *self-made man*, telle que nous avons pu l'analyser à partir d'un corpus d'écrits (Bézille, 2003), dessine un peu les traits du modèle du sujet apprenant engagé dans des affiliations instables.

Avec la figure de l'autodidacte et du *self-made man*, la littérature ainsi que les sciences humaines et sociales (la psychanalyse et la sociologie en particulier) proposent une représentation du sujet apprenant dont le rapport à l'apprendre est lié à des formes d'affiliation problématiques. Le point de vue psychanalytique s'intéresse aussi à la relation fantasmatique de l'autodidacte à l'apprendre, articulée à un fantasme d'auto-engendrement et à un déni d'affiliation (Kaes, 1979; Assoun, 1992). Le point de vue sociologique s'intéresse au rapport de dissidence aux institutions qui caractériseraient les pratiques autodidactes; mais aussi aux rapports ambivalents de l'autodidacte à son milieu d'origine. L'autodidacte est volontiers décrit comme un

Ces cultures de la transitionnalité dessineraient des formes spécifiques du rapport à l'apprendre qui relèvent du paradigme de l'autoformation.

« traître à sa classe » (Fossé-Poliack, 1987). C'est aussi la figure du transfuge décrite par Vincent de Gaulejac (De Gaulejac, 1987), condamné à l'« entre-deux », flottant entre son milieu d'origine et le milieu visé.

Un autre ensemble de travaux menés à propos des « *self-made men* » (Le Meur, 1998), mais aussi des innovateurs (Aumont et Mesnier, 1992), ou encore du processus créateur (Anzieu, 1959) ouvrent des pistes pour l'exploration des liens entre apprentissage, affiliation, auto-production de soi et création (Bézille, 2009).

À propos de l'œuvre de Freud, Anzieu remarque que « pour créer il faut défaire des liens et faire de nouveaux liens ». Le processus créateur s'enracine dans un espace de déliaison, de liminarité, qui est un passage obligé. Il engage aussi, dans le même temps, une dynamique de transformation de la personne (Anzieu, 1959, 1981).

D'autres travaux identifient des compétences propres aux « experts autodidactes » et créateurs (Tremblay, 1996; Aumont et Mesnier 1992) : ces « compétences » sont notamment la tolérance à l'incertitude et l'attention portée aux ressources de l'environnement et d'autrui. Nous nous sommes pour notre part intéressée à cette posture autodidacte particulière qui réside dans un art de faire « feu de tout bois³ », tant dans les domaines relationnels que dans les différents domaines de savoirs (Bézille, 2009).

À partir de perspectives diverses, ces différents travaux mettent en scène l'engagement d'un sujet en formation permanente, qui s'expose à l'aventure problématique de l'apprentissage autonome. Le terme d'engagement n'est pas trop fort. Il y a bien prise de risque quand l'apprentissage signifie en même temps expérimentation de soi dans sa relation aux autres et aux institutions. L'apprentissage autodidacte s'incarne alors dans une forme d'héroïsme ordinaire : c'est la figure d'un sujet engagé dans des affiliations incertaines et fluctuantes, condamné à l'autoformation, en quête d'une reconnaissance sociale incertaine. Il prend en charge son devenir et est seul comptable de sa réussite et de ses échecs.

À la lumière de ces travaux, « l'autodidacte » peut être considéré comme une figure idéale du sujet apprenant engagé dans une nouvelle forme du rapport à l'apprendre.

« L'informel », matière noire des apprentissages

Le rapport à l'apprendre promu par ces nouvelles formes d'affiliation sociales décrites au chapitre précédent se traduit notamment dans la place qui est faite aux « apprentissages informels » qui se développent au fil de la vie quotidienne.

« L'autodidacte »
peut être considéré
comme une figure
idéale du sujet
apprenant engagé dans
une nouvelle forme du
rapport à l'apprendre.

3. Le terme « art de faire » est ici préféré parce qu'il désigne des qualités de relation à l'environnement, à autrui et au savoir, qui résistent à la déclinaison en compétences programmables. Il fait référence à une forme d'intelligence intuitive, la *mêtis* des Grecs, caractérisée par une grande adaptabilité à la complexité de l'environnement. C'est une forme d'intelligence d'une grande efficacité pratique, efficacité qui serait liée à sa grande plasticité. C'est pourquoi la *mêtis* sait tirer parti du « bon moment », de l'occasion, de l'opportunité. Elle est de ce fait tout à fait appropriée à l'adaptation à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes et ambiguës qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux. Elle est donc particulièrement utile pour s'orienter dans un monde mobile, en devenir; elle peut en épouser les formes (Detienne et Vernant, 1974).

Ces apprentissages dits informels échappent aux contraintes des apprentissages programmés dans le cadre de dispositifs institutionnels d'apprentissage. Ils relèvent d'une dynamique d'une autre nature, liée aux nécessités de l'existence. Ils relèvent d'une dynamique vitale de formation, bien identifiable dans la curiosité de l'enfant. Ils sont constitutifs du rapport le plus élémentaire de chacun à « l'apprendre », ils ont une fonction décisive dans la dynamique globale du rapport à l'apprendre de la personne tout au long de sa vie. Nous utiliserons ici la métaphore de « la matière noire », qui, en physique, désigne une matière diffuse et non directement observable, quantitativement la plus importante de l'univers, et qui permet de rendre compte de nombreux phénomènes inexpliqués. Les apprentissages « informels » sont un peu la matière noire de l'apprentissage tout au long de la vie. Ils sont invisibles et produits de façon largement inconsciente et non intentionnelle. Nous préférons cette métaphore à celle de « l'iceberg » (couramment empruntée aux travaux de Tough), elle évoque mieux le caractère diffus de sa présence partout où il y a activité d'apprentissage.

Les apprentissages informels se développent à travers l'activité quotidienne, dans les échanges ordinaires liés aussi bien à la vie professionnelle qu'à la vie familiale, amicale ou associative, dans la diversité des moments de la vie et des espaces sociaux. Ils se développent particulièrement bien dans certains espaces sociaux soumis à un faible contrôle extérieur au groupe.

Ces apprentissages sont particulièrement mobilisés dans des situations qui sont en rupture avec le cours ordinaire de la vie. Ainsi, ils constituent une ressource quand nous nous trouvons contraints d'inventer des solutions inédites à un problème particulier : par exemple inventer des solutions de survie (nous avons exploré ces aspects à propos de l'influence de la vie quotidienne sur la plus ou moins grande distance des « chômeurs longue durée » vis-à-vis de l'offre institutionnelle de formation); ou encore imaginer de nouvelles solutions à une question de recherche.

Norbert Alter remarque aussi que dans le domaine professionnel le talent des innovateurs réside dans une certaine capacité à trouver « de nouvelles combinaisons productives » dans des contextes complexes, faits de changements rapides, d'incertitude. Ce sont des environnements dans lesquels la logique programmatique et rationalisée du management échoue, et où des démarches plus intuitives et approximatives permettent notamment de « faire avec » les contradictions du système (Alter, 2000).

D'une manière générale, l'autodidaxie est très présente quand il y a exploration de champs nouveaux d'activités et de savoirs. Les pratiques autodidactiques suscitent des compétences particulières très utiles dans ces circonstances (Frijhoff, 1996; Verrier, 1999; Bézille, 2003; Bézille, 2009). L'idée de « l'éducation tout au long de la vie » promue par l'UNESCO contribue aujourd'hui à donner de la légitimité et de la visibilité à ces apprentissages informels en invitant à intégrer dans un ensemble cohérent des apprentissages plus ou moins formels selon les moments de la vie⁴ et les

4. On retiendra par exemple, comme le montrent l'analyse de récits de vie de formation recueillis auprès d'adultes ou les journaux d'apprentissage, que dans un même parcours de vie apprentissages formels, non formels, informels peuvent se dynamiser selon des configurations diverses.

espaces sociaux. Le développement des recherches sur les potentialités formatives de l'expérience contribue également à donner une plus grande visibilité à ce domaine.

Vie quotidienne et contextes collectifs d'apprentissage

Cette partie de notre contribution aurait sa place dans la section précédente, en lien avec le rôle des apprentissages informels produits au fil de la vie quotidienne. En faire une section spécifique traduit la volonté de mettre l'accent sur la fonction des étayages collectifs dans le développement conjoint des apprentissages et des affiliations.

Un espace de ressourcement

Le contexte désigne ici la dimension du micro-milieu local propre à une communauté de vie : aussi bien les lieux, les activités, les relations, la culture, l'imaginaire collectif, l'histoire.

L'importance de cette dimension est attestée par les travaux qui s'intéressent au rôle des modèles culturels locaux dans les processus d'apprentissage informels. Ces travaux portent par exemple sur la transmission des savoirs d'un métier, comme la transmission des savoir-faire de l'artisanat dans les sociétés fondées sur la tradition (Akkari et Dasen 2004) ou, encore, la transmission des savoirs liés aux métiers de la pêche (Delbos et Jorion, 1984). D'autres travaux concernent l'influence des modèles culturels locaux sur le développement des pratiques autodidactiques (Caspar, 1996).

L'importance de cette dimension est attestée aussi par le développement de conceptions participatives de l'apprentissage.

Par exemple, la théorisation de Lave et Wenger autour de la notion de *communautés de pratique* (Lave et Wenger, 1991) propose une approche sociale et participative de l'apprentissage tout à fait éclairante sur ce lien entre apprentissage et reconfiguration des affiliations. Elle suggère qu'on ne peut séparer l'apprentissage de l'engagement global de la personne dans une pratique socialisée et culturellement organisée.

De même, l'intérêt renaissant pour les apports de l'anthropologie de la vie quotidienne à la compréhension des processus d'apprentissage mérite d'être souligné (Wulf, 1999).

Toutes ces approches, relativement récentes ou réactualisées, convergent pour encourager ce changement de regard sur l'apprentissage, en attirant l'attention sur la fonction de l'environnement local, familial, proche comme contexte susceptible de potentialiser les apprentissages ou d'y faire obstacle.

Deux types d'environnements méritent sans doute d'être distingués.

D'une part, il y a l'environnement familial, et plus largement ce qui relève de formes de socialisation dite « primaire ». Cet environnement est le lieu de transmission de savoirs (comme nous l'avons vu précédemment, savoirs du métier d'agriculteur, de musicien, d'artisan...), et un lieu de repli possible, quand il faut par exemple développer des stratégies de survie.

Les récits que font de leur vie quotidienne les « chômeurs longue durée », ou des jeunes engagés dans un parcours de sortie de la toxico-dépendance qui se trouvent dans des situations de précarité économique et sociale, montrent comment, pour la plupart de ces personnes, la tentative de rééquilibrage s'effectue à travers des stratégies de survie, dans un investissement sur le « local », le milieu proche.

Le processus de précarisation matérielle et psychologique des conditions de vie, l'éloignement progressif de « la société institutionnelle », les logiques d'actions individuelles à court terme que ces processus engendrent conduisent à souligner le rôle de dernier recours de la vie locale, des liens de proximité, des formes de sociabilité diffuse, des échanges informels.

Les apprentissages produits et mobilisés dans ces circonstances s'intègrent alors à une forme diffuse de résilience, qui allie la résistance à l'adversité à la capacité à survivre quand un étayage collectif « porteur » est présent.

L'environnement proche peut alors être cet espace de vie « immunisé », où l'expérience humaine se met « à l'abri derrière le mur invisible de la familiarité » (Bégout, 2005, p. 313). C'est un espace qui nous permet d'« habiter le monde » malgré tout; il a une fonction à la fois compensatoire, régulative et adaptative.

D'autre part, il y a un environnement qui relève davantage de formes de socialisation « secondaire », choisies par le sujet en dehors du cadre de la socialisation primaire, pour ses loisirs par exemple. Ces espaces intermédiaires (Winnicott, Kaes) se développent dans les interstices de la vie quotidienne, non contrôlés par les institutions et les communautés d'appartenance. Ils sont peu aisément visibles par qui n'en fait pas partie; ils peuvent être éphémères (relation privilégiée, réseau, bande). Ce sont des espaces protégés d'« intimité sociale » (Bézille, 2003), propices aux pratiques « sauvages » et aventurières de formation, aux apprentissages autodidactes, aux expérimentations créatives tant du point de vue des activités que des relations. Ils sont en phase avec les « cultures de transitionnalité »

L'influence de l'environnement physique et institutionnel sur la possibilité pour le sujet d'« habiter » la formation, qui s'impose dans cet exemple, a toute son importance.

Le contexte d'apprentissage dans les dispositifs de formation

Les situations construites à des fins d'apprentissage, par exemple au sein d'un établissement scolaire, dans une classe, un lieu de formation, constituent aussi des micro-mondes culturels et sociaux (Maulani et Montandon, 2005). Il y a lieu d'interroger les formes d'affiliation générées par ces environnements spécifiques et les incidences de ces formes d'affiliation sur les apprentissages produits.

Nos travaux sur les ateliers pédagogiques personnalisés en milieu carcéral nous ont conduit par exemple à explorer, au-delà des intentions affichées, le rôle de l'institution comme étayage ou obstacle à l'engagement de la personne en formation, avec ce que cela implique d'affiliations spécifiques. L'influence de l'environnement physique et institutionnel sur la possibilité pour le sujet d'« habiter » la formation, qui s'impose dans cet exemple, a toute son importance. L'environnement de la formation constitue un étayage dont le rôle est sous-estimé dans les approches classiques de l'apprentissage. Cette influence s'exprime à travers des dimensions subtiles, dont l'efficacité n'est pas mesurable, comme une ambiance relationnelle, un climat, des codes partagés, un accueil, le confort...

Nos travaux montrent par exemple que l'environnement universitaire exerce une séduction certaine sur des retraités que le parcours de vie a éloignés des possibilités d'études supérieures. Ce type d'environnement a valeur d'espace transitionnel comme défini précédemment.

Nos travaux sur l'engagement en formation de personnes engagées par ailleurs dans un parcours de sortie de la toxico-dépendance vont dans le même sens. Ils montrent que l'environnement associatif, organisé autour du « prendre soin », en valorisant une approche participative et communautaire de la prévention et du soin, constitue un étayage très positif à l'engagement en formation.

Pour conclure

Le propos de cette contribution était d'explorer, en nous appuyant en particulier sur nos propres travaux, les processus psychosociaux au travers desquels apprentissages, expériences identitaires et reconfigurations des affiliations sociales du sujet se conjuguent dans la dynamique de formation de la personne.

La modélisation proposée, qui envisage les processus de formation en intégrant les ressources des apprentissages informels, des étayages de la vie quotidienne et des affiliations sociales, s'appuie sur des recherches qui se sont intéressées à des personnes se trouvant pour la plupart dans des situations d'exception. Cette modélisation appelle bien sûr des approfondissements.

Nous suggérons aussi que l'exploration de ces situations produit des résultats socialement utiles dans le domaine considéré, mais également au-delà. Nous tenons à cette idée que les processus identifiés à partir d'un regard sur des situations « hors norme » sont riches d'enseignement pour aller plus avant dans la compréhension de la complexité des processus à l'œuvre dans la construction de la relation du sujet à sa formation, y compris dans des situations reconnues comme banales.

Une seconde remarque concerne la difficulté méthodologique particulière que pose ce domaine de recherche, comme le remarque très justement Schugurensky (2007), qui contribue à son peu de lisibilité et qui appelle de futures recherches prenant à bras le corps ces questions.

Références bibliographiques

- AKKARI, A. et DASEN, P. R. [dir.] (2004). *Pédagogies et pédagogues du Sud*. Paris : L'Harmattan.
- ALTER, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- ANZIEU, D. (1959). *L'auto-analyse, son rôle dans la découverte de la psychanalyse par Freud. Sa fonction en psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.

- ANZIEU, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard.
- ASSOUN, P. L. (1992). La passion d'apprendre ou l'inconscient autodidacte. *Pratique de formation-Analyses*, 23, 61-75.
- AUMONT, B. et MESNIER, P.M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- BALANDIER, G. (1983). Essai d'identification du quotidien, *Cahiers internationaux de sociologie*, LXIV, 5-10.
- BÉGOUT, B. (2005). *La découverte du quotidien*. Paris : Allia.
- BÉZILLE, H. (1995). Marginalisation sociale et distance à la formation. Pour (Dossier : « Dix ans de politiques d'insertion et de formation »), 146-147, 171-192.
- BÉZILLE, H. (1996). Représentations de « l'exclu » et traitement de l'altérité dans les pratiques professionnelles d'insertion. *Document de l'INJEP*, 23, 179-188.
- BÉZILLE, H. (1997). Le projet professionnel en milieu carcéral. Logique d'orientation et contexte institutionnel, *Pratiques psychologiques*, 1, 85-96.
- BÉZILLE, H. (2003). « *L'autodidacte* », entre pratiques et représentations sociales. Paris : L'Harmattan.
- BÉZILLE, H. (2009). Arts de faire autodidactes dans le processus créateur : l'exemple de Freud. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la formation*. Paris : Presses universitaires de France.
- BÉZILLE, H. et COURTOIS, B. [coord.] (2006). *Penser la relation expérience*. Lyon : Chronique sociale.
- BROMBERGER, C. [coord.] (1998). *Passions ordinaires*. Paris : Bayard Éditions.
- BROUGÈRE, G. et BÉZILLE, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'Éducation, Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 158, janv.-févr.-mars, 117-160.
- CASPAR, P. (1996). Pourquoi on a envie d'apprendre. L'autodidaxie ordinaire à Neuchâtel. *Histoire de l'éducation*, numéro spécial : *Autodidaxies XVI-XIX^e siècles*, 65-110.
- CASTEL, R. (1991). De l'indigence à l'exclusion : la désaffiliation. Dans J. Donzelot (dir.), *Face à l'exclusion : le modèle français* (p. 137-168). Paris : Éd. Esprit.
- CASTEL, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Gallimard/Folio.
- CASTEL, R. (1996). Les marginaux dans l'histoire. Dans S. Paugam (dir.), *L'exclusion : état des savoirs* (p. 32-51). Paris : La Découverte.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- COURTOIS, B. et PINEAU, G. [coord.] (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation française.

- DE CERTEAU, M. (1980). *L'invention du quotidien*. Paris : 10/18.
- DE GAULEJAC, V. (1987). *La névrose de classe. Trajectoires sociales et conflits d'identité*. Paris : Hommes et groupes.
- DELBOS, G. et JORION, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- DEMAZIÈRE, D. (1992). La négociation des identités des chômeurs de longue durée. *Revue française de sociologie*, 3, 335-363.
- DETIENNE, M. et VERNANT, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence : la mètis des Grecs*. Paris : Flammarion.
- DOMINICÉ, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- DONZELOT, J. (1996). Les transformations de l'intervention sociale face à l'exclusion. Dans S. Paugam (dir.), *Exclusion : état des savoirs* (p. 88-100). Paris : La Découverte.
- DUBAR, C. (2000). *La crise des identités*. Paris : Presses universitaires de France.
- DUBET, F. (1998). *Dans quelle société vivons-nous? De l'action à la société*. Paris : Seuil.
- DURKHEIM, É. ([1898] 1967). Représentations individuelles et représentations collectives. Dans *Sociologie et philosophie*. Paris : Presses universitaires de France.
- FOSSE-POLIAK, C. (1987). Les autodidactes : problèmes et enjeux d'une définition. *Les cahiers de l'animation*, 59, 51-68.
- FRIJHOFF, W. (1996). Autodidaxie, XVI^e-XIX^e : jalons pour construire un objet historique. Histoire de l'éducation, numéro spécial : *Autodidaxies XVI^e-XIX^e siècles*, 5-28.
- JACOB, C. [coord.] (2007). *Lieux de savoirs. Espaces et communautés*. Paris : Albin Michel.
- JOSSO, C. (2000). *La formation au cœur des récits de vie*. Paris : L'Harmattan.
- KAES, R. (1979). Introduction à l'analyse transitionnelle. Dans D. Anzieu, R. Kaes, J. Guillaumin, D. Missenard (dir.), *Crise, rupture et dépassement*. Paris : Dunod.
- LALIVE D'ÉPINAY, C. (1983). La vie quotidienne : essai de construction d'un concept sociologique et anthropologique. *Cahiers internationaux de sociologie*, LXXIV, 13-38.
- LAVE, J. et WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LEFEBVRE, H. (1947, 1997). *Critique de la vie quotidienne*. Paris : L'Arche.
- LE MEUR, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes : néoautodidaxie et formation*. Lyon et Québec : Chronique sociale et Les Presses de l'Université Laval.

- LÉVI-STRAUSS, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- MAULANI, O. et MONTANDON, C. [coord.] (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variation*. Bruxelles : De Boeck.
- MEZIROW, J. (2001). *Penser l'expérience. Développer l'autoformation*. Paris : Chronique sociale.
- PAUGAM, S. (1991). *La disqualification sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- PINEAU, G. et Marie-Michelle (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris : Edilig.
- ROULLEAU-BERGER, L. (1995). Expériences et compétences des jeunes dans les espaces intermédiaires. *Lien social et politique*, 34, 109-120.
- SCHÖN, D. A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222). Paris : Presses universitaires de France.
- SCHUGURENSKY, D. (2007). Vingt mille lieux sous les mers. *Revue française de pédagogie*, 160, 13-27.
- SCHÜTZ, A. (1966, 2003). *L'étranger*. Paris : Éd. Allia.
- TREMBLAY, N. (1996). Quatre compétences-clés pour l'autoformation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 39(1-2), 153-176.
- VERRIER, C. (1999). *Autodidaxie et autodidactes*. Paris : Anthropos.
- WENGER, E. (2005). *Théorie des communautés de pratique (Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity, 1998)*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- WULF, C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

Le rapport entre le monde de l'enfance et la démarche d'alphabétisation des femmes : une analyse féministe*

Lise SAVOIE

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Jeanne d'Arc GAUDET

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

L'alphabétisation des femmes est un enjeu social important qui va au-delà d'un apprentissage formel et instrumental, puisque l'engagement dans une telle démarche suppose un projet de transformation et de réappropriation de leur propre vie. Pour comprendre ce projet, nous voulions saisir de l'intérieur les trajectoires et les participations singulières et sociales des participantes à la recherche qui ont construit leur façon d'appréhender leur monde. L'utilisation des récits de vie, comme méthodologie de recherche, permet ainsi de mettre en lumière les rapports que les femmes entretiennent avec leurs mondes sociaux, rapports qui demeurent façonnés par le fait qu'elles sont femmes. Dans cet article, les récits d'enfance livrés par ces femmes seront mis en exergue pour mieux saisir leur vécu au quotidien, leur histoire en formation et leur réalité sociohistorique.

* Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un projet de doctorat en science de l'éducation. Il s'agit d'une recherche qui porte sur la trajectoire sociale des femmes qui ont participé à un processus d'alphabétisation.

ABSTRACT

The relationship between the world of childhood and literacy training for women: a feminist analysis

Lise SAVOIE

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Jeanne d'Arc GAUDET

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Literacy training for women is an important social issue that reaches beyond formal and instrumental education, since the commitment to such a process requires a plan to transform and re-appropriate one's life. To understand this project, we wished to understand the life paths and the singular and social actions of the research participants, who discovered their own ways of appropriating their world. Using life stories as a research methodology allows us to see the relationships the women have with their social worlds, relationships shaped by the fact that they are women. This article focuses on these women's childhood stories in order to better understand their life experiences, their educational history and their socio-historical reality, thus increasing our understanding of the phenomenon.

RESUMEN

La relación entre el mundo de la infancia y el esfuerzo de alfabetización de las mujeres: un análisis feminista

Lise SAVOIE

Universidad de Moncton, Nuevo Brunswick, Canadá

Jeanne d'Arc GAUDET

Universidad de Moncton, Nuevo Brunswick, Canadá

La alfabetización de las mujeres es un reto social importante que va más allá del aprendizaje formal e instrumental, ya que el compromiso inherente a dicho esfuerzo supone un proyecto de transformación y de reapropiación de sus propias vidas. Para comprender ese proyecto, deseamos delimitar desde el interior las trayectorias y las participaciones singulares y sociales de las participantes a nuestra investigación que construyeron su manera de aprehender su mundo. La utilización de la historia de vida, en tanto que metodología de investigación, permite destacar las relaciones que las mujeres mantienen con sus mundos sociales, relaciones que siguen siendo conformadas por el hecho de ser mujer. En este artículo, pondremos en relieve las historias de la infancia que esas mujeres nos contaron, con el fin de aprehender más cabalmente su vida cotidiana, la historia de su formación, su realidad sociohistórica y así incrementar nuestra comprensión de dicho fenómeno.

Introduction

Cet article cherche à comprendre la trajectoire sociale des femmes francophones du Nouveau-Brunswick qui ont participé à un processus d'alphabétisation. Nous présentons des résultats partiels qui mettent en lumière deux des mondes sociaux que les femmes ont traversés dans leur enfance : le monde de la famille et celui de l'école. Il s'agit d'illustrer les rapports entre les espaces de vie qui ont marqué la trajectoire sociale des femmes et leurs expériences dans l'engagement dans un processus d'alphabétisation. À partir des récits, nous voulons comprendre plus spécifiquement la manière dont ces espaces de socialisation ont façonné la trajectoire de vie des participantes. En fait, il s'agit de saisir, de l'intérieur, certains éléments de leur histoire et de comprendre ainsi leur « formation sociale » telle qu'elle est historiquement située (Bertaux, 2005).

Comprendre la trajectoire sociale des femmes suppose de mettre en lumière « les structures des rapports sociaux » qui composent leur expérience de vie, particulièrement celles qui sont liées au sexe (Bertaux, 2005; Coderre, Denis et Andrew, 1999). La relation qui nous intéresse est celle que les femmes entretiennent avec leurs mondes sociaux, puisqu'il a été reconnu par Mosconi (2005) que le rapport entre les femmes et le savoir, donc leur manière « de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social », demeure confrontée au fait de leur « origine sociale » et au fait de leur « sexe » (p. 87). C'est pourquoi nous estimons que le sens donné au processus de formation en alphabétisation dans lequel ces femmes se sont engagées doit faire une place au contexte social dans lequel elles évoluent.

L'alphabétisation des femmes : un enjeu social

D'un point de vue historique, être un « sujet de connaissance » n'apparaîtra pas comme une situation allant de soi pour les femmes. Au contraire, comme l'indique Fraisse (2005), « la plupart des obstacles à l'émancipation des femmes contenaient des arguments contre l'esprit et l'intelligence des femmes » (p. 15). La route vers l'émancipation des femmes fut donc marquée par une mentalité qui les plaçait « du côté de la nature », alors que les hommes étaient, quant à eux, naturellement placés du « côté de la raison » (Collin, 2004, p. 2). Ainsi rangées du côté de la nature, les femmes ne sont pas admises à prendre la parole dans la sphère publique, elles sont exclues en raison de leur « spécificité » en tant qu'être de « nature féminine » (Collin, 2004, p. 2). Qui plus est, comme l'indique Collin (1992), à l'époque il était juste de penser que les femmes étaient « certes des êtres humains raisonnables, mais [que] leur raison [était] celle du sentiment, dont le règne rest[ait] confiné entre les murs du privé » (p. 12). D'une part, ce sont ces conditions sociales qui les ont longtemps écartées du domaine de la connaissance et, d'autre part, c'est à partir de ces conditions sociales que leur rapport au savoir s'est historiquement construit.

Or, l'espace qu'occupent les femmes dans la société se trouve positivement transformé depuis le début du XX^e siècle. Un bon nombre de femmes ont compris

Le rapport au savoir est « la condition de la prise de conscience de soi et des rapports entre les sexes qui permettent d'entrevoir la possibilité d'une transformation et d'engager une lutte pour l'obtenir ».

que le rapport au savoir est « la condition de la prise de conscience de soi et des rapports entre les sexes qui permettent d'entrevoir la possibilité d'une transformation et d'engager une lutte pour l'obtenir » (Mosconi, 1994, p. 78). Les femmes en Amérique du Nord « constituent la majorité des inscriptions dans les collèges et les universités et elles sont présentes en grand nombre sur le marché de l'emploi (Gaudet et Lapointe, 2005, p. 22). Par ailleurs, comprendre le processus d'alphabétisation des femmes à partir de ces prémisses historiques nous permettra de mettre en exergue la manière dont la société patriarcale a dessiné leur trajectoire sociale et l'espace qu'elles occupent dans les différentes sphères de la vie privée et sociale (Gaudet et Lafortune, 2010).

Malgré les nombreuses luttes menées par le mouvement féministe pour permettre aux femmes de prendre leur place et d'élargir leur pouvoir d'agir, elles doivent encore aujourd'hui « constituer leur rapport au savoir dans le contexte d'une société et parfois d'un milieu familial, où la croyance en la supériorité masculine est encore forte » (Mosconi, 2005, p. 86).

Des écrits révèlent (Stromquist, 1989, 1995; Prins, 2001; Morrish et Buchanan, 2001) que la participation à un processus d'alphabétisation est une pratique qui ouvre la voie aux femmes, leur permettant de comprendre les différentes formes d'oppression et d'inégalité. La prise de conscience de ces formes d'oppression et d'inégalité leur donne la possibilité de développer un pouvoir d'agir consistant à changer non seulement leur situation personnelle, mais aussi les rapports qu'elles entretiennent avec les mondes sociaux (Prins, 2001). Comme l'indique Prins (2001), une femme qui n'est pas alphabétisée peut se retrouver dans une situation d'assujettissement qui a pour conséquence le contrôle de l'homme sur la femme, cela étant d'autant plus prononcé en milieu rural où la préservation de la famille incombe dans la plupart des cas aux femmes. Or, comme le pensent Morrish et Buchanan (2001), Prins (2001) et Stromquist (1997), l'éducation des femmes, notamment lorsqu'elle se fait à partir d'une perspective féministe, se situe sur un continuum qui va de la sensibilisation (le réveil) menant vers l'émergence d'une conscience personnelle de ses conditions sociales à une compréhension collective conduisant à des actions politiques et sociales pour un changement.

L'alphabétisme selon la perspective féministe

Il existe dans la littérature en alphabétisme tout un courant féministe qui cherche à comprendre la manière dont les femmes donnent sens à leur démarche de formation et comment elles réussissent à développer leur pouvoir d'agir (Hayes et collab.; 2002; Prins et collab., 2009; Prins 2006, 2001; Robinson-Pant, 2004; Stromquist, 1997). Les chercheuses qui s'ancrent dans ce courant féministe revendiquent une transformation dans les relations entre les genres en épousant l'objectif d'une société plus juste et plus égalitaire (Robinson-Pant, 2004) et étudient le parcours des femmes en tant qu'agentes de changements plutôt que bénéficiaires passives de l'instruction (Zubair, 2004). La vision féministe, comme le mentionnent

Rogers et collab. (2004), cherche à mettre en lumière les multiples variations de la construction sociale du genre pour éclairer le vécu des femmes. C'est dans ce sens que Prins et collab. (2009), Stromquist (1997) et Robinson-Pant (2004) réclament une perspective holistique en matière d'alphabétisme, laquelle reconnaît les contextes et les vécus des femmes, les jeux de pouvoir et les influences normatives qui imprègnent leur vie. Horsman (2000) souligne qu'une telle approche encourage les femmes à se réapproprier leur soi tout en encourageant une compréhension de leur monde pour ainsi attribuer un sens à ces expériences.

Or, les différents mondes sociaux que les femmes traversent, ici la famille et l'école, seront des lieux importants où elles se définiront et à partir desquels elles apprendront la division des rôles liés au genre. C'est en effet ce qu'affirme Belotti (1974) lorsqu'elle écrit que « les comportements sont le fruit de conditionnements sociaux et culturels auxquels les enfants sont soumis à la naissance » (p. 10). Blöss (2001) exprime ainsi l'idée que la famille d'origine « apparaît de façon centrale comme le lieu "primaire" ou l'intériorisation des modèles de comportement sexués est la plus "silencieuse" et donc celle qui a le plus de chances de s'imposer » (p. 2). Pour les femmes, l'identité de genre qui se développe alors n'est pas nécessairement « un choix parmi d'autres possibles », mais semble se poser « comme une évidente nécessité » (Blöss, 2001, p. 2).

Cette culture qui s'installe entre les garçons et les filles dans la famille se poursuit dans la vie scolaire, puisque l'école n'existe pas en dehors du monde social et de ses représentations (Zaidman, 2000). Les filles et les garçons sont déjà dans des rôles spécifiques liés à leur genre, et c'est ainsi que la reproduction des rapports inégalitaires se transpose dans le monde de l'école (Duru-Bellat et Jarlégan, 2001; Gaudet et Lapointe 2005; Mujawamariya et Guilbert, 2000). Qui plus est, les attentes de l'enseignante et des l'enseignant envers les élèves divergent, puisque ce professionnel est également « marqué par les stéréotypes de sexe ambiants qui engendrent des attentes différentes pour les garçons et pour les filles » (Duru-Ballat et Jarlégan, 2001, p. 76). Or, puisque l'école reflète les valeurs de la société, « les représentations susceptibles de contribuer à la reproduction des rapports inégaux entre les femmes et les hommes » y sont présentes (Mujawamariya et Guilbert, 2002, p. 28). L'école constitue ainsi un autre lieu de socialisation qui reproduit un mode d'identification à soi qui est fortement lié à la représentation sociale de ce que devrait être un garçon ou une fille.

Enfin, les expériences qu'auront vécues les femmes dans l'enfance (famille et école) influenceront leur façon de se percevoir comme adultes apprenantes et la manière dont elles participeront au processus d'alphabétisation. Par exemple, la valeur à l'éducation véhiculée dans la famille influencera le rapport au savoir des femmes et orientera leur parcours (Hayes et collab., 2002). Il en va de même pour les expériences vécues à l'école, surtout si l'école ne constituait pas un endroit où les femmes se sont senties valorisées. Comme l'expliquent Hayes et collab. (2002), si leur passage à l'école évoque des souvenirs désagréables, cela affectera la façon dont elles se percevront comme étudiantes adultes, surtout si elles ont vécu l'échec scolaire qui provoque un regard négatif sur soi. Les mondes de la famille et de l'école constituent

Les filles et les garçons sont déjà dans des rôles spécifiques liés à leur genre, et c'est ainsi que la reproduction des rapports inégalitaires se transpose dans le monde de l'école.

ainsi un lieu de passage et aussi de rupture important à examiner. La façon dont les expériences sont intériorisées dans ces contextes de vie peut conditionner les relations que les femmes adultes entretiendront avec leurs mondes sociaux et plus particulièrement celui de l'alphabétisation.

Méthodologie de recherche

Les résultats présentés s'insèrent dans un système d'intelligibilité qualitatif, c'est-à-dire dans un projet de compréhension où les phénomènes observés sont vus comme l'expression d'un sens qu'il faut mettre à jour. Comme l'explique Kaufmann (2006), « la démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes [les femmes] ne sont pas de simples agents[es] porteurs de structures, mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur » (p. 23). À l'intérieur de cette recherche qualitative, nous avons opté pour une perspective féministe qui signifie un « engagement sans équivoque pour les valeurs féministes comme base d'un cadre conceptuel » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 207). Comme l'indique d'ailleurs Dagenais (1987), « entreprendre une recherche du point de vue des femmes veut donc dire relier leur vécu aux processus sociaux plus larges qui lui donnent un sens » (p. 25).

Afin de bien saisir de l'intérieur les différents parcours constituant la trajectoire sociale des femmes, nous avons eu recours aux récits de vie. L'utilisation des récits de vie constitue une démarche qui est souvent utilisée par la recherche féministe (Ollivier et Tremblay, 2000; Reinhartz, 1992), puisqu'elle tend à explorer le sens des événements vécus par les femmes à travers leur regard (Reinhartz, 1992). Dans notre recherche, nous pensons que le recours à cette démarche est approprié pour comprendre la trajectoire sociale des femmes. Elle permet d'entrer dans la vie intime des femmes et de saisir de l'intérieur comment les dynamiques des rapports sociaux se sont construites et de quelle manière leurs rapports aux mondes sociaux ont pu se transformer par un engagement en alphabétisation.

Notre échantillon fut donc constitué de douze femmes francophones de régions rurales du Nouveau-Brunswick. Il s'agissait, pour nous, d'un choix conscient en ce qui concerne la sélection des participantes, un choix qui s'est fait d'ailleurs en considérant « leur compétence perçue comme étant pertinente en regard de la problématique de recherche » (Savoie-Zajc, 2000, p. 180). Nous tenions à rencontrer des femmes adultes avec des expériences sociales diverses en considération à leur âge ou à leur statut civil (mères, mariées, séparées, mères chefs de famille, célibataires et ainsi de suite). De plus, nous recherchions des femmes qui avaient terminé un processus d'alphabétisation depuis au moins un an. Ce critère était fondamental pour notre recherche, puisqu'en raison du temps écoulé, on a supposé que ces femmes seraient en mesure de mieux exprimer les différents processus qui se sont manifestés à travers leurs expériences.

Pour développer le guide d'entretien, nous nous sommes inspirées de la recherche de Grell (1999) et avons développé de grands thèmes et une « liste de

L'utilisation des récits de vie constitue une démarche qui est souvent utilisée par la recherche féministe, puisqu'elle tend à explorer le sens des événements vécus par les femmes à travers leur regard.

points précis relatifs aux thèmes étudiés » tirés d'éléments du cadre théorique (Quivy et Campenhoudt, 2006, p. 174). Nous avons élaboré des questions liées aux grands thèmes suivants : 1) l'histoire actuelle de la femme; 2) l'histoire familiale; 3) l'histoire scolaire; 4) l'histoire de travail; 5) sa réflexion menant vers l'engagement dans un processus d'alphabétisation; 6) l'histoire d'alphabétisation et 7) son rapport à soi et aux autres.

Les entrevues, d'une durée d'environ deux heures, réalisées auprès de ces femmes sont centrales pour l'approche en termes de récits de vie. Comme tout récit « vagabonde, saute en avant, puis revient en arrière, prend des chemins de traverse », nous avons, lors de l'analyse, reconstitué la structure diachronique des récits permettant d'éclairer « la compréhension des mécanismes sociaux » que nous cherchions à saisir (Bertaux, 2005, p. 74-75). L'analyse diachronique a ainsi permis de créer un certain ordre dans le matériau, d'analyser et de structurer les données pour qu'elles soient agencées selon « une succession temporelle des événements » (Bertaux, 2005 p. 78). Pour mieux répondre à nos questions de recherche, les récits ont été regroupés et analysés, entre autres, sous les thématiques de la famille et de l'école, dimensions qui sont présentées dans cet article. Alors, à la suite de la lecture et de la relecture des sections de récits associées à ces thèmes, il s'agissait de les filtrer à partir des grandes catégories préalablement identifiées et de celles qui ont émergé. À cette fin, et comme le suggèrent Paillé et Muchielli (2003), nous avons posé les questions suivantes : « Qu'est-ce qui se passe ici? Je suis en présence de quel phénomène? » (p. 162). Ce questionnement a rendu possible la construction de chacune des catégories des récits et l'interprétation des processus sociaux en jeu. Les grandes catégories qui ont émergé du corpus ont permis de saisir des dimensions de sens et d'illustrer des enchaînements d'actions et d'interactions des femmes placées en situation (Bertaux, 2005; Kaufmann, 2006).

Les mondes sociaux de l'enfance et de l'école

Bien que nous soyons toujours à l'étape de l'analyse des données, nous présentons dans cet article des résultats qui mettent en forme certaines dimensions de leur trajectoire liées aux mondes de l'enfance (histoire de la famille et histoire de l'école).

Histoire familiale

Nous avons donc demandé aux femmes de nous raconter leur enfance. Nous tentions de comprendre l'environnement familial et les interactions qui s'y produisaient. À la lecture des données, trois grandes catégories principales permettront de faire valoir leur vécu durant leur enfance. Ces catégories sont *la dynamique familiale*, *la place de la mère dans la famille* et *le rôle des filles dans la famille*. Nous distinguerons ainsi la manière dont les rôles liés au genre s'incarnent dans la vie des femmes et de quelle manière, et cela, dès l'enfance, ces apprentissages construisant leur image de ce qu'est une femme.

La plupart des femmes interrogées ont expliqué comment se manifestait *la dynamique familiale* en évoquant des liens qui sont tissés serrés. L'expérience de Sylvie reflète assez bien le vécu familial de plusieurs femmes, c'est-à-dire des expériences où la dynamique évoque des souvenirs agréables :

Nous autres, oh mon Dieu, on est une famille de dix, sept gars, trois filles. Mon père, ma mère, on était bien entourés là, mon père ça adonne, qui était spécial, ma mère pareille. Non, nous autres, dix enfants, on était bien (Sylvie, 41 ans)¹.

Ces familles qui habitaient dans de petites communautés vivaient dans des contextes familiaux où les moyens de production tournaient autour de l'exploitation des ressources naturelles soit la pêche, la ferme et la forêt. Ces moyens de production constituaient pour plusieurs la source de revenus principal et ils structuraient donc la vie familiale. Ainsi, même si ces femmes proviennent de milieux socioéconomiques populaires, elles n'estiment pas nécessairement avoir été pauvres puisque, comme l'indique Johanne, « la pauvreté c'est ne rien manger » et dans sa famille « ils avaient tout le temps de quoi manger ». Pour Yvette, dont le père est décédé alors qu'elle avait 4 ans laissant sa mère devenue veuve, seule pour subvenir aux besoins de 9 enfants, la pauvreté était relative. Elle parle de la débrouillardise de sa mère pour faire vivre la famille plutôt que de pauvreté :

Elle avait un jardin, elle vendait des produits comme des légumes, elle avait des fraises aussi, elle avait un jardin de fraises, elle vendait ça aussi, après ça je sais qu'elle a reçu pendant ce temps-là, y avait pas de pensions comme maintenant là, elle avait reçu quatre-vingts dollars par mois, mais elle faisait du linge... elle nous faisait du linge qui était très très beau (Yvette, 56 ans).

Des propos des femmes quant à la dynamique familiale et aux moyens de survie dessinent l'environnement dans lequel certaines femmes ont été socialisées. Ces femmes de milieux ruraux dont les familles dépendaient grandement des ressources de la terre pour « *mettre du pain sur la table* », vivaient dans un encadrement où les valeurs et les rôles traditionnels liés au genre semblaient refléter le fonctionnement de la famille. Alors, les tâches domestiques comme l'entretien de la maison et le soin des enfants étaient la responsabilité des filles.

La place de la mère dans la famille est surtout perçue à travers un prisme traditionnel lié aux rôles attribués aux femmes. La sphère domestique, qui n'est pas remise en question par les femmes, apparaît comme un milieu naturel. C'est dans cette perspective que Suzanne explique le rôle de sa mère dans la dynamique familiale, rôle qui est d'ailleurs grandement valorisé par cette dernière :

Ma mère a toujours été une mère au foyer, elle est jamais sortie, elle a toujours été à la maison pour nous autres, c'était comme une mère poule, ça c'était, on n'a jamais manqué de rien, notre manger ça ça toujours été sur la

1. La transcription de certains extraits a été légèrement modifiée en respectant le sens, et ce, dans le but d'adapter le langage oral au langage écrit. Par ailleurs, cette mesure permet aussi de mieux assurer l'anonymat des répondantes en raison d'expressions ou de régionalismes récurrents dans le discours.

table, ça toujours travaillé, elle a été une mère de foyer, mais je pense qu'elle a plus travaillé que ceux-là qui ont travaillé ailleurs (Suzanne, 42 ans).

En plus d'avoir toutes ces responsabilités, la mère de Suzanne s'occupait de l'éducation des enfants : « *C'est toujours maman qui nous éduquait, pis papa, il ne parlait pas, il était assis, c'est plus maman qui nous a éduqués, pis c'est plus maman qui était comme le leader dans la maison.* » En effet, les femmes semblaient prendre beaucoup d'importance dans la maison, elles s'occupaient entre autres des enfants, des tâches ménagères, de l'économie domestique, de l'éducation des enfants :

Ma mère, c'est ma mère qui portait les culottes, c'est ma mère qui était le boss. C'est ma mère qui mettait le holà. Lui, il ne disait pas le contraire. C'était elle plutôt qui nous élevait, lui, s'en allait au loin travailler des fois. Ça fait que c'est elle qui menait la famille. Elle était habituée à mener (Johanne, 48 ans).

Ainsi, les pères semblent quelque peu absents de cet univers familial. La position de ces femmes évoque cette force dans la vie privée et devant ces rôles qui leur étaient assignés, force qui est transmise, certes, mais qui sert surtout de modèle. L'apprentissage de la femme responsable de la famille est donc inculqué dès la jeune enfance aux femmes interrogées, de telle manière qu'elles apprennent très tôt leur rôle qu'elles auront à jouer et leur place en tant que femmes.

Le récit des femmes nous apprend que les filles comprennent assez tôt la répartition des tâches domestiques et le rôle des filles dans la famille. Sylvie utilise un discours de l'époque pour elle aussi normaliser cette désignation des tâches qui leur étaient attribuées; pour elle, toutefois, ce type de division implique de l'injustice :

Bien, à la maison les filles travaillaient plus que les gars. Comme les gars c'étaient dehors puis les filles s'étaient en dedans. Comme faire le ménage, dans ce temps-là les gars faisaient pas ça, pis moi j'n'aimais pas ça. Ce n'est pas égal pour tout le monde. Dans ce temps-là, c'était la coutume, les gars n'auraient pas fait la vaisselle, les gars n'auraient pas fait leur lit. Tu sais, c'est nous autres (Sylvie, 41 ans).

Ce que vivait Sylvie suggère la manière dont la division des rôles sociaux faisait partie de la culture familiale. Ces femmes, par le modèle dans lequel elles ont passé leur enfance, c'est-à-dire le rôle de la femme responsable du foyer, par leur propre position dans la structure familiale, montrent en fait une socialisation assez forte liée au genre. Nous verrons, dans la section suivante, comment l'école, qui constitue un autre monde social important dans l'enfance de ces femmes, reproduit les valeurs sociales, en examinant la manière dont s'y reflète le jeu d'interactions entre la socialisation familiale, les conditions d'existence et le statut social.

Histoire de l'école

Nous proposons trois grandes catégories pour éclairer le vécu des femmes dans ce monde de l'école, soit *la dynamique relationnelle à l'école, les valeurs familiales liées à l'éducation et le moment de rupture avec la vie scolaire.*

Dans leurs témoignages, les femmes racontent comment l'école, qui était au cœur du village et qui constituait le point central où les enfants se rencontraient et se côtoyaient, a façonné *la dynamique relationnelle*. Les enfants, qui se situaient à différents niveaux scolaires, partageaient souvent le même espace, c'est-à-dire la même classe, où tout le monde se connaissait. Ils et elles recevaient leur éducation par la même enseignante, peu importe leur âge, leur niveau de scolarité ou leurs défis scolaires. Comme l'évoque Simone, cette situation était la leur, la petite école du village où elles étaient scolarisées :

On était dans les classes de un à sept, tous dans la même chambre. On était les petits en avant, t'avais grade deux [grade signifie ici année de scolarité], pis les grades trois pis les grades quatre, pis les grades six, c'n'était pas évident!... Comme nous autres on était cinq chez nous, on était tous les cinq dans la même classe, dans la même salle... On était toujours ensemble! Tu sais, y avait peut-être une dizaine de familles, mais tu étais, tout le monde en avait un dans la famille qui était de ton âge, ça fait que ça marchait comme cela (Simone, 57 ans).

Les frères et les sœurs, les cousins et les cousines, les voisins et les voisines fréquentaient cette même école et vivaient au quotidien dans le même espace. Dans ce contexte, les liens sociaux étaient structurés sur un mode de confiance et de sécurité. Le problème s'est posé lorsqu'elles ont dû quitter ces petites écoles, puisqu'après une 6^e année, par exemple, la scolarisation n'était plus offerte. Elles ont donc intégré une autre école, dans un autre village, qui rassemblait tous les enfants des villages voisins. Elles devaient alors s'habituer à un autre milieu où elles étaient, comme l'exprime si bien Suzanne, « *les filles des backs* » (en anglais *back road*, expression qui signifie pour elle « des filles de rien de bon »). Alors, quitter leur espace social habituel fut une de leurs premières grandes ruptures dans leur trajectoire sociale. De se retrouver isolée parmi d'autres élèves n'était pas, pour Simone, une situation facile à vivre :

Tu n'avais pas ta petite gang à toi là. Si tu étais trois familles, tu étais en huitième année ben là, il en avait juste trois que tu connaissais dans la classe, tandis qu'on était habitué qu'on se connaissait tous parce que c'était toutes des familles proches. Quand on est arrivé à [la grande école], je pense que ça été un gros choc (Simone, 57 ans).

En plus d'être isolée, Johanne avait l'impression que les enfants de son village n'avaient pas leur place dans ce nouveau monde et qu'un sentiment d'infériorité les habitait devant cette nouvelle structure scolaire :

Ben on dirait qu'on avait toutes sortes de misère, pis c'est ça, on avait comme un manque de confiance, on était gêné, on était du monde qui sortait pas beaucoup, ça fait que quand on est tombé dans ces places-là, on se sentait comme dévalorisé (Johanne, 48 ans).

Nous comprenons ici que ce changement d'école supposait une transformation dans leur vie, laquelle était vécue dans l'incertitude. Ces sentiments de n'être pas estimées à leur juste valeur – « *nous autres on venait de petites places pis les professeurs n'étaient pas pour nous autres... eux étaient supérieurs à nous* » (Johanne) – ont dessiné l'image d'elle-même et aussi la manière de percevoir leur capacité d'apprentissage.

Ainsi, le regard que les femmes portent sur elles-mêmes s'exprime de différentes façons. La timidité, une attitude qui semble caractériser plusieurs d'entre elles, participe à leur vécu scolaire. Cette timidité relatée par plusieurs des femmes se traduit par des mots employés comme « la gêne », « la honte », « l'isolement » et évoque des souvenirs parfois troublants souvent relatés dans leurs récits :

Très gênée à l'école parce que je n'faisais pas grand tapage à l'école, j'étais sage. Je n'parlais pas. À l'école, je me mêlais pas (Sylvie, 41 ans).

J'avais honte, j'avais tout le temps honte qui arrive quelque chose dans la classe... je sais que c'est dû parce que j'étais tellement gênée que ça m'empêchait d'écrire pis ça m'empêchait, c'était comme si j'avais honte du ridicule, qui me fasse honte devant la classe. J'étais beaucoup, beaucoup gênée, tu sais (Yvette, 56 ans).

Dans ce monde social qu'est l'école, nous constatons qu'elles ne se sentaient pas très à l'aise et elles semblaient se tenir à l'écart. Pour certaines de ces femmes, ce n'était pas la question d'aimer ou de ne pas aimer l'école qui posait problème, mais bien les différentes difficultés qu'elles rencontraient, entre autres les difficultés d'apprentissage, qui reflètent, pour plusieurs, leur vécu scolaire :

Moi je passais rak (???) moi je m'en souviens j'allais à l'école, je passais sur mes bulletins à soixante, cinquante-cinq ça prenait ça dans ce temps-là. Ça été de même jusqu'en septième année (Johanne, 48 ans).

La famille et plus particulièrement les parents auraient pu servir de leviers pour ces femmes, mais il semble plutôt que leur participation à la réussite scolaire de leurs filles était assez faible. En effet, soit par un manque de formation, ou par un manque de compréhension ou d'intérêt ou encore en raison d'un statut social particulier, les valeurs familiales quant à l'importance d'obtenir une éducation n'étaient pas nécessairement une priorité. Alors, les parents semblaient peu présents dans la vie des femmes interviewées :

Parce qu'ils ne savaient pas lire, ils n'savaient pas écrire, tu sais, qu'on faisait nos devoirs qu'on les faisait pas on dirait que, ils n'regardaient pas ça, ils s'en apercevaient pas (Lucie, 53 ans).

En plus de la difficulté des parents à s'impliquer dans la vie scolaire des enfants, Isabelle, Suzanne, Micheline et Simone ont vécu une forme de discrimination sexuée parce qu'elles étaient des filles. Les parents ne valorisaient pas nécessairement l'éducation chez les filles de la famille, puisque, pour eux, le rôle des filles était de prendre soin des autres enfants et de s'occuper des tâches ménagères, et non pas de

poursuivre leur scolarité. Quand la mère était malade, on s'attendait à ce qu'elles prennent la relève. Les filles avaient intégré cette position et, surtout, il allait de soi pour elles d'assumer cette fonction. C'est cet aspect de la vie des femmes que nous retrouvons dans leur témoignage. Celui de Suzanne par exemple est significatif :

Quand elle est venue malade, ben là c'est que les études, dans ce temps-là, la plus vieille restait à la maison, ça fait que c'est là que j'ai abandonné! Dans ce temps-là automatiquement, ben quand la maman était malade, c'est la plus vieille qui restait à la maison. Mais je veux dire, c'était automatiquement, mon père était en dehors (Simone, 57 ans).

Le milieu familial n'était donc pas propice pour que ces femmes puissent poursuivre leurs études en toute quiétude. Il appert que leur condition sociale, le fait de vivre à l'intérieur de milieux sociaux isolés ainsi que le fait d'être une fille sont des facteurs manifestes qui ont contribué à ce qu'elles mettent fin à leur scolarité et entre *en rupture avec la vie scolaire*. Par ailleurs, devant la complexité d'une trajectoire de vie, d'autres dimensions ont pu contribuer à tourner la page à l'école, une pratique d'ailleurs qui semblait faire partie des habitudes familiales. De plus, les parents n'étant pas tellement engagés dans le parcours scolaire des enfants ne s'opposaient pas à ce qu'elles prennent un autre chemin.

La famille servait donc de modèle dans la trajectoire scolaire des femmes. Suzanne le relate assez bien puisqu'elle a suivi l'exemple de ses sœurs et a interrompu ses études à cause d'une grossesse à l'âge de 16 ans :

On a toutes quitté parce qu'on était enceinte. Moi, je suis tombée enceinte j'avais seize ans, pis quand j'ai su que j'étais enceinte, j'ai été obligée d'arrêter l'école, pis c'était une honte dans ce temps-là, vingt-cinq ans passés, c'était une honte d'aller à l'école enceinte (Suzanne, 42 ans).

Plusieurs facteurs semblent contribuer à ce changement : des situations de vie difficiles, des difficultés scolaires trop persistantes, l'attrance du marché du travail pour gagner un salaire, pour ne nommer que ceux-ci. Les parents ne se prononçaient pas contre leur décision d'aller vers un ailleurs, pourvu que leur fille puisse se trouver du boulot. Lucie relate ainsi la réaction des parents lorsqu'elle est partie de l'école :

Mes parents y ont rien dit, parce que c'était du plus vieux en descendant, tout le monde lâchait l'école, pis s'en allaient travailler. C'était comme ça, on décidait qu'on lâchait l'école pis on s'en allait travailler (Lucie, 53 ans).

Bien que les participantes aient une histoire scolaire différente et une expérience éducative singulière, nous avons relevé certains points communs qui traversent leur trajectoire. Leur situation sociale particulière, pour la plupart, est caractérisée par le fait de vivre dans des milieux isolés et par le fait d'être issues d'une classe sociale populaire. Elles ont toutes été confrontées à des modèles sociaux traditionnels où la place des filles est déterminée par la division des rôles sociaux selon le genre, ce qui semble avoir contribué à modeler leur trajectoire de vie.

Discussion et conclusion

Dans cet article, nous ne présentons qu'une partie des résultats de notre recherche, c'est-à-dire ceux qui concernent les mondes de l'enfance et de l'école de ces femmes. Selon nous, le regard que nous posons sur le vécu des femmes se comprend par un fait sociologique tenant compte des rapports et des tensions que cela suppose. Autrement dit, des rapports sociaux analysés à partir des principes de socialisation liés aux genres. Il en va de même pour la ruralité qui ne doit pas être prise en des termes géographiques, mais plutôt dans la formation d'une représentation qui sous-tend une pensée collective, une façon d'être, de se percevoir et de comprendre le monde intérieur et extérieur. L'espace familial et scolaire de ces femmes est empreint de cette représentation et a construit en quelque sorte leur façon d'appréhender le monde.

Les femmes ont appris dans la famille et en milieu scolaire qu'être une fille en provenance de petits milieux contribuait à les marginaliser. La timidité de ces femmes, la peur pour elles d'être confrontées à l'Autre, la rupture précoce avec le monde scolaire, témoignent de cette représentation. Le parcours d'apprentissage des femmes semble avoir été marqué par l'intériorisation des rôles liés au genre et par leur statut social. Toujours selon les résultats, les femmes ont vécu dans des milieux où les valeurs traditionnelles liées au genre étaient présentes et celles liées à l'éducation peu importantes. Elles ont été façonnées très jeunes par ces positions et par les rôles sociaux qu'elles ont intégrés. La famille et l'école, deux espaces importants de socialisation, influencent-elles leur manière de s'émanciper et leur capacité de prendre leur place en tant que femmes, et ça, dès leur plus jeune âge? Le discours des femmes interrogées semble le confirmer. Ne faudrait-il pas repenser le phénomène de l'alphabétisme en prenant en compte le processus d'alphabétisation dans lequel les femmes s'engagent?

Nous observons que plusieurs femmes interrogées partent déjà avec une conception d'elles-mêmes qui les situe dans une position de subordination, d'une perception d'un pouvoir sur leur vie qui semble être tracée déjà par leurs expériences à l'enfance et des rapports sociaux inégaux qu'elles ont appris à se définir. Si nous mettons en avant scène le développement du pouvoir d'agir des femmes (empowerment) tel qu'il a été défini par Stromquist (1995) et repris par Morrish et Buchanan (2001) et Prins (2001), c'est-à-dire qui permet de développer un sens de soi, une pratique de pouvoir dans les relations et une mise en place d'un travail collectif en vue d'un changement social, dès lors, la pratique d'alphabétisation supposera la création d'un projet personnel, la possibilité d'un devenir autre ainsi qu'un outil de transformation et d'émancipation. C'est dans ce sens que nous pensons que le phénomène de l'alphabétisme et par conséquent le processus d'alphabétisation doit tenir compte du vécu des femmes et ne peut être compris sans cette dimension. Enfin, selon Walters (1996), cette conception de l'alphabétisme doit changer les conditions de vie des femmes, afin que celles-ci développent le pouvoir économique, politique et culturel et qu'elles participent à des prises de décision tant dans la sphère privée que publique. Une éducation qui prend en compte le pouvoir d'agir des femmes est une éducation pour une justice sociale (Walters, 1996, p. 32).

Le parcours d'apprentissage des femmes semble avoir été marqué par l'intériorisation des rôles liés au genre et par leur statut social.

Références bibliographiques

- BELOTTI, E. G. (1974). *Du côté des petites filles*. Paris : Éditions des Femmes, 252 p.
- BERTAUX, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie* (2^e éd.). Paris : Éditions Armand Colin, 128 p.
- BLÖSS, T. (2001). Introduction. Dans T. Blöss (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes* (p. 1-6). Paris : Presses universitaires de France.
- CODERRE, C., DENIS, A. et ANDREW, C. (1999). *Femmes de carrières. Carrières de femmes. Études des trajectoires familiales, scolaires et professionnelles des gestionnaires québécoises et ontariennes*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, 180 p.
- COLLIN, F. (1992). Parmi les femmes et les sciences. Dans F. Collin (dir.), *Le sexe des sciences* (p. 10-27). Paris : Éditions Autrement.
- COLLIN, F. (2004). Le philosophe travesti ou le féminin sans les femmes. *Multitudes*. En ligne : http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=1000.
- DAGENAIS, H. (1987). Méthodologie féministe et anthropologie : une alliance possible. *Anthropologie et Société*, 11(1), 19-44.
- DURU-BELLAT, M. et JARLÉGAN, A. (2001). Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire. Dans T. Blöss (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes* (p. 73-88). Paris : Presses universitaires de France.
- FRAISSE, G. (2005). Le devenir sujet et la permanence de l'objet. *Nouvelles questions féministes*, 24(1), 14-23.
- GAUDET, J. d'A. et LAFORTUNE, L. (2010). Pour des réflexions sur les femmes et le développement durable, dans J. d'A. Gaudet et L. Lafortune (dir.), *Les grands enjeux des femmes pour un développement durable* (p. 1-6). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GAUDET, J. d'A. et LAPOINTE, C. (2005). La parole aux jeunes filles francophones et acadiennes concernant leur choix professionnel. *Éducation et francophonie*, XXXIII(1), 20-36.
- GRELL, P. (1999). *Les jeunes face à un monde précaire. Récits de vie en périphérie des grands centres*. Paris : L'Harmattan, 271 p.
- HAYES, E., FLANNERY, D. D., BROOKS, K. A., TISDELL, J. E. et HUGO, M. J. (2002). *Women as Learners. The Significance of Gender in Adult Learning*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 280 p.
- HORSMAN, J. (2000). *Too Scared to Learn. Women, Violence, and Education*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 352 p.
- KAUFMANN, J.-Cl. (2006). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin, 126 p.

- MAYER, R. et OUELLET, Fr. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, 537 p.
- MORRISH, M. et BUCHANAN, N. (2001). Women's empowerment and adult education. Dans H. D. Poonwassie et A. Poonwassie (dir.), *Fundamentals of Adult Education. Issues and Practices for Lifelong Learning*. Toronto : Thompson Educational Publishing, p. 256-269.
- MOSCONI, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan, 362 p.
- MOSCONI, N. (2005). Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe : études socio-cliniques. *Éducation et francophonie*, XXXIII(1), 73-88.
- MUJAWAMARIYA, D. et GUILBERT, L. (2002). L'enseignement des sciences dans une perspective constructiviste : vers l'établissement du rééquilibrage des inégalités entre les sexes en sciences. *Recherches féministes*, 15(1), 25-45.
- OLLIVIER, M. et TREMBLAY, M. (2000). *Questionnements féministes et méthodologie de la recherche*. Paris et Montréal : L'Harmattan, 256 p.
- PAILLÉ, P. et MUCHIELLI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 211 p.
- PRINS, E. (2001). Critical perspectives on women's literacy education in Latin America. *Adult Education Quarterly*, 52(1), 56-69.
- PRINS, E. (2006). Relieving isolation, avoiding vices: The social purpose of participation in a Salvadoran literacy program. *Adult Education Quarterly*, 57(1), 5-25.
- PRINS, E., WILLSON, B. et SCHAFFT, A. K. (2009). "It feels like a little family to ME". Social interaction and support among women in adult education and family literacy. *Adult Education Quarterly*, 59(4), 335-352.
- REINHARZ, S. (1992). *Feminist Methods in Social Research*. New York : Oxford University Press, 413 p.
- ROBINSON-PANT, A. (2004). "The illiterate woman". Changing approaches to researching women's literacy. Dans A. Robinson-Pant (dir.), *Women, Literacy and Development. Alternative Perspectives* (p. 15-34). London et New York : Routledge Taylor and Francis Group.
- QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3^e éd.). Paris : Éditions Dunod, 253 p.
- ROGERS, A., PATKAR, A. et SARASWATHI, L. S. (2004). Functional literacy, gender and identities. Policy and practice. Dans A. Robinson-Pant (dir.), *Women, Literacy and Development. Alternative Perspectives* (p. 117-138). London et New York : Routledge Taylor and Francis Group.

- SAVOIE-ZAJC, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171- 198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- STROMQUIST, P. N. (1989). Determinants of educational participation and achievement of women in the third world: A review of evidence and a theoretical critique. *Review of Education Research*, 59(2), 143-183.
- STROMQUIST, P. N. (1995). Femmes, éducation et autonomisation : voies menant à l'autonomie. Dans C. Medel-Anonuevo (dir.), *Rapport du Séminaire international tenu à l'IUE* (p. 15-26). Hambourg : Institut de l'UNESCO.
- STROMQUIST, P. N. (1997). *Literacy for Citizenship. Gender and Grassroots Dynamics in Brazil*. New York : University of New York Press, 243 p.
- WALTERS, S. (1996). Training gender-sensitive adult educators in South Africa, dans S. Walters et L. Manicom (dir.), *Gender in Popular Education. Methods for Empowerment* (p. 31-47). London & New Jersey : Zed Books.
- ZAIDMAN, C. (2000). Éducation et socialisation. Dans H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré et D. Senotier (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme* (p. 49-54). Paris : Presses universitaires de France.
- ZUBAIR, S. (2004). Qualitative methods in researching women's literacy. Dans A. Robinson-Pant (dir.), *Women, Literacy and Development. Alternative Perspectives* (p. 85-99). London et New York : Routledge Taylor and Francis Group.

L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans La volonté de réussir l'école... et la vie!

**Nadia ROUSSEAU, Nancy THÉBERGE, Stéphanie BERGEVIN,
Karen TÉTREAU, Ghislain SAMSON et Michelle DUMONT**

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Julie MYRE-BISAILLON

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Comment expliquer l'utilisation quasi automatique des programmes de formation aux adultes par une majorité d'élèves de 16 à 18 ans vus comme étant des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) au secteur jeunes? Ce passage de l'école des jeunes à celle des adultes est-il lié à des aspirations professionnelles légitimes? Une étude de cas de type microtechnographique (Bogdan et Biklen, 1998) a permis de documenter les raisons qui motivent les jeunes de 16 à 18 ans ayant des difficultés à recourir à l'éducation des adultes¹. Cette même étude a aussi permis de mieux comprendre l'expérience scolaire de ces jeunes, de même que les fondements derrière leur décision d'arrêter ou de poursuivre leur formation scolaire.

1. Cette recherche est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH 2007-2010). Les résultats présentés dans ce texte s'appuient sur une partie des données colligées dans le cadre d'une étude plus vaste. Enfin, précisons que les jeunes auxquels nous faisons référence sont en transition entre la fin de l'adolescence et le début de l'âge adulte. L'expression « jeunes adultes » est donc utilisée dans le texte pour les désigner.

ABSTRACT

Adult education for 16 to 18 year-olds The will to succeed in school...and life!

Nadia ROUSSEAU, Nancy THÉBERGE, Stéphanie BERGEVIN, Karen TÉTREAU,LT,
Ghislain SAMSON, Michelle DUMONT
University of Quebec in Trois-Rivières, Québec, Canada
Julie MYRE-BISAILLON
Sherbrooke University, Québec, Canada

How can we explain the almost automatic use of adult education programs by the majority of 16 to 18 year-old students identified as handicapped or with learning or adaptation problems? Is the transition students make from high school to adult education classes linked to legitimate professional goals? A micro-technographic type case study (Bogdan and Biklen, 1998) documented reasons motivating 16 to 18 year-olds who have trouble going on to adult education. This study also provided a better understanding of the scholastic experiences of these students, as well as the reasons behind their decision to abandon or continue their education.

RESUMEN

La educación de adultos entre 16 y 18 años. La voluntad de salir adelante en la escuela... y en la vida

Nadia ROUSSEAU, Nancy THÉBERGE, Stéphanie BERGEVIN, Karen TÉTREAU,LT,
Ghislain SAMSON, Michelle DUMONT
Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá
Julie MYRE-BISAILLON
Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

¿Cómo explicar la utilización casi automática de los programas de formación para adultos que hace un número importante de alumnos entre 16 y 18 años, identificados como alumnos minusválidos o con dificultades de aprendizaje o de adaptación (EHDAA) en las escuelas públicas? ¿El paso de la escuela hacia la educación para adultos está ligado a aspiraciones profesionales legítimas? Un estudio de caso de tipo microtecnográfico (Bogdan y Biklen, 1998) permitió documentar las razones que motivan a los jóvenes de 16 a 18 años que confrontaban dificultades y que optaron por la educación para adultos. Este mismo estudio también nos ha permitido comprender más cabalmente la experiencia escolar de dichos jóvenes, así como las bases sobre las que se apoya su decisión de cesar o de continuar su escolarización.

Introduction

Notre intérêt pour la formation générale dispensée au secteur des adultes s'inscrit dans une perspective globale d'étude sur la persévérance scolaire d'élèves ayant des difficultés importantes à l'école. Ainsi, nous sommes tout particulièrement interpellés par la situation des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) de 16 à 18 ans qui quittent le secteur des jeunes pour celui des adultes. Précisons que la Loi sur l'instruction publique (2000) autorise ces élèves, toujours en quête d'un diplôme d'études secondaires, à effectuer ce changement de régime. Notre préoccupation pour les élèves coïncide aussi avec une importante croissance de l'effectif de l'éducation aux adultes dans la province de Québec (128 200 en 1999-2000 à 158 793 en 2005-2006) (CSE, 2008). En effet, pour plusieurs élèves québécois accusant des retards scolaires, le secteur des adultes devient une alternative fortement exploitée, alors que les moins de 25 ans comptent pour plus de la moitié de l'effectif inscrit en formation générale au secteur des adultes et que près des deux tiers d'entre eux sont âgés de 16 à 19 ans, arrivant directement de la formation initiale du secteur jeunes (MELS, 2005b).

Étonnamment, à la lecture de nombreux extraits du rapport Parent (Corbo et Rocher, 2002), il semble que plus de quarante ans après sa publication les propos du comité de rédaction, sous la présidence de M^{re} Alphonse-Marie Parent, sont toujours aussi pertinents lorsqu'il est question de l'éducation aux adultes : « Il faut prendre des mesures d'urgence en vue d'aider tous nos jeunes et tous nos adultes à trouver de l'emploi; il faut offrir divers cours à temps partiel et divers cours par correspondance à tous ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires » (Recommandation 468 du rapport Parent, dans Corbo et Rocher, 2002, p. 287). Ces propos historiques mais toujours d'actualité nous incitent à explorer certaines recommandations clés du rapport Parent pour ainsi mieux situer l'éducation des adultes aujourd'hui. Ainsi, nous confronterons les recommandations d'hier aux constats d'aujourd'hui².

Le rapport Parent, d'hier à aujourd'hui

Le rappel d'éléments clés du rapport Parent prend son origine dans la lecture de l'ouvrage de Corbo et Rocher (2002) qui rend compte de l'ampleur et de la complexité des travaux ayant mené à la rédaction du rapport Parent, en plus de reprendre environ le quart du rapport même. Précisons que l'œuvre originale, totalisant près de 1485 pages, fut publiée en trois tomes entre 1963 et 1966. Quant aux éléments présentés dans une perspective élargie de l'éducation des adultes, ils découlent d'une recension des écrits publiée dans l'une ou l'autre des provinces canadiennes.

2. Nous sommes conscients qu'il ne s'agit pas là de la structure traditionnelle d'un texte scientifique. Toutefois, il nous apparaissait judicieux et nécessaire de démontrer à quel point le changement en contexte scolaire reste un défi de taille, malgré l'évolution des connaissances scientifiques et les intentions louables de différents acteurs de l'éducation.

À la lecture de l'ensemble des extraits du rapport Parent présentés dans l'ouvrage de Corbo et Rocher (2002), on est surpris tant par son applicabilité contemporaine que par la justesse de ses prévisions relativement aux impacts des technologies et de la mondialisation sur l'école et les besoins de formation de la population québécoise. Ainsi, on peut lire :

Ajoutons que l'opinion se répand de plus en plus qu'une bonne instruction permet de mieux gagner sa vie dans la société technologique actuelle; des jeunes gens et des adultes reviennent même aux études après s'être rendu compte, dans leur emploi, qu'ils n'étaient pas assez qualifiés (extrait, Recommandation 86, p. 53).

Les tâches fractionnées du travail à la chaîne n'exigeant pas d'autre formation qu'un bref apprentissage de quelques heures, l'industrie, au stade de production en série, a pu utiliser en abondance et à bon marché les travailleurs peu instruits ou peu spécialisés. Mais le progrès industriel change ces conditions. La mécanisation croissante et récemment l'automatisation de l'usine exigent un personnel qualifié et instruit. [...] Dès que le marché devient saturé, les travailleurs sans compétence professionnelle perdent leur emploi (extrait, Recommandation 91, p. 55).

Ces deux extraits sont bel et bien d'actualité, alors que l'obtention ou non d'un diplôme influe indéniablement sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. En effet, des chercheurs constatent une baisse importante de l'accessibilité des emplois pour les jeunes Québécois qui n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires (DES) (Vultur, 2003; Gauthier, Hamel, Molgat et collab., 2004). D'ailleurs, certains indicateurs du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005a) laissent croire que cette situation pourrait encore s'aggraver, alors que celui-ci rapporte une baisse de 34,1 % dans les emplois pour les personnes sans DES depuis 1990 et une augmentation des emplois de niveau postsecondaire (58,1 %) ou universitaire (91,5 %).

La lecture des recommandations propres à l'éducation des adultes (éducation permanente dans le document original) traduit la volonté et la nécessité d'instaurer un système d'instruction complémentaire à l'école traditionnelle qui permette de mener à terme des études secondaires ou d'effectuer des activités de perfectionnement (recyclage) rendues nécessaires par l'évolution technologique de la société québécoise, et ce, tout au long de la vie. La notion d'éducation permanente est préférée à celle de l'éducation des adultes, puisqu'on y associe une dimension intemporelle :

Nous préférons l'appellation « éducation permanente » à l'appellation « éducation des adultes » parce que nous croyons que, en fait, ce que nous proposons est vraiment nouveau. Éducation des adultes signifie dans l'esprit des gens : réponse, de temps en temps, à certains besoins et certains goûts particuliers. Nous entendons par l'éducation permanente un besoin et un goût plus général de perfectionnement et de culture; nous la

concevons comme un service général de l'enseignement qui, non seulement offre à la population adulte toute la variété nécessaire de cours et d'occasions de perfectionnement et de culture, mais aussi incite cette population à en profiter et vise à généraliser la préoccupation et l'habitude de l'étude chez les adultes (extrait, Principe 476, p. 286-287).

Sans doute les éducateurs proposent-ils aujourd'hui une autre conception de l'étude; ils comprennent que leur rôle est surtout de motiver et d'équiper les jeunes pour que l'étude leur soit possible et les intéresse tout le long de la vie (extrait, Principe 461, p. 283).

Il va sans dire que le concept même de l'éducation continue [*life long learning*] est une réalité tout actuelle. Par exemple, Statistique Canada (2004) estime qu'environ 28 % des Canadiens adultes ont participé à des activités d'éducation et de formation des adultes au courant de l'année 1997. Le rapport ajoute que plus les gens ont un niveau de scolarité élevé, plus ils recherchent des occasions de s'instruire durant leur vie adulte. Toutefois, précisons que pour cette même année d'investigation, les diplômés universitaires étaient 7,5 fois plus susceptibles de suivre une formation pour adultes que les personnes sans diplôme d'études secondaires.

Outre cette visée de développer une culture d'éducation tout au long de la vie, le rapport Parent rend compte de l'importance « [...] d'offrir, à tous les adultes qui le désirent, l'occasion de terminer leurs études secondaires, ou même, en certains cas, leur cours élémentaire » (extrait, Principe 470, p. 287). Il va sans dire que cette fonction même de l'éducation aux adultes est tout à fait à propos. En fait, il s'agit là de l'objet central de notre étude, soit le recours à l'éducation des adultes à des fins de formation secondaire, et ce, chez les élèves ayant eu des difficultés scolaires importantes lors de leur passage à l'école secondaire. D'ailleurs, il semble bien que certaines des recommandations du rapport Parent démontraient déjà une certaine sensibilité à la situation des jeunes ayant des défis scolaires particuliers. Ainsi, on peut lire :

[...] faire en sorte qu'au-delà du niveau élémentaire chacun puisse bénéficier de l'enseignement qui répond le mieux à ses aptitudes et à ses intérêts, que ceux-ci le portent vers des études abstraites, vers l'expression artistique ou vers les applications techniques des sciences. Cela signifie tout d'abord que l'enseignement doit être suffisamment varié pour offrir des possibilités d'épanouissement à tous les types de personnalité et d'intelligence... (extrait, Recommandation 12, p. 82).

Cela dit, le 461^e principe du rapport Parent rend compte de certaines particularités associées à l'enseignement en contexte d'éducation des adultes. Ainsi, on peut y lire que « [...] l'enseignement aux adultes doit être conçu selon d'autres méthodes, d'autres sanctions, d'autres rythmes que ceux que l'école impose aux jeunes » (p. 283). Le 478^e principe abonde dans le même sens : « [...] L'enseignement scolaire, quand il s'adresse à des adultes, ne doit pas être une simple répétition des cours dispensés aux enfants et aux adolescents. [...] L'éducation permanente doit établir ses

Environ 28 % des
Canadiens adultes ont
participé à des activités
d'éducation et de
formation des adultes
au courant de
l'année 1997.

programmes et ses méthodes en fonction de la psychologie des adultes et en fonction de la préparation et de l'expérience antérieures de chacun » (p. 291).

Une fois de plus, agent précurseur ou d'influence, l'andragogie est bien réelle et mise sur certains postulats effleurés dans le précédent Principe. Ces postulats sont : le concept de soi (là où l'adulte se prend en main); la valeur des expériences (là où l'adulte se réfère à ses propres expériences en situation d'apprentissage); la motivation (là où la motivation de l'adulte est favorisée par des mises en situations réelles); la réponse à des besoins (là où l'adulte doit percevoir l'utilité immédiate de l'apprentissage) (Knowles, 1990, cité dans Marchand, 1997). Un autre élément clé de l'andragogie repose sur l'adhésion à des valeurs humanistes chez les éducateurs, valeurs qui, lorsqu'elles guident les actions, mènent à la création d'un climat de respect mutuel entre éducateurs et étudiants adultes (Marchand, 1997; Spencer, 2006). Les propos de Knowles (1984, cité dans Draper, 2001, p. 18) traduisent bien la condition humaniste à la pratique de l'andragogie : « *the teachers should be professionals who can cooperate with pupils; only such teachers can be, in contrast to a 'pedagogue', an 'andragogue'* ».

Il va sans dire que plusieurs éléments du rapport Parent sont toujours d'actualité. Cela dit, au moment de sa rédaction, les membres du comité du rapport Parent pouvaient-ils imaginer une si grande proportion de fréquentation des CEA par tant de jeunes âgés de 16 à 18 ans? Ainsi, comment expliquer l'utilisation quasi automatique des programmes de formation aux adultes par les élèves désignés élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA) au secteur jeunes, et ce, dès l'âge de 16 ans?

Caractéristiques d'élèves qui quittent le secteur des jeunes avant l'obtention d'un premier diplôme

Nombreux sont les adolescents qui quittent le secteur des jeunes avant l'obtention d'un premier diplôme du secondaire. Pour l'ensemble du Québec, ce taux était de 25,7 % pour l'année scolaire 2007-2008 (MELS, 2009). Ces élèves qui quittent le secteur jeunes avant l'obtention d'un diplôme évoquent les raisons suivantes : un manque de motivation à poursuivre leurs études, des difficultés scolaires, des raisons personnelles ou familiales, un désir de gagner leur vie ou d'avoir un emploi, une formation considérée comme terminée, un désir de poursuivre leurs études ailleurs et, finalement, des échecs scolaires répétés (MEQ, 1997; Fortin, Potvin et Royer, 2000; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2004). Ces raisons ne sont pas sans liens avec nombre de défis et de caractéristiques recensés dans plusieurs études portant sur les jeunes décrocheurs du secondaire : sexe masculin, stratégies d'adaptation infructueuses, faible estime de soi, difficulté dans les relations avec les autres, vision négative de l'école, difficultés scolaires (surtout en lecture et écriture), troubles du comportement (Dumont, Leclerc et McKinnon, 2009; Perron, 2009; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2004; MEQ, 2003a) et expériences scolaires négatives (Rousseau, 2005). Enfin, le climat de classe, la relation maître/élève et les attitudes des enseignants à l'égard des élèves en difficulté (Potvin, 2005; Boutin et Daneau,

2004; Langevin, 1999) sont d'autres facteurs associés à l'abandon des études secondaires. Certains de ces élèves vont trouver refuge à l'éducation des adultes, transition motivée par un espoir d'accès à un premier diplôme pour plusieurs (D'Ortun, 2009; Rousseau, Dumont, Samson et Myre-Bisaillon, 2009). Comment se vit l'expérience scolaire à l'éducation des adultes chez ces jeunes?

Ce texte présente les résultats de deux des trois objectifs de l'Étude longitudinale sur l'expérience de l'éducation aux adultes et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (Rousseau, Myre-Bisaillon, Samson et Dumont, 2007-2010, CRSH) : documenter les raisons qui motivent les jeunes ayant des difficultés à recourir à l'éducation des adultes dès l'âge de 16 ans; décrire et analyser l'expérience scolaire de ces jeunes jusqu'à l'arrêt de la formation, avec ou sans obtention d'un diplôme. Cette recherche répond à un besoin scientifique important alors que peu d'études (aucune n'apparaît à ce jour dans le Répertoire canadien des recherches en alphabétisation en français – RÉCRAF – ni dans le Répertoire sur l'éducation et la formation des adultes – RÉFA [Solar et Tremblay, 2008]) s'intéressent aux raisons motivant la fréquentation des CEA chez les 16 à 18 ans qui affirment avoir eu des difficultés scolaires ou comportementales au secteur des jeunes. La majorité des études recensées portent davantage sur l'ingénierie de l'éducation aux adultes (évaluation de programmes, structures et politiques, etc.), sur les obstacles à l'apprentissage (les facteurs contribuant à l'arrêt des études chez les adultes, aux conséquences de l'analphabétisme et à l'expérience de l'analphabétisme dans la vie quotidienne), de même que sur les fondements de l'éducation des adultes, la littératie et les stratégies (d'adultes, de formation et d'organismes).

Méthodologie

L'étude de cas de type microethnographique³ (Bogdan et Biklen, 1998) permet d'examiner les raisons qui incitent les jeunes à recourir à l'éducation des adultes ainsi que leur expérience subjective de ce secteur de formation. Ce type d'étude permet donc d'examiner une petite partie d'une plus grande réalité (la poursuite des études chez les jeunes ayant des difficultés scolaires qui quittent le secteur des jeunes) dans un contexte particulier (le centre de formation aux adultes). Les participants ont été sélectionnés en fonction de l'âge d'entrée au CEA afin de maximiser les informations spécifiques chez ces jeunes à la formation aux adultes (Flyvbjerg, 2004).

Pour répondre au premier objectif, un questionnaire individuel portant sur l'expérience scolaire du secondaire et sur les objectifs de formation au secteur des adultes⁴, de même que des entrevues de petits groupes⁵ sur les raisons ayant motivé

3. Rappelons que les résultats présentés dans ce texte découlent de l'analyse d'une partie des données colligées dans le cadre de l'étude.

4. Les résultats relatifs à la situation des jeunes de 16 ans uniquement sont présentés dans un ouvrage collectif, *La quête d'un premier diplôme d'études secondaires : enjeux et défis associés à la qualification* (N. Rousseau, 2009), paru aux Presses de l'Université du Québec.

5. L'entrevue de petits groupes visait l'approfondissement des réponses au questionnaire individuel.

le passage du secteur jeunes à celui des adultes, ont été réalisés auprès d'étudiants s'identifiant comme ayant eu des difficultés scolaires au secteur des jeunes, et ce, dès l'arrivée au centre d'éducation des adultes (CEA). Le questionnaire administré s'inspire de celui de Steinhoff et Owens (1989) qui repose principalement sur l'utilisation de métaphores décrivant le mieux une situation scolaire passée, actuelle et souhaitée (voir l'annexe 1). Ce procédé facilite le processus de collecte de données auprès d'élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, puisqu'il diminue l'impact des compétences langagières sur la compréhension des questions. Ce type d'outil a aussi été utilisé efficacement dans le cadre d'autres recherches auprès de jeunes de 16 à 18 ans aussi en grandes difficultés scolaires (Rousseau, 2003; Baby, 2005). Ces participants (165 répondants au questionnaire et 45 aux entrevues de petits groupes) viennent de cinq commissions scolaires desservant huit villes de trois régions administratives du Québec (Mauricie, Centre-du-Québec et Estrie).

Quant au second objectif, il s'agit d'une entrevue téléphonique individuelle (10 à 20 minutes) portant sur l'expérience scolaire du secteur des adultes, de même que sur les intentions futures, qui a été réalisée après l'arrêt de fréquentation du CEA (même à distance), et ce, avec ou sans obtention d'un diplôme chez les participants de l'objectif 1. Tout comme le premier questionnaire, le protocole d'entrevue comprenait une section s'inspirant de Steinhoff et Owens (1989) (voir l'annexe 2) suivie d'une section relative aux intentions futures à la suite de l'arrêt de fréquentation du CEA. Cela dit, les participants pouvaient être inscrits dans d'autres types de formation (ex. : Vision 2020, 24 juin, maison familiale rurale...). À ce jour, 59 répondants ont réalisé l'entrevue téléphonique (voir le tableau 1). Précisons que c'est grâce à la collaboration des CEA que nous avons été en mesure de cibler les participants de l'objectif 2. Ainsi, avec la permission des jeunes, une liste des participants de l'objectif 1 a été envoyée à chacun des CEA pour vérification du statut des inscriptions, et ce, deux fois l'an. Seuls les jeunes n'étant plus inscrits ont alors été contactés pour l'entrevue téléphonique.

Soulignons aussi que nous avons éprouvé des difficultés à joindre certains jeunes parce que des numéros étaient hors service, que certains avaient déménagé ou n'avaient pas laissé de numéro sur leur formulaire rempli à l'objectif 1. Nous avons donc également fait parvenir des messages par voie électronique à l'ensemble des participants de l'objectif 1 nous ayant fourni une adresse courriel. Par ailleurs, il s'avère très difficile de connaître le nombre réel de jeunes ayant quitté la formation aux adultes, puisque les inscriptions se font presque tous les mois. Ainsi, les informations transmises par les centres ne nous fournissent qu'une approximation du nombre de jeunes ayant cessé de fréquenter la formation aux adultes. Selon ces informations, 18 mois après l'entrée au CEA, il y aurait 108 jeunes sur les 165 participants initiaux qui auraient quitté le CEA. Il faut toutefois penser que les jeunes peuvent s'y être réinscrits au cours des mois qui ont suivi. Il est également possible que les jeunes participant à l'objectif 2 décident de retourner à la formation aux adultes ultérieurement. Il s'agit là d'une limite importante de l'étude.

Tableau 1. Description des jeunes de 16 à 18 ans participant aux objectifs 1 et 2 de l'étude

	Nombre de participants	Nombre d'exclusions	Total		
			F	G	T
Objectif 1	173	8 ⁽¹⁾	77	88	165
Objectif 2	59		25	34	59

(1) Ces participants ont été exclus parce qu'ils étaient en classe de francisation.

CEA	Objectif 1	Objectif 2
Mauricie 1	53	19
Estrie 1	43	13
Mauricie 2	2	1
Centre-du-Québec 1	22	10
Centre-du-Québec 2	23	8
Mauricie 3	8	3
Mauricie 4	5	3
Centre-du-Québec 3	9	2
Total	165	59

L'ensemble des données ainsi recueillies ont été transcrites et analysées en suivant la démarche d'analyse par réseau proposée par Cohen, Manion et Morrison (2002). Ce type d'analyse utilise un codage inductif. Ainsi, un code est attribué à une petite partie de texte (unité de sens) en fonction du sens qui émerge de ce texte. Ensuite, des catégories sont formées à l'aide des codes qui traduisent une idée semblable. Enfin, des thèmes sont identifiés. Les thèmes émergent à la suite de la manipulation des catégories (et de leurs codes). Pour assurer une rigueur à l'intérieur du processus d'analyse, deux étudiantes au doctorat ont procédé à un double codage (accord interjuge) sur 50 % des unités de sens. Ainsi, à l'aide du logiciel CAT, un coefficient Kappa traduit le degré d'accord interjuge et, conséquemment, la validité de l'analyse. Le Kappa (Cohen, 1960) est une statistique fréquemment utilisée lors de l'accord interjuge en contexte de recherche qualitative afin d'estimer la précision des observateurs. Le coefficient Kappa doit être supérieur à 0,61 pour que l'accord soit considéré comme substantiel. Le coefficient Kappa de l'analyse des données de l'objectif 1 est de 0,82. Celui de l'analyse des données de l'objectif 2 est de 0,86. Enfin, précisons que, lorsqu'elles sont présentes, les différences de genre sont précisées tout au long du texte.

Résultats

Les résultats sont présentés en fonction des deux objectifs définis précédemment. Donc, pour le premier objectif (questionnaire individuel et entrevue de petits groupes), les résultats portent sur les raisons qui motivent les jeunes de 16 à 18 ans à passer du secteur jeunes à celui des adultes, de même que sur les attentes relatives à la formation générale dans un CEA. Ensuite, relativement au deuxième objectif (entrevue téléphonique individuelle), les résultats permettent de dresser un portrait de la situation des jeunes ayant quitté le CEA, et ce, avec ou sans obtention d'un diplôme. Les résultats sont présentés en fonction de la proportion des unités de sens issues du discours des jeunes à l'intérieur d'un thème. Cette proportion ne correspond toutefois pas à celle des participants partageant des propos de même nature, mais bien à la place relative que ces propos occupent dans le discours des participants.

Les raisons motivant le passage du secteur jeunes à celui des adultes

À la suite de l'analyse des données, trois éléments de réponse retiennent l'attention dans le discours, soit, en ordre d'importance, les raisons associées à l'école secondaire fréquentée, la scolarité et les caractéristiques des élèves.

Les raisons liées à l'expérience de l'école secondaire

L'analyse des données révèle qu'une part importante du discours traduit une appréciation négative de l'expérience scolaire secondaire.

Le climat de classe plutôt négatif de l'école secondaire motive l'arrêt des études au secteur des jeunes et le passage à celui des adultes. Les jeunes estiment que le climat de la classe du secondaire nuit à la concentration et à la compréhension de la matière (interruptions fréquentes, gestion de classe difficile, manque d'attention chez plusieurs élèves, etc.). Le climat de l'école secondaire en soi est aussi associé au manque de respect entre les élèves, au climat de compétition, à l'attitude plutôt froide de certains enseignants et à un rythme d'apprentissage unique. La taille des établissements secondaires est mise en cause comme facteur contribuant au climat négatif.

Les jeunes affirment quitter l'école secondaire pour le CEA à cause du **manque perçu d'encadrement**. Selon eux, l'école secondaire offre peu d'explications adaptées à leurs besoins et peu de soutien. Ils estiment aussi que l'école secondaire est caractérisée par un manque de communication et d'encouragement de la part des enseignants. Enfin, ils trouvent difficile d'avoir accès à des services d'aide à la réussite. La **perception négative de l'école secondaire** ne se résume pas au climat et au soutien pour bon nombre de jeunes. Cette perception est encore plus négative lorsqu'elle est associée au sentiment de « faire du temps » dans des stages imposés ou lorsqu'elle est caractérisée par un placement en adaptation scolaire⁶ (cheminement particulier), placement temporaire qui s'avère permanent, rapportent les jeunes. La

6. Cette situation semble plus présente chez les femmes que chez les hommes (rapport de 2,6 unités de sens chez les femmes pour 1 unité de sens chez les hommes).

perception négative des élèves issus des classes d'adaptation scolaire est plus présente chez les femmes que chez les hommes (rapport de 2,6 unités de sens chez les femmes pour 1 unité de sens chez les hommes).

Les raisons liées à la scolarité

Le quart des propos recueillis démontre que les jeunes choisissent de quitter le secteur des jeunes pour celui des adultes afin de concrétiser un objectif de formation, de s'orienter vers le marché du travail ou pour le simple plaisir de faire un choix.

Pour une grande majorité de jeunes, la fréquentation d'un CEA a pour objectif premier **l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES)** ou encore la réussite de cours préalables à l'entrée en formation professionnelle ou à l'armée. Dans les propos de ces jeunes, il est clair qu'une association est faite entre l'obtention d'un DES et **de meilleures conditions de travail**. Ainsi, l'obtention du DES est associée à un emploi convenable et à des conditions de travail intéressantes (salaire, horaire de travail, travail autre que celui en usine, travail valorisant). Enfin, le passage du secteur des jeunes à celui des adultes peut aussi être motivé par le simple fait de faire **un choix**! Contrairement à ce qui se passe pour l'école secondaire, les étudiants des CEA y sont par choix et non par obligation. Ainsi, les jeunes qui fréquentent les CEA sont des personnes qui ont décidé de se « reprendre en main » ou de « saisir une deuxième chance ». Selon les participants, cette notion de choix contribuerait à un climat d'école et de classe beaucoup plus positif que le climat du secondaire.

Les raisons liées aux caractéristiques des étudiants

Les difficultés d'ordre comportemental et scolaire ainsi que l'âge des étudiants sont d'autres raisons à considérer dans le passage du secteur jeunes à celui des adultes.

Plusieurs jeunes affirment avoir manifesté **des difficultés ou troubles de comportement** à l'école secondaire menant à des conflits avec les enseignants, la direction et les autres élèves de l'école. Alors que certains disent s'être fait montrer la porte de leur école secondaire⁷, d'autres ont quitté celle-ci pour le CEA avant que la situation ne dégénère encore plus. Cette situation est plus souvent nommée chez les hommes que chez les femmes (rapport de 2,7 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes). Les difficultés scolaires dues à des difficultés ou troubles d'apprentissage sont aussi à l'origine du départ du secteur des jeunes pour le CEA. Le retard scolaire et le redoublement à répétition sont, pour leur part, des éléments ayant motivé le départ de l'école secondaire. Conséquence du redoublement, certains jeunes choisissent le CEA puisqu'ils s'estiment **trop vieux pour l'école secondaire**⁸. Cette situation est beaucoup plus souvent nommée chez les hommes que chez les femmes (rapport de 9 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes).

7. Cette situation est plus souvent nommée chez les hommes que chez les femmes (rapport de 2,7 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes).

8. Cette situation est beaucoup plus souvent nommée chez les hommes que chez les femmes (rapport de 9 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes).

Le quart des propos recueillis démontre que les jeunes choisissent de quitter le secteur des jeunes pour celui des adultes afin de concrétiser un objectif de formation, de s'orienter vers le marché du travail ou pour le simple plaisir de faire un choix.

Les avantages associés à la poursuite des études aux adultes

À la suite de l'analyse des données, deux principaux éléments de réponse retiennent l'attention, toujours en ordre d'importance, soit les objectifs de développement personnel et professionnel et les avantages associés au milieu scolaire. Un dernier élément renvoie au besoin d'une plus grande reconnaissance sociale et au défi personnel.

Les avantages du CEA liés aux objectifs de développement personnel et professionnel

La majorité des propos recueillis traduisent l'espoir d'une **réussite scolaire à court ou à long terme**. D'une part, les jeunes voient en la fréquentation d'un CEA la possibilité de « réussir mon secondaire 5 » et « d'obtenir mon diplôme » ou, encore, de « finir mon secondaire 4 », « mon anglais » ou toute autre matière du secondaire (objectifs proximaux). Cela dit, d'autres encore utilisent le CEA comme tremplin nécessaire à la poursuite de leurs études professionnelles, militaires, collégiales, voire universitaires (objectifs distaux). Dans cet esprit, le CEA permet de compléter les préalables nécessaires au passage à l'ordre d'enseignement suivant.

Aux objectifs distaux se greffent **les objectifs de vie**. Ainsi, les objectifs de vie ne traduisent pas le type de formation souhaité, mais bien le désir de « réussir sa vie », d'« avoir un futur [qu'on aimera] » ou « un bon travail selon [ses] capacités ». Chose certaine, l'objectif de vie traduit aussi l'intention « d'avoir un bon salaire », « d'être sur le marché du travail », « pas sur le BS » pour ainsi « commencer [sa] vraie vie d'adulte », « aller loin dans la vie », « réaliser [ses] rêves », et « [se] sentir bien ». Cela dit, l'analyse des propos des participants révèle sans l'ombre d'un doute un fort lien entre la réussite scolaire (réalisation des objectifs proximaux et distaux) et la réussite de sa vie (objectif de vie).

La quantification des unités de sens propres aux objectifs proximaux et distaux rend compte des intentions des jeunes qui quittent le secteur jeunes pour celui des adultes. Alors que les objectifs proximaux traduisent des buts personnels menant à la conclusion d'une première étape séquentielle logique (obtenir un DES ou suivre les cours préalables nécessaires à l'entrée dans un autre programme), les objectifs distaux traduisent plutôt des buts qui ne tiennent pas compte des étapes préalables à leur atteinte (obtenir un DEC, un DEP, etc.).

Tableau 2. **Spécification relativement aux intentions de formation des jeunes de 16 à 18 ans qui quittent le secteur des jeunes pour celui des adultes**

Nature des objectifs de formation	Précisions	Finalité
Objectifs proximaux	Programmes offerts au CEA	Obtention d'un diplôme d'études secondaires (27 %)
		Réussite de préalables de niveau secondaire (12 %)
Objectifs distaux	Autres programmes de formation	Obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) – incluant formation de l'armée canadienne (19 %)
		Obtention d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) (0,4 %)
		Obtention d'un diplôme de formation collégiale technique (DEC Tech) (13 %)
		Obtention d'un diplôme de formation collégiale générale (DEC) (6 %)
		Obtention d'un diplôme de formation universitaire (bac) (3 %)
	Objectifs de vie	Travailler pour les Forces armées canadiennes (1 %)
		Obtenir un emploi (à la mesure de ses capacités, que l'on aime) (15 %)
		Avoir la possibilité de pratiquer un sport dans l'équipe collégiale (0,4 %)
		Avoir la possibilité de voyager à la fin des études (0,4 %)
		Atteindre des objectifs professionnels ou personnels non spécifiés (3 %)
		Ne sait pas (0,4 %)

Note : Le pourcentage traduit la proportion d'unités de sens et non le pourcentage de répondants.

Les avantages du CEA liés au milieu scolaire⁹

Après quelques semaines de fréquentation, l'avantage de fréquenter un CEA vu par plusieurs jeunes est associé au **soutien scolaire**. Les participants affirment qu'ils reçoivent plus d'aide dans les CEA qu'ils n'en recevaient au secteur des jeunes et que, de plus, « les profs sont cool » et qu'« ils sont là pour [eux] ». Ils ajoutent que les explications reçues sont plus claires, plus personnalisées et qu'elles répondent davantage à leurs besoins. Les participants indiquent également que les « bonnes explications » données au fur et à mesure que se manifestent leurs besoins leur permettent d'arriver à une meilleure compréhension des notions à l'étude. De plus, quelques participants constatent que le fait d'être dans un groupe plus restreint leur permet de recevoir plus d'attention de la part du personnel enseignant. Les enseignants, affirment-ils, prennent davantage de temps pour répondre à leurs questions, leur fournir des explications et les encourager. Plusieurs des jeunes rencontrés disent apprécier la compétence de leurs enseignants.

9. Précisons que, bien qu'un petit nombre d'unités de sens issues de l'analyse des questionnaires soient présentés dans cette section, les entrevues de petits groupes auront permis d'approfondir les propos des participants.

Le rythme d'étude individuel s'avère être un des principaux avantages des CEA, selon les jeunes. De fait, ils estiment que l'approche individuelle permet de passer plus rapidement sur les notions qu'ils comprennent bien et, inversement, de consacrer plus de temps aux notions qu'ils estiment plus complexes, et ce, sans égard à l'état d'avancement du reste du groupe. Par conséquent, plusieurs estiment que le fonctionnement individuel favorise une durée de formation plus courte. Les participants ont le sentiment que le travail individuel et la rétroaction immédiate par les enseignants les aident à progresser plus rapidement pour, finalement, atteindre plus rapidement les objectifs de formation. En fait, « avancer plus vite », « finir au plus vite [et] passer à autre chose » sont des éléments de discours qui reviennent fréquemment. On veut faire vite, parce que l'école « c'est long et plate », parce que l'on souhaite « passer à autre chose » ou parce que l'on se dit « tanné de perdre [s]on temps ».

Les jeunes estiment en outre que, contrairement à ce qu'ils ont vécu au secteur des jeunes, **les situations d'évaluation génèrent moins d'inquiétude et de stress au CEA**. La réussite du prétest obligatoire avant toute activité d'évaluation sommative contribuerait à la réduction du stress et à l'augmentation d'un sentiment de confiance en soi avant la prise d'examen. De plus, les jeunes apprécient grandement le fait de pouvoir choisir le moment de leur examen, de même que l'absence d'un examen synthèse portant sur l'ensemble de l'année. Enfin, de savoir qu'en cas d'échec un examen peut être repris contribue à diminuer de beaucoup leur niveau de stress devant les activités d'évaluation. D'autres propos à l'égard des CEA traduisent un **espoir de réussite** chez certains jeunes. Ainsi, certains associent le fonctionnement du CEA (rythme individuel, disponibilité des enseignants, procédures associées aux évaluations, bloc disciplinaire de trois heures, modules qui s'appuient sur une démarche séquentielle bien définie) à de meilleurs apprentissages, à un plus grand sentiment de confiance vis-à-vis de « l'école » et, par conséquent, à de meilleurs résultats scolaires. D'ailleurs, pour certains jeunes, les **CEA sont synonymes d'ouverture**. En effet, certains affirment y ressentir moins de jugement, moins de rejet et moins d'effet de gang comparativement à l'école secondaire. Ils disent également y sentir plus de respect et plus d'encouragement de la part des pairs, le tout contribuant à une intégration plus facile au sein de ce nouveau monde scolaire. De plus, les jeunes estiment que le CEA est un lieu propice pour faire de nouvelles connaissances avec des gens de tout âge venant de milieux différents. D'ailleurs, les jeunes apprécient la maturité des personnes qui fréquentent l'éducation des adultes. Certains estiment même que cette maturité contribue au développement de leur propre maturité. Dans le même ordre d'idées, le climat d'entraide qui y règne contribuerait au dépassement de soi plutôt qu'à la compétition entre élèves.

Les jeunes
apprécient la maturité
des personnes qui
fréquentent l'éducation
des adultes.

La fréquentation d'un CEA en réponse au besoin d'une plus grande reconnaissance sociale et le défi personnel

Enfin, l'analyse des données révèle que la fréquentation d'un CEA correspond, pour certains élèves, à un défi personnel ou à un besoin de reconnaissance sociale. En effet, le défi personnel prend deux couleurs; la première traduit le CEA comme **outil motivationnel à la poursuite des études**. Ainsi, le CEA devient le lieu idéal pour

faire fi des expériences passées et donner le meilleur de soi-même « pour remonter la pente », « rester sans causer de problèmes », se dire que « tout ira bien » et « se motiver à rester motivé ». Toutefois, pour quelques-uns, c'est un **passage obligé**, alors que l'on dit être « tanné de l'école », ne pas « aimer l'école » et en avoir « marre ». Cela dit, pour quelques autres encore, la fréquentation d'un CEA offre l'occasion de se refaire une image sociale « avec des gens plus matures », « sans [se] faire juger », là où ils ne revivront pas la même humiliation qu'au secondaire... « Je crois que je mérite de me faire respecter. »

Les raisons qui motivent l'arrêt de fréquentation d'un CEA, avec ou sans l'obtention du diplôme d'études secondaires

L'arrêt de fréquentation d'un CEA se justifie majoritairement par l'accès au marché du travail en concomitance ou non avec la réussite des objectifs proximaux de formation, ou par la persistance des difficultés scolaires entraînant l'échec ou encore par des circonstances particulières. Il apparaît important de préciser que 46 des 59 participants qui ont quitté le CEA s'étaient donné pour objectif, en début de formation, l'atteinte d'objectifs distaux ou d'une combinaison d'objectifs distaux et proximaux. Ce nombre diminue à 13 pour les participants s'étant donné pour objectif l'atteinte d'objectifs proximaux. Ces précisions semblent indiquer qu'un objectif de formation distal serait plus susceptible de contribuer à l'arrêt prématuré de la formation, contrairement à un objectif de formation proximal.

L'accès au marché du travail en concomitance ou non avec la réussite des objectifs proximaux de formation

Certains participants nomment le travail comme élément déclencheur de l'arrêt des études au CEA¹⁰. Cette situation est plus souvent nommée par les hommes que par les femmes (rapport de 2 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes). Pour certains, cet arrêt correspond à l'entrée en emploi après une **recherche d'emploi**, recherche qui peut même entraîner un déménagement. Pour d'autres, le retour au travail comme principale activité traduit un **besoin financier** important : « trop de dette », « manque d'argent ». Pour d'autres encore, **l'arrimage travail-études était devenu trop exigeant** : « Je ne pouvais pas faire les deux à la fois », « Les heures ne fittaient plus », « retard au travail, plus de temps libre et je manquais des cours ». Enfin, quelques-uns désiraient passer à autre chose : « J'étais tanné pis j'ai décidé d'aller travailler. »

Ceci dit, la majorité des unités de sens traduisent **l'atteinte des objectifs proximaux de formation**. Ainsi, plusieurs auront terminé leur 5^e secondaire ou encore les préalables nécessaires à l'entrée dans un autre programme de formation (cégep, DEP, Vision 2020, Forces armées canadiennes). Quelques unités de sens traduisent néanmoins un **changement des objectifs distaux** (entrée à la formation professionnelle

10. Cette situation est plus souvent nommée par les hommes que par les femmes (rapport de 2 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes).

plutôt qu'au cégep à la suite de la non-réussite d'un cours)¹¹. Cette situation est plus souvent nommée par les hommes que par les femmes (rapport de 2,2 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes).

Une minorité d'unités de sens rendent compte de l'arrêt des études à la suite d'un **déménagement** et de l'intention de terminer la formation dans le nouveau lieu de vie.

La persistance des difficultés scolaires entraînant l'échec et autres circonstances particulières

Un tiers du discours traduit la persistance des difficultés scolaires ou d'autres circonstances particulières comme éléments déclencheurs à l'arrêt de fréquentation. Ainsi, certains décident de cesser leurs études à cause d'**absences trop nombreuses** : « J'ai dépassé mon 15 % d'absence », « J'avais trop d'absences »¹². Cette situation est plus souvent nommée par les hommes que par les femmes (rapport de 5 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes). Pour d'autres encore, les **difficultés scolaires importantes** connues au secteur des jeunes semblent se répéter au CEA. Ainsi, les difficultés persistantes en français, en mathématiques ou en anglais ont motivé l'arrêt de fréquentation : « trop dur », « j'ai repoché 2 fois », « je trouve ça dur le français et j'étais pu capable ». Pour certains, des circonstances particulières comme une grossesse et un déménagement ont mis un frein aux études.

L'appréciation des jeunes adultes relativement au CEA après l'arrêt de la fréquentation

L'éducation au CEA, c'est « tendre la main », « une main », « comme un lever de soleil ». Voilà trois métaphores qui décrivent bien le sens des propos de la majorité des participants suivant l'arrêt de fréquentation d'un CEA. On observe aussi qu'une proportion importante du discours porte sur la nature et la qualité des services reçus au CEA.

Appréciation des services reçus lors de la fréquentation du CEA

Une très grande majorité des unités de sens analysées traduisent une appréciation positive de la formation dispensée au CEA. Ainsi, les étudiants apprécient grandement l'aide reçue, la qualifiant de « bonne », « exceptionnelle », « utile », « agréable », « attentionnée » ou en lui attribuant d'autres qualificatifs semblables. Qui plus est, les participants reconnaissent des qualités humaines à l'ensemble des intervenants, qui « répondent aux questions avec gentillesse et passion » et n'hésitent pas à donner de l'aide au fur et à mesure que le besoin s'en fait sentir, tout en étant à l'écoute.

11. Cette situation est plus souvent nommée par les hommes que par les femmes (rapport de 2,2 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes).

12. Cette situation est plus souvent nommée par les hommes que par les femmes (rapport de 5 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes).

Apport de la formation reçue au CEA dans la vie future

C'est avec un sentiment tout aussi positif que certains participants expriment l'effet de la formation reçue au CEA sur leur vie future. Ainsi, plusieurs estiment que **l'aide et le soutien apportés ont contribué à la réussite scolaire**¹³ : « Ils m'ont pris là où j'étais rendu et m'on aidé à progresser. » Ce soutien a également contribué à leur propre développement personnel en les aidant à « se remettre sur le droit chemin ». Cette situation est plus souvent nommée par les hommes que par les femmes (rapport de 3,5 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes). Pour certains, ce passage au CEA aura aussi contribué à réfléchir sur la vie future : « Ça m'a permis de savoir ce que je voulais faire dans la vie », « [...] découvrir ce que je voulais faire. »

Discussion

Un nombre toujours croissant d'études font état de l'appréciation négative, de la part des jeunes ayant des difficultés scolaires, de l'école secondaire (Théberge, 2008; Ysseldyke, Algozzine et Thurlow, 2000; Kligner et Vaughn, 1999) et, surtout, de leur besoin d'être appréciés et compris par les acteurs scolaires, malgré les difficultés rencontrées (Swanson, Harris et Graham, 2003; Espinosa, 2003; Bressoux et Pansu, 2003; Rousseau, 2005; Potvin, 2005). De plus, l'histoire personnelle de l'apprenant (sentiment de compétence ou d'incompétence, sentiment d'appréciation ou de jugement par l'enseignement, sentiment de contrôlabilité ou d'incontrôlabilité de la tâche, sentiment de l'importance accrue ou moindre de la tâche) occupe une place prépondérante dans toutes les activités d'apprentissage (Monteil et Huguet, 2002). Ainsi, comme l'expliquent ces auteurs, un état émotionnel négatif, conséquence de l'histoire personnelle, diminue la capacité d'attention nécessaire à la réalisation d'une tâche. Dès lors, « la nature positive ou négative d'un état émotionnel donné [peut] dépendre du degré de congruence entre la situation présente où se trouve l'individu et des situations anciennes stockées dans sa mémoire » (p. 20). Plusieurs études menées par ces auteurs et leurs collaborateurs révèlent que le degré de réussite peut être le résultat d'une incohérence entre l'histoire personnelle et le nouveau contexte d'apprentissage. Qui plus est, cette incohérence peut être diminuée ou accrue par la nature de la rétroaction de l'enseignant (positive ou négative), de même que par son contexte (anonyme ou publique). Ainsi, à la suite de ces études, Monteil et Huguet (2002) concluent que l'élève ayant des difficultés scolaires qui reçoit une rétroaction positive de l'enseignant dans un contexte d'anonymat réalise une performance plus élevée que le rendement habituel. Le renforcement positif de l'enseignant dans un contexte public aurait l'effet inverse. Ainsi, la position d'anonymat permettrait aux élèves ayant des difficultés scolaires, contrairement aux

13. Cette situation est plus souvent nommée par les hommes que par les femmes (rapport de 3,5 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes).

élèves performants, de profiter de la leçon et d'améliorer leurs résultats. Ainsi, il nous est possible de conclure que l'histoire personnelle des jeunes de 16 à 18 ans qui quittent le secteur jeunes pour celui des adultes est sans surprise.

Rappelons que les jeunes adultes participant à l'étude s'identifient tous comme ayant eu des difficultés scolaires importantes au secteur des jeunes (apprentissage ou comportement). Précisons qu'ils ont quitté rapidement le secteur des jeunes pour celui des adultes parce qu'ils apprécient peu ou pas du tout l'école secondaire, et que ce sentiment négatif à l'égard du secteur secondaire est plus fort chez les jeunes issus des classes d'adaptation scolaire. Fait intéressant, au moment de quitter le CEA, avant ou après la réalisation de leurs objectifs de formation, ils ont tous, sans aucune exception, une appréciation positive de leur expérience scolaire au CEA. D'ailleurs, outre l'appréciation de la structure de fonctionnement des cours donnés au CEA, les enseignants qui y travaillent sont tout particulièrement appréciés. Voilà une volte-face, par comparaison avec l'appréciation que font ces jeunes de l'école secondaire, qui s'expliquerait peut-être par les constats de Monteil et Huguet (2002).

Tout d'abord, contrairement au secteur des jeunes, l'éducation des adultes applique le principe d'anonymat, au cœur de la démarche. Les jeunes rencontrés disent travailler à leur rythme, dans leurs cahiers ou modules respectifs, dans leurs matières respectives. Ainsi, la structure de fonctionnement du CEA vise la progression individuelle plutôt que la référence constante à l'évolution du groupe. Non seulement cette formule plaît-elle aux jeunes adultes, mais elle préserve leur anonymat.

De plus, contrairement à ce qui se vit dans le secteur des jeunes, le principe de renforcement positif (aide, soutien, écoute) est au cœur de l'andragogie (Marchand, 1997; Spencer, 2006). Une fois de plus, les jeunes rencontrés affirment apprécier plus que tout l'appui, l'écoute, l'absence de jugement, les encouragements et la disponibilité des enseignants, et ce, toujours dans un contexte d'anonymat. Non seulement cette formule répond-elle à un besoin reconnu par les élèves ayant des difficultés scolaires, mais elle se réalise dans un contexte où l'anonymat est préservé.

Enfin, contrairement à la croyance populaire, les élèves ayant des difficultés scolaires importantes sont persévérants! Si ce n'était de la persévérance, comment pourrait-on expliquer leur place, toujours plus grande, à la formation générale des adultes? Comment expliquer la poursuite des études, encore et encore, alors que cette activité en soi est associée à une expérience personnelle souvent négative? Pour certains auteurs, cette persévérance peut résulter des forces associées aux élèves ayant des difficultés scolaires importantes (tout particulièrement ceux qui ont des difficultés d'apprentissage). Ainsi, à ces jeunes, on reconnaît le développement de stratégies d'adaptation visant à compenser les difficultés, de la créativité, de la motivation (lorsque l'objet d'apprentissage est lié à un but bien précis), une bonne capacité de lecture de situations sociales et des qualités empathiques (Roffman, 2000; Swanson, Harris et Graham, 2003). Cela dit, comme le démontrent ces résultats, nul n'est à l'abri d'une grosse surprise, de besoins de ressources financières immédiates ou, pire encore, de l'incapacité de réussir, et ce, même dans ce nouveau contexte scolaire tant apprécié (bien que ces exemples soient des cas d'exception parmi nos participants, il nous paraît important de les souligner). Alors que dans les deux

Les jeunes rencontrés affirment apprécier plus que tout l'appui, l'écoute, l'absence de jugement, les encouragements et la disponibilité des enseignants, et ce, toujours dans un contexte d'anonymat.

premiers cas d'exception on peut croire qu'un retour aux adultes est toujours possible, quelle option reste-t-il à ces quelques jeunes adultes qui n'arrivent toujours pas à réussir à l'école? N'y a-t-il pas lieu, alors, de s'interroger, une fois de plus, sur la nature même des contenus scolaires? Qu'est-il advenu de la recommandation 12 du rapport Parent relativement aux « possibilités d'épanouissement à tous les types de personnalité et d'intelligence... » (extrait, Recommandation 12, p. 82)?

D'ailleurs, dans quelle mesure les modifications visant le rehaussement des exigences et les remaniements associés à la formule pédagogique, qui s'amorceront dès 2010 (CSE, 2008), contribueront-ils à la mise en œuvre de cette recommandation vieille de quarante ans, mais toujours aussi actuelle? Encore plus inquiétant, ces modifications ne risquent-elles pas, selon les résultats de notre étude, de contrecarrer l'appréciation positive et le sentiment d'espoir de réussite des jeunes de 16 à 18 ans pour qui les CEA représentent un moyen réaliste de réussir l'école et de réussir... sa vie?

Conclusion

De plus en plus de jeunes qui vivent des difficultés scolaires au secondaire font le choix de quitter le secteur des jeunes pour celui des adultes dans l'espoir d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou de terminer les cours nécessaires à l'entrée dans un programme de formation professionnelle ou dans l'armée. D'ailleurs, il s'agit là de comportements scolaires qui traduisent la persévérance scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Les résultats de cette étude rendent compte d'une appréciation très favorable des CEA par les jeunes de 16 à 18 ans. Ces derniers apprécient la formule d'enseignement modulaire individualisé en vigueur dans l'établissement, la procédure séquentielle des modules, la préparation sous-jacente à toute prise d'examen, la disponibilité des enseignants (rétroactions immédiates, encouragement, soutien), le climat d'école respectueux où règne un sentiment d'entraide, de même que la plus grande maturité des élèves. Après l'arrêt de fréquentation, tous maintiennent des propos flatteurs à l'égard de leur expérience scolaire au CEA. Il s'agit là d'un changement de perception radical lorsqu'on compare avec leur appréciation de l'école secondaire, et ce, tout particulièrement chez les élèves ayant fréquenté la classe d'adaptation scolaire. En somme, tous s'entendent pour dire que ce milieu répond beaucoup mieux à leurs besoins que l'école secondaire, que ce milieu contribue à de meilleurs apprentissages et, par conséquent, à une plus grande réussite scolaire. Ces propos sont fort encourageants dans la perspective où une majorité écrasante de jeunes ayant des difficultés scolaires arrivent difficilement à obtenir un premier diplôme de formation (Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan, 2007). Toutefois, les résultats de cette recherche arrivent peut-être trop tard, puisque la formule, tellement appréciée des principaux intéressés, se verra remaniée en profondeur dès 2010 (CSE, 2008).

Annexe 1

Conception du secteur jeunes et attentes relativement au secteur des adultes

(Inspiré des travaux de Steinhoff et Owens, 1989)

Complète les phrases suivantes en utilisant le ou les mots clés, expressions ou images qui, selon toi, décrivent le mieux ta pensée.

1. Mon école secondaire était _____

parce que _____

2. Donne un mot ou une image
qui décrit l'aide que tu as reçue
dans ton école secondaire _____

Pourquoi? _____

3. J'ai quitté mon école secondaire parce que _____

4. Aux adultes, j'espère _____

parce que _____

5. Si je pouvais recommencer mon parcours scolaire, je changerais

parce que _____

Annexe 2

Perception de l'expérience scolaire et appréciation des services reçus aux centres de formation aux adultes

(Inspiré des travaux de Steinhoff et Owens, 1989)

Complète les phrases suivantes en utilisant le ou les mots clés, expressions ou images qui, selon toi, décrivent le mieux ta pensée.

1. Mon école aux adultes était _____

parce que _____

2. Donne un mot ou une image qui
décrit l'aide que tu as reçue aux adultes _____

Pourquoi? _____

3. J'ai quitté mon école aux adultes parce que _____

4. Maintenant, j'espère _____

parce que _____

Références bibliographiques

- BABY, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Québec : Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation/Recherche.
- BOGDAN, R. C. et BIKLEN, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education*. Needham Heights, MA : Allyn et Bacon.
- BOUTIN, G. et DANEAU, C. (2004). *Réussir : prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- BRESSOUX, P. et PANSU, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses universitaires de France.
- COHEN, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- COHEN, L., Manion, L. et Morrison, K. (2002). *Research Methods in Education*. London : Routledge Falmer.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). *De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes*. Québec : Gouvernement du Québec, mars.
- CORBO, C. et ROCHER, G. (2002). *L'éducation pour tous. Une anthologie du Rapport Parent*. Montréal : Les Presses universitaires de Montréal.
- D'ORTUN, F. (2009). La persévérance jusqu'au diplôme du secondaire des 16-25 ans inscrits en zones urbaine et rurale dans les centres de formation aux adultes. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 77-100). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DRAPER, J. A. (2001). The metamorphoses of andragogy. Dans D. H. Poonwassie et A. Poonwassie (dir.), *Fundamentals of Adult Education. Issues and Practices for Lifelong Learning* (p. 14-30). Toronto : Thompson Education Publishing.
- DUMONT, M., LECLERC, D. et MCKINNON, S. (2009). Évolution temporelle du stress, du rendement scolaire et des ressources psychosociales selon cinq profils de détresse psychologique d'adolescents. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 121-150). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ESPINOSA, G. (2003). *L'affectivité à l'école : l'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître* (1^{re} éd.). Paris : Presses universitaires de France, coll. Éducation et formation.
- FLYVBJERG, B. (2004). Five misunderstandings about case-study research. Dans C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium et D. Silverman (dir.), *Qualitative Research Practice* (p. 420-434). London et Thousand Oaks, CA : Sage.

- FORTIN, L., POTVIN, P. et ROYER, É. (2000). Les caractéristiques psychologiques, sociales et environnementales des élèves à risque de décrochage scolaire. Dans L. Fortin, P. Potvin, É. Royer, D. Marcotte, A. Noël et M. Thibault (dir.), *Validation d'un modèle multidimensionnel et causal de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire des élèves à risque*. Québec : CRIRES et GRISE.
- GAUTHIER, M., HAMEL, J., MOLGAT, M., TROTTIER, C., TURCOTTE, C. et VULTUR, M. (2004). *L'insertion professionnelle et le rapport au travail des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires ou collégiales en 1996-1997*. Sainte-Foy : INRS.
- Gouvernement du Québec (2000). *Loi sur l'instruction publique*. L.R.Q., chapitre I-13.3. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- KLINGNER, J. K. et VAUGHN, S. (1999). « Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms: Implications for students with learning disabilities », *Exceptional Children*, 66(1), 23-37.
- LANGEVIN, L. (1999). *L'abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur!*, Montréal : Éditions Logiques.
- MARCHAND, L. (1997). *L'apprentissage à vie. La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005a). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2005*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005b). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2009*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MONTEIL, J.-M. et HUGUET, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, coll. Vies sociales.
- PERRON, M. (2009). Les inégalités sociogéographiques des parcours scolaires dans les régions du Québec : constats selon le genre, le lieu de résidence et l'origine sociale.
- POTVIN, P. (2005). La relation maître/élève et l'élève en difficulté scolaire. Dans L. DeBlois (dir.), avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir* (p. 109-118). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- POTVIN, P., FORTIN, L., MARCOTTE, D., ROYER, É. et DESLANDES, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, Loretteville.
- ROFFMAN, A. J. (2000). *Meeting the Challenge of Learning Disabilities in Adulthood*, Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing.

- ROUSSEAU, N. (2003). Les centres de formation en entreprise et récupération : l'école de la dernière chance? Dans N. Rousseau et L. Langlois (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes* (p. 85-100). Québec : Presses de l'Université du Québec, Collection éducation/recherche.
- ROUSSEAU, N. (2005). L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire : qu'en disent les principaux intéressés? Dans L. DeBlois (dir.), avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir* (p. 149-159). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- ROUSSEAU, N., DUMONT, M., SAMSON, G. et MYRE-BISAILLON, J.-M. (2009). J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes! Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 9-28). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ROUSSEAU, N., TÉTREAULT, K., BERGERON, G. et CARIGNAN, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation. *Éducation et francophonie*, printemps, XXXV(1), 76-94.
- SOLAR, C. et TREMBLAY, N. (2008). *Bilan des recherches en français au Canada sur l'apprentissage des adultes : 1997-2007*. Ottawa : Centre de savoir sur l'apprentissage.
- SPENCER, B. (2006). *The Purpose of Adult Education. A Short Introduction*. Toronto : Thompson Education Publishing.
- Statistique Canada (2004). L'apprentissage continu. Cyberlivre du Canada – Société. En ligne : http://www43.statcan.ca/02/02c/02c_009_f.htm#supp01. Consulté le 31 juillet 2009.
- STEINHOFF, C. R. et OWENS, R. G. (1989). The organisational culture assessment inventory: A metaphorical analysis in educational settings. *Journal of Educational Administration*, 27(3), 17-23.
- SWANSON, H. L., HARRIS, K. R. et GRAHAM, S. (dir.) (2003). *Handbook of Learning Disabilities*. New York : Guilford Press.
- THÉBERGE, N. (2008). *Le décrochage et la persévérance scolaires : les perceptions des jeunes et leurs pistes de solutions*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.
- VULTUR, M. (2003). *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes « désengagés » : analyse du programme d'intervention de La Réplique* (rapport de recherche). Sainte-Foy : Institut national de la recherche scientifique.
- YSSELDYKE, J., ALGOZZINE, B. et THURLOW, M. L. (2000). *Critical Issues in Special Education* (3^e éd.). Boston, MA : Houghton Mifflin.