

Recherches en éducation francophone en milieu minoritaire: regards croisés sur une réalité mouvante

sous la direction d'Hermann Duchesne

Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 147-174

La réforme Harris et la professionnalisation de l'enseignement en Ontario: un processus controversé

par

Ann-Louise Davidson

Université d'Ottawa

RÉSUMÉ

Cet article examine la problématique entourant la professionnalisation de l'enseignement en Ontario, dans le contexte de la réforme Harris en éducation. La première partie présente un survol des réformes précédentes et met en évidence une volonté croissante de créer un Ordre des enseignants en Ontario. La deuxième partie se penche sur les concepts de professionnalisation et la définition des compétences jugées essentielles par les experts pour faire de l'enseignement une profession de plein droit. En troisième lieu, un questionnement critique du projet de professionnalisation mis de l'avant dans le cadre de la réforme Harris, par le biais de la création de l'Ordre des enseignantes et des enseignants, permet de mieux comprendre les besoins émergents de la culture de l'enseignement et la nécessité pour tous les acteurs, y inclus les enseignants franco-ontariens, de prendre une part active dans la définition des compétences essentielles à la profession.

Depuis les années soixante, les écoles dans plusieurs pays ont été marquées par les exigences de restructuration du système d'éducation, afin de répondre aux besoins des élèves dans un monde en changement accéléré (Bureau international d'éducation, 2001). D'ailleurs, le système scolaire ontarien n'a pas échappé à ce mouvement. Parmi ces exigences, les recherches menées depuis une vingtaine d'années en

éducation témoignent d'une volonté de professionnaliser l'enseignement, au même titre que les autres professions libérales (Tardif et Gauthier, 1999). Les demandes croissantes du système d'éducation, ainsi que l'accélération des changements de l'ère de l'information, exigent des compétences pédagogiques plus efficaces afin que les enseignants soient en mesure d'œuvrer dans un système en transformation constante, tout en répondant aux attentes sociétales de réussite scolaire (Develay, 2001; St-Jarre et Dupuy-Walker, 2001). Conséquemment, les fonctions de l'école et le rôle de l'enseignant ont été modifiés (Paquay et Wagner, 2001). Les personnes qui œuvrent en éducation doivent être capables de s'adapter à différentes situations, de réfléchir sur leurs actions et de résoudre les problèmes rencontrés (Altet, 2001).

Le présent article se propose, en premier lieu, de situer la problématique entourant l'identification et la définition des compétences professionnelles exigées par la réforme éducationnelle du gouvernement Harris en Ontario, notamment par le biais de la création de l'Ordre des enseignantes et des enseignants. Ensuite, il s'agira de prendre le point de vue des chercheurs afin de définir le travail des enseignants et les compétences requises pour exercer la profession. Ces définitions nous permettront de dégager le concept de professionnalisation des enseignants, et ce, afin d'associer les prises de positions ministérielles aux caractéristiques de la profession. En dernier lieu, la position conflictuelle de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario fera l'objet d'une exploration critique afin de mieux saisir les enjeux qui entourent la professionnalisation de l'enseignement dans cette province.

LA RÉFORME HARRIS ET LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Avant d'entamer cette recherche sur les compétences requises pour la pratique de l'enseignement en Ontario, il est important de comprendre d'abord dans quel contexte la plus récente réforme, la réforme Harris, s'insère. Une brève présentation du contexte historico-politique international et des réformes antérieures en Ontario permettra d'illustrer la volonté de professionnalisation qui s'insère dans le cadre de

ces réformes. Il s'en suivra une description de la réforme Harris, particulièrement en ce qui concerne l'avènement de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et le mandat qui lui a été confié.

1. Le contexte historico-politique

Du côté historico-politique du concept de réforme scolaire, beaucoup ont décrit ce qui s'est passé depuis les cent dernières années (Gagné, 1999; Toussaint et Laurin, 1999; Forquin, 1996). L'Amérique et l'Europe sont deux régions qui ont été particulièrement touchés par les restructurations des systèmes scolaires (Ravitch, 1983). Il importe donc d'effectuer un survol des principes sous-jacents aux réformes éducatives récentes sur le plan international et, ainsi, d'en mieux cerner l'incidence sur la réforme ontarienne.

C'est le Royaume-Uni et son gouvernement Thatcher qui ont ouvert une nouvelle voie en matière de réforme éducationnelle sous le prétexte de réinstaurer les valeurs victoriennes (Lam, 2001). L'adoption de la loi sur la réforme de l'éducation (*Education Reform Act*) en 1988 allait servir de base pour l'application de la «Nouvelle gestion publique» (NGP) en éducation. La NGP apporte deux idées à cette réforme: équilibrer les comptes et rationaliser l'administration publique (Urio, 1998; Pollit, 1993). Quatre postulats strictement empiriques en découlent et caractérisent les réformes au Royaume-Uni: 1) la privatisation, 2) la décentralisation, 3) l'amélioration de la qualité et 4) l'insistance marquée sur la satisfaction de l'utilisateur ou du consommateur.

Dans la lignée du Royaume-Uni, l'idée derrière la conceptualisation des réformes éducationnelles par les gouvernements dans les pays industrialisés depuis les dix dernières années est de se mouler au fonctionnement de l'entreprise privée (Osborne et Gaebler, 1991). On retrouve les notions de performance, d'évaluation, de standardisation, d'imputabilité et d'évaluation des opérateurs (des acteurs). Ces principes mènent directement au renouveau de la pensée libérale. Cette idéologie se retrouve dans tous les projets d'écriture de réformes des pays industrialisés (Bureau international d'éducation, 2001).

Dans le contexte canadien, on remarque que cette idéologie suit une phase de développement économique sans précédent qui a apporté une expansion telle de la bureaucratie, qu'elle n'a pas pu survivre à l'accélération des changements apportés par la mondialisation et la technologie (Osborne et Gaebler, 1991). Également, comme les finances publiques au Canada sont alors en crise, l'usager, c'est-à-dire les consommateurs et les bénéficiaires des services publics, a tenté de comprendre l'efficacité financière par la prise de conscience de ses droits et par la démonstration détaillée du service rendu (Pollitt, 1995). Les gouvernements, incluant celui de l'Ontario, ont alors subi des pressions considérables à engager un nouveau mouvement de réforme.

2. Les réformes ontariennes

Depuis les années soixante, l'Ontario est passé par différentes phases de changements en éducation. Du Plan Robarts au projet de réforme Harris, l'Ontario a vécu le Rapport Hall-Dennis, le Programme d'études commun (PEC) et le rapport de la Commission Bégin-Caplan. Dans le cadre de cette étude, il importe d'insister sur la volonté d'amélioration qui est présente dans tous ces travaux, une volonté qui résulte en fin de compte en un plan concret en vue de la professionnalisation de l'enseignement avec la réforme du gouvernement Harris.

2.1 Le Plan Robarts

La tendance des réformes dans la lignée de la professionnalisation en Ontario commence en 1962 avec Robarts, ancien ministre de l'Éducation, devenu premier ministre conservateur. Le Plan Robarts se concrétise par l'implantation d'un programme d'études au niveau secondaire de quatre ans (concentration vocationnelle) ou de cinq ans (orienté sur des notions scolaires), créé afin de retenir une plus haute proportion d'élèves jusqu'à la douzième année. Le programme de cinq ans permettait aux élèves de choisir, à la fin de la douzième année, entre le marché du travail ou la treizième année (Gidney, 1999). La motivation d'améliorer la performance du système d'éducation, en opérant des ajustements financiers susceptibles de favoriser la démocratisation de l'enseignement et les innovations, ont entraîné une restructuration de la formation à l'enseignement.

Au début des années soixante, malgré le fait que la treizième année demeurait le critère standard pour être admis à l'École normale, les candidats à l'enseignement primaire pouvaient y entrer dès la fin de la douzième année. La pénurie d'enseignants au secondaire fit en sorte que, pour enseigner à ce niveau, une formation intensive pendant l'été était considérée suffisante. Cette situation dura jusqu'en 1967 quand Davis, alors ministre de l'Éducation, annonça qu'il mettrait fin à cette formation l'année suivante suite aux recommandations du *Minister's Committee on the Training of Elementary School Teachers* de transférer la formation des enseignants à l'université. Il s'agissait d'une première volonté d'offrir aux enseignants une formation plus complète.

2.2 Le Rapport Hall-Dennis

Dès 1968, le gouvernement Davis, en réaction à la rigidité du Plan Robarts, donne priorité à l'éducation en Ontario et remet en question l'existence de la treizième année, les examens provinciaux et le curriculum. Il s'attache à redonner de la flexibilité aux enseignants, à réaffirmer leurs responsabilités, à centraliser le contrôle du curriculum ainsi qu'à éliminer le stress et les effets pervers reliés aux tests provinciaux (Gidney, 1999). Le rôle de l'enseignant est alors vu comme celui de «facilitateur», et l'approche pédagogique privilégiée se centre sur l'apprenant. Le gouvernement Davis exige alors que tous les enseignants possèdent un diplôme universitaire afin d'être en mesure de répondre aux exigences accrues du métier d'enseignant. De plus, il ordonne la mise en place d'une commission d'enquête sur l'éducation. Le Rapport Hall-Dennis qui s'ensuit apporte des recommandations touchant à la professionnalisation des enseignants, à la structure du ministère, à l'éducation médiatique, à l'équité et à l'abolition de la treizième année (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1969).

En relation avec la professionnalisation de l'enseignement, le Rapport Hall-Dennis recommande que les facultés d'éducation développent elles-mêmes leurs programmes de formation afin d'encourager le transfert des nouvelles découvertes en ce qui a trait au développement cognitif et social de l'enfant et aux méthodes pédagogiques centrées sur l'apprenant. De plus, les liens entre étudiants-maîtres et les

enseignants associés doivent faire en sorte que les stages pratiques, maintenant plus longs, soient constructifs et favorisent la collaboration. Le rapport recommande que les enseignants aient un pouvoir décisionnel sur les politiques relatives à leur pratique. Plusieurs autres recommandations visent à encourager et à stimuler la croissance professionnelle des enseignants.

2.3 Vers le Programme d'études commun (PEC)

Durant les années soixante-dix et quatre-vingt, la baisse de la natalité et l'augmentation de l'immigration créent une crise qui force la révision de la structure administrative du système d'éducation (Gidney, 1999). De manière concurrente, en 1987, le parti libéral propose de mesurer la performance en éducation à partir de résultats d'apprentissage; ce parti s'appuie sur l'idéologie dominante en éducation dans les pays industrialisés, laquelle considère que la mesure systématique des résultats d'apprentissage est gage d'un meilleur rendement dans les écoles. Toujours dans la lignée de la démocratisation de l'enseignement, et suivant la proposition des libéraux, les néo-démocrates proposent ensuite un nouveau programme d'éducation. À l'automne 1992, par son ton innovateur, le PEC fait la une des journaux, particulièrement en ce qui a trait au fait qu'il est axé sur des résultats d'apprentissage, mais on critique son manque de direction puisqu'il préconise une plus grande liberté dans la mise en œuvre du curriculum.

2.4 Le Rapport Bégin-Caplan

En janvier 1993, le nouveau gouvernement néo-démocrate de Bob Rae, suite aux insatisfactions combinées du public et des enseignants, forme une autre commission d'enquête sur l'éducation chargée de faire des recommandations pour les fondements d'une nouvelle réforme éducationnelle. Le rapport qui en résulte, rédigé par Bégin et Caplan (Commission royale sur l'éducation, 1994a, 1994b), cerne cinq orientations pour le curriculum: apprendre à apprendre, le développement intellectuel, la citoyenneté, la préparation au travail et les valeurs. Selon ce rapport, quatre moteurs permettent de circonscrire la réforme : 1) l'éducation en partenariats communautaires, 2) l'éducation de la petite

enfance, 3) la professionnalisation et le perfectionnement du personnel enseignant et 4) les technologies de l'information. Ces moteurs de la réforme ont donné lieu à cent soixante-sept recommandations qui s'articulent autour de trois principes très importants: le programme d'études doit être plus exigeant, et le processus d'apprentissage doit être enrichi; les méthodes d'évaluation doivent être améliorées, et le système d'éducation se doit d'être redevable envers le public; une attention spéciale doit être accordée aux pouvoirs, à l'autorité et à l'équité dans le système d'éducation.

Dans une optique quelque peu différente de ce qui a été amorcé avec les réformes précédentes, le Rapport Bégin-Caplan fait des recommandations plus détaillées en ce qui concerne la professionnalisation et le perfectionnement des enseignants. La Commission est convaincue que l'amélioration des écoles dépend de l'engagement sérieux des enseignants envers leur développement pendant toute leur carrière et leur responsabilité collective de s'assurer que l'apprentissage des élèves est de la plus haute qualité. La complexification du travail de l'enseignant exige une préparation et un soutien professionnel solide. C'est pourquoi la Commission recommande la création d'un corps professionnel à réglementation autonome (l'Ordre des enseignants) pour fixer les normes d'exercice de la profession, délivrer les brevets et approuver les programmes de formation. La Commission recommande aussi le perfectionnement professionnel continu obligatoire et l'apport d'une attention accrue à l'évaluation du rendement des éducateurs.

Comme on le remarque, depuis le milieu du siècle, en Ontario, les tentatives de réforme sont non seulement nombreuses, mais elles prétendent recommencer à neuf, compte tenu des insatisfactions qui émergent constamment du système d'éducation. Le gouvernement Harris suit les mêmes tendances en matière de réforme, mais en se basant sur l'idéologie de Thatcher. Il met en œuvre un projet de réforme globale afin de ramener l'Ontario à un niveau concurrentiel à l'échelle de la compétition mondiale

2.5 La réforme Harris

Au printemps 1995, tout juste avant les élections provinciales, le ministre Dave Cooke publie le document

Nouvelles bases pour l'éducation en Ontario, les grandes lignes (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1995). Suite aux élections de juin 1995, le nouveau gouvernement Harris s'appuie sur ce document pour lancer son projet de réforme qui préconise le retour aux matières de base, de nouvelles législations pour le système d'éducation, l'uniformité à travers le système et les partenariats avec la communauté. En l'espace de trois ans, inspiré par les forces et les lacunes des anciennes réformes, le système d'éducation est décentralisé, le curriculum est uniformisé, les conseils scolaires sont amalgamés, et le testing provincial est instauré (Gidney, 1999).

Suivant l'approche préconisée par le Royaume-Uni, approches influencées par la Nouvelle gestion publique (NGP), le nouveau système d'éducation en Ontario, caractérisé par le nouveau mode de financement (impôts fonciers et octrois provinciaux), ainsi que par le contrôle du public (justification des dépenses de l'argent des contribuables) a subi une restructuration par l'entremise de la *Loi 160* sur la restructuration des systèmes scolaires, la *Loi 74* sur l'obligation de participation aux activités parascolaires pour les enseignants, la *Loi 81* sur la discipline à l'école et la création des postes budgétaires et la *Loi 31* sur la création de l'Ordre des enseignantes et des enseignants. Ces changements législatifs font de la réforme Harris une réforme globale qui s'exerce sur les plans pédagogique, législatif, administratif et professionnel.

Sur le plan pédagogique, le gouvernement arrête un curriculum «prescriptif» centralisé, avec des exemplaires de cours et une façon d'évaluer susceptible de se prêter au bulletin électronique. Les écoles peuvent rédiger un plan éducatif individualisé pour chaque élève. Les établissements d'enseignement doivent se soumettre au testing provincial de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) (Gidney, 1999). Sur le plan législatif, le gouvernement adopte des lois qui régissent la structure éducative et les activités de fonctionnement du travail des enseignants, ce qui était auparavant défini par règlements. Au niveau administratif, l'accroissement du rôle des surintendants et la mise en place d'évaluation standardisée pour les enseignants diminue la marge de manœuvre (St-Germain, 2001). Le

financement affecté aux postes budgétaires est inflexible. Enfin, sur le plan professionnel, le gouvernement procède à la création de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario dont il convient maintenant d'examiner plus attentivement le mandat.

3. La création de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario

Après trente années d'efforts et plus d'une vingtaine d'études sur le système scolaire en Ontario, la Commission royale sur l'éducation de 1993 (Rapport Bégin-Caplan) avait déjà proposé la création d'un organisme auto-réglementé pour les enseignants. Toutefois il a fallu attendre l'arrivée de David Cooke, au ministère de l'Éducation, pour donner la chance à la profession de s'auto-réglementer, c'est-à-dire de laisser les enseignants déterminer les compétences que les membres de la profession devraient posséder, une mesure qui vise aussi à augmenter la confiance du public à l'égard de cette profession. En effet, la création de l'Ordre des enseignantes et des enseignants est annoncée dès 1995 dans le document *De nouvelles bases pour l'éducation en Ontario, les grandes lignes* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1995).

À cette fin, et ce, dès l'automne 1997, John Snobelen, ministre de l'Éducation, présente une trousse d'outils (*tool kit*) considérés comme nécessaires pour opérer les grands changements qui se préparent dans la pratique de l'enseignement dans le cadre de la réforme éducationnelle. Selon le ministre, l'avènement d'un ordre professionnel va permettre aux enseignants de définir les normes de leur profession (Gidney, 1999). Le mandat de l'Ordre des enseignantes et des enseignants est enfin énoncé par le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario et inclut, entre autres, l'établissement des normes d'exercice de l'enseignement, l'agrément des programmes de formation initiale, la réglementation des qualifications, l'attribution des brevets, l'encadrement du perfectionnement professionnel obligatoire et l'administration du processus d'enquête et de discipline en cas de plaintes.

Presseault (1999) explique qu'à cause de changements profonds du système d'éducation, les enseignants de l'Ontario avaient et ont toujours besoin d'un ordre professionnel pour

établir les normes d'exercice et un code d'éthique pour la profession, agréer les programmes de formation initiale à l'enseignement et de perfectionnement professionnel, recevoir les plaintes et faire enquête sur ces plaintes et traiter des questions de discipline et d'aptitude professionnelle. Cependant la position «idéologique» du gouvernement Harris en ce qui concerne l'Ordre place des contraintes particulières dans l'accomplissement de son mandat.

L'importance de créer un ordre professionnel des enseignants est reflété dans le mandat de l'Ordre; toutefois, à ce titre, deux champs de pensée s'opposent. Par définition, un ordre professionnel doit être un organisme chargé, d'une part, d'assurer non pas la protection des intérêts de ses membres mais bien la protection du public et, d'autre part, d'assumer le contrôle de la discipline par les pairs. Or, dans l'optique de Harris, ces fonctions sont légiférées, les normes d'exercice de la profession sont définies et contrôlées par le ministre de l'Éducation. Le contrôle de la qualité et la discipline sont donc assurés par l'employeur, deux mesures qui servent à protéger l'intérêt public.

La réforme Harris traduit le mandat de la professionnalisation des enseignants en précisant leur rôle et leur tâche. Les changements prescrits incluent le test d'entrée dans la profession, l'accréditation obligatoire des enseignants à tous les cinq ans, leur participation obligatoire aux activités extra-curriculaires, l'imposition d'un nouveau curriculum, l'évaluation provinciale des élèves, les modes d'évaluation et les bulletins scolaires standardisés. Ces mesures provoquent beaucoup d'insatisfaction au sein du corps enseignant qui les considère comme autant d'ingérences dans des domaines relevant de sa compétence. Dès sa création, l'Ordre est ainsi placé dans une situation particulièrement difficile en étant responsable, d'une part, de mettre en œuvre des changements légiférés par le gouvernement et, d'autre part, de s'assurer que les normes d'exercice de la profession reflètent la vision de la professionnalisation de l'enseignement proposée par les chercheurs, tout en étant redevable au ministère de l'Éducation.

Avant d'identifier les normes d'exercice de la profession que l'Ordre propose à ses membres, il importe de regarder

dans quelle direction les chercheurs explorent la professionnalisation des enseignants. Cette vue d'ensemble permettra de mieux comprendre la position conflictuelle de l'Ordre face à sa double mission de redorer le blason des enseignants, en leur donnant le droit de gérer leur profession et d'être redevable au ministère de l'Éducation.

LES PERSPECTIVES DES EXPERTS SUR LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Selon Tardif et Gauthier (1999), une profession est, prise au sens restreint, une activité qui exige une formation universitaire supérieure, reposant sur un corps de connaissances complètes et spécialisées que les membres possèdent, basée sur des pratiques d'autogestion par les pairs pour le contrôle de la qualité et dont l'éthique de service est tournée vers le respect des clients, fondée sur la confiance et le caractère confidentiel des informations échangées.

La reconnaissance professionnelle, outre le statut social et la rémunération, compte quatre prémisses de base: 1) la spécificité de l'acte professionnel, 2) la formation des professionnels basée sur des connaissances spécifiques acquises dans les cours universitaires, 3) l'autonomie et la responsabilité de la personne qui œuvre et 4) la cohésion au sein du groupe (Tardif et Gauthier, 1999). Comme le souligne Perrenoud (1996a), une profession est d'abord et avant tout un métier, et cette appellation, prise au sens large, est synonyme de métier en ce qu'elle implique la possession d'un savoir qui lui est propre et dont l'acteur peut tirer des moyens de subsistance.

1. La complexité de l'enseignement

Dans l'optique de la redevance face au public, les enseignants désireux d'être perçus comme des professionnels doivent reconnaître l'importance de participer à des exercices de perfectionnement continu (Perrenoud, 1996a). L'enseignement est une profession complexe qui influence la vie de tous les enfants de la prochaine génération. Cette profession demande à ceux qui s'y adonnent un grand esprit de synthèse, un sens analytique, la capacité de gérer un nombre important de changements tantôt planifiés, tantôt imposés, et ce, malgré une infinité d'exigences ponctuelles incontournables présentes

à chaque heure de la journée. Toujours selon Perrenoud, la formation continue est la pierre angulaire nécessaire pour pouvoir survivre et œuvrer dans l'enseignement, et par conséquent, pouvoir gérer l'incertitude, décider dans l'urgence et développer «l'esprit bricoleur», c'est-à-dire la capacité de créer de toute pièce une situation d'apprentissage en réponse aux besoins qui émergent du contexte.

Non seulement la pratique de l'enseignement est difficile, mais elle s'insère aussi dans le contexte du changement continu que vit notre société (St-Germain, 1999; Gohier *et al.*, 1999). C'est pourquoi les enseignants doivent être encore mieux préparés parce qu'ils seront constamment sollicités à agir à titre d'agents de changement (Fullan, 1991; Conseil supérieur de l'éducation, 1995). L'ordre professionnel doit donc préciser le rôle des enseignants qui doivent passer du statut de techniciens, ayant pour fonction de gérer les opérations dans les salles de classe, à celui de professionnels capables de prendre des décisions dans l'urgence et de gérer l'incertitude. Ce changement suscite plusieurs débats (Paquay *et al.*, 2001; Perrenoud, 1996b) entourant la nature du travail de l'enseignant, les conditions nécessaires pour faire de l'enseignement une profession et les compétences professionnelles à privilégier.

2. Le travail de l'enseignant

En remontant dans l'histoire, on constate que l'enseignement manque généralement de statut. Il s'agit d'un travail «compartimenté» qui s'accomplit dans un lieu fermé, dans des blocs de temps délimités, face à des groupes d'élèves captifs. Il s'effectue dans un environnement social contrôlé, marqué par la transmission des savoirs que le maître possède. Jusqu'au siècle dernier, le maître est toujours au centre de la classe (Finkelkraut et Soriano, 2001). Encore aujourd'hui, enseigner est un travail majoritairement féminin, 85 % du personnel enseignant au primaire étant des femmes, travail qui s'apparente à des tâches ménagères: préparer, mettre de l'ordre et exécuter des tâches cycliques (Tardif et Lessard, 1999).

Cette situation est encore vraie de nos jours malgré le fait que, depuis le milieu du XX^e siècle, sur le plan sociologique, la transformation du milieu de travail,

l'évolution et la structuration des organisations scolaires de masse et la professionnalisation des enseignants ont fait en sorte que le travail de ces derniers a subi des changements majeurs (Aronowitz et Giroux, 1991; Gagné, 1999). Certains facteurs contribuent au maintien du statut précaire de l'enseignement, dont le fait que, depuis une quinzaine d'années, le lien entre la formation et l'emploi ne cesse de s'effiloche; et, même si la formation universitaire constitue encore une voie d'accès privilégiée au marché du travail, la valeur de la formation scolaire est remise en question de manière endémique (Tardif et Lessard, 1999). Par conséquent, les enseignants ne se sentent pas valorisés.

Pour contrer ce problème et afin de mieux répondre aux besoins de la société, du milieu du travail et surtout des élèves, le consensus des chercheurs est de redonner du pouvoir aux établissements scolaires, de promouvoir l'éthique professionnelle basée sur le respect des élèves, de développer chez les enseignants le souci d'accroître l'apprentissage de ces derniers et de construire des connaissances rigoureuses. Les experts veulent en plus établir des liens plus étroits entre les chercheurs et les enseignants, valoriser l'expertise professionnelle et les pratiques innovatrices, accroître la responsabilité des enseignants et leur participation à la gestion de l'école, intégrer les parents à la vie de l'école et à la bureaucratie (Tardif et Lessard, 1999; Perrenoud, 1993). L'enseignant professionnel est un travailleur autonome qui doit définir les moyens éducatifs et le processus de travail en classe, en agissant de façon professionnelle et personnelle avec les élèves. En plus de connaître la matière, l'enseignant doit s'appropriier les objectifs du curriculum afin de les transformer en situations concrètes, en tenant compte de sa propre personnalité et de celle des élèves, dans un contexte marqué par la mouvance et où les imprévus viennent constamment modifier la situation planifiée (Perrenoud, 1996a).

Ces tâches requièrent de l'enseignant un polymorphisme du raisonnement. Durand (1996) affirme que l'enseignant est un travailleur autonome qui oscille entre le pôle de la bureaucratie rationnelle et celui de l'organisation anarchique. Ce polymorphisme vient de ce que l'enseignement repose sur deux axes: le formel et l'informel. Selon l'axe

formel, l'enseignement est codifié et s'accomplit dans un environnement structuré, la salle de classe, au cours d'activités quotidiennes basées sur la tradition et la routine, selon des normes définies, dans un temps minuté, surveillé, planifié, mesuré (Tardif et Lessard, 1999; St-Jarre et Dupuy-Walker, 2001). L'enseignement est ainsi un travail prévisible, répétitif et standardisé. Le second axe définit l'enseignement comme un travail flou (Perrenoud, 1997a). Mise à part toute l'organisation du lieu de travail, l'enseignement prend place dans un environnement complexe, multivarié, impossible à contrôler entièrement parce que la réalité s'opère à plusieurs niveaux. En plus de l'enseignement à livrer, le travail de l'enseignant consiste à faire face à la réalité biologique, physique, psychologique, symbolique, individuelle et sociale du groupe d'élèves avec lequel il travaille. De plus, la situation sociale et géographique de l'établissement, la qualité des locaux et les matériaux disponibles ont tous un impact sur l'approche pédagogique. Enseigner est une activité fortement marquée par des interactions humaines peu formalisées, peu différenciées et difficiles à contrôler, ce qui demande une grande autonomie et de la flexibilité. C'est sans doute pourquoi Cifali (1994) qualifie l'enseignement de métier impossible. Cette grande diversité dans la tâche exige un ensemble de compétences qui répondent aux conditions requises pour faire de l'enseignement une véritable profession (Paquay *et al.*, 2001). À la lumière de la définition du travail de l'enseignant, il convient de se demander comment ce métier, tel que défini par Perrenoud (1993), répond aux critères de profession.

3. Les caractéristiques des professions

Selon Tardif et Gauthier (1999), il est possible de concevoir une profession sous différents angles. Tout d'abord, la définition fonctionnaliste qualifie les professions comme étant indispensables aux sociétés avancées. La professionnalisation est perçue comme la recherche systématique et légitime de reconnaissance et de statut menée par un groupe professionnel. Par contre, selon Gohier *et al.* (1999), cette option ne peut pas être utilisée pour reconnaître la profession de l'enseignant puisqu'elle exige un consensus au niveau des valeurs et sur la manière de concevoir le travail. Ce consensus

ne peut être atteint compte tenu du polymorphisme inhérent à l'enseignement.

Sous l'angle interactionniste, toujours selon Tardif et Gauthier (1999), les professions sont perçues comme des groupes occupationnels qui négocient, sur le terrain d'une pratique, les conditions et les termes de celle-ci, qui structurent les rapports avec une clientèle et qui produisent un service et une idéologie qui légitiment leur mandat, comme c'est le cas, par exemple, pour les médecins. La professionnalisation est le processus d'établissement d'un service et d'une idéologie qui sous-tendent la recherche d'autonomie et de reconnaissance d'un groupe professionnel. Encore ici, l'enseignement ne peut pas être véritablement associé à cette position puisqu'il ne peut être conçu seulement dans l'interaction service-clientèle, mais il faut en plus tenir compte des enjeux de pouvoir qui existent entre enseignants et gouvernement.

L'angle conflictualiste répond davantage à cette objection car il définit les professions comme un produit de la division du travail, l'enseignant dans ce contexte occupant un statut plus élevé dans l'échelle hiérarchique et participant à la reproduction des inégalités sociales. Vue sous cet angle, une profession requiert des savoirs spécialisés, des règles déterminées pour l'exercice de l'activité, une formation intellectuelle de haut niveau. La profession représente un idéal de service selon un code déontologique géré par les pairs (Tardif et Gauthier, 1999). Cette dernière approche, sans pour autant faire l'unanimité, semble davantage se rapprocher du concept véhiculé au Québec par la Centrale de l'enseignement du Québec (1998) où les conflits de pouvoir et les enjeux sont au cœur des discussions et des litiges récents (CEQ, 1998).

Ces diverses approches ont amené certains à parler de semi-profession en ce qui a trait à l'enseignement, car, selon eux, le savoir des enseignants peut difficilement être délimité, car trop personnel et complexe, de telle sorte qu'on ne peut pas parler d'un véritable savoir professionnel (Gauthier *et al.*, 1997). Or, de plus en plus, on tente justement de circonscrire ce qui fait la spécificité de l'enseignement pour éventuellement en reconnaître les compétences qui, elles, peuvent s'avérer généralisables et, par conséquent, délimitées et

évaluables. Peut-être vaut-il mieux, pour le moment, parler de professionnalisation de l'enseignement plutôt que de profession ou du fait accompli?

4. L'idée de professionnalisation

Depuis une vingtaine d'années, plusieurs écrits sont en faveur de professionnaliser l'enseignement. La restructuration de la formation initiale à l'enseignement, l'accroissement des modalités de perfectionnement professionnel et la création d'ordres professionnels sont les paramètres sur lesquels il faut agir pour augmenter le degré de professionnalisation des enseignants (Bélaïr *et al.*, 2001; Proulx, 1999; Tardif et Gauthier, 1999).

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

Plusieurs raisons expliquent les difficultés de l'enseignement à s'insérer dans l'échelle des professions telles que décrites auparavant. D'une part, la nature bureaucratique et hiérarchique de ses activités (emploi du temps, programmes d'études prescrits, directions d'école) la privent d'une autonomie certaine et, d'autre part, les sciences de l'éducation ont de la difficulté à se traduire en gestes professionnels, les enseignants manquant de temps pour assimiler les nouvelles recherches sur la pédagogie. L'aspect formel de l'enseignement laisse moins de place à l'autonomie de l'individu et diminue ainsi le pouvoir décisionnel des enseignants (Tardif et Gauthier, 1999).

La nature polymorphe de l'enseignement amène les chercheurs à proposer plusieurs définitions de l'enseignant professionnel pour ensuite s'attarder aux compétences qui s'y rattachent. Parmi les modèles existants, retenons celui de Paquay (Paquay, 1993; Paquay et Wagner, 2001) qui s'articule autour de six composantes du travail de l'enseignant. Selon cet auteur, l'enseignant est:

- un «maître instruit», qui maîtrise des savoirs;
- un «technicien», qui a acquis systématiquement des savoir-faire;
- un «praticien-artisan», qui a acquis sur le terrain des schèmes d'action contextualisés;
- un «praticien réflexif», qui s'est construit un «savoir d'expérience» systématique et communicable, plus ou moins théorisé;
- un «acteur social», qui est engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes;
- une «personne», qui est en relation et en développement de soi.

Ces composantes construites à partir des différentes fonctions que ce chercheur a observées chez les enseignants et dans l'histoire du métier, sans être exclusives, montrent bien pourquoi il existe autant de divergences dans les conceptions de cette pratique. C'est la raison pour laquelle il semble préférable de définir les compétences propres à ce travail plutôt que de s'attarder essentiellement sur les savoirs et les pratiques. Il s'avère donc essentiel de définir ce qu'on entend par compétences et, par extension, de définir aussi les compétences professionnelles.

5. Le concept de compétence

La compétence d'un professionnel se définit par sa capacité de gérer la complexité et de savoir «mobiliser», c'est-à-dire d'utiliser son savoir, son savoir-faire et son savoir-être dans différents contextes. Lorsqu'une situation complexe et difficile se présente, le professionnel se sert de ses ressources et de sa capacité de mobiliser dans des actions pertinentes selon le contexte (Le Boterf, 1999). Une compétence dépend du réseau de savoirs auquel elle appartient, ce qui en fait une entité à la fois individuelle et sociale. Une compétence

regroupe tout un ensemble de savoirs qui peuvent ou non être mobilisés dépendant des besoins du moment. C'est pourquoi, selon Perrenoud (1997b), une compétence en éducation se définit par la flexibilité dont la personne fait preuve en situation d'enseignement en salle de classe. En sachant se ressourcer et en se montrant capable de transposer ses savoirs dans différents contextes, l'enseignant fait preuve de compétence.

Une compétence s'acquiert sur une longue période de temps. Dans une réflexion sur le rapport entre temps et construction du savoir de l'enseignant, Tardif *et al.* (2001) s'appuient sur les résultats de plusieurs études empiriques portant sur la socialisation au métier d'enseignant, l'enseignement, la carrière et l'insertion professionnelle des enseignants, et proposent un schéma d'analyse de deux phénomènes soit, la socialisation préprofessionnelle et la socialisation professionnelle. Selon ces auteurs, les compétences professionnelles (savoir, savoir-faire, savoir-être) se développent au cours de trois temps, soit celui lié à l'expérience personnelle et scolaire antérieure, celui de la formation initiale à l'enseignement et, enfin, celui des acquisitions en cours d'emploi. En plus de leur aspect temporel, les savoirs des enseignants sont pluriels. Dans ce sens, ils ne sont pas que cognitifs, mais aussi existentiels, sociaux et pragmatiques. Les savoirs existentiels impliquent que l'enseignant conçoit son rôle à partir de toutes ses expériences de vie en tenant compte autant de la dimension intellectuelle que des dimensions affective, personnelle et interpersonnelle. Les savoirs sociaux sont puisés dans des expériences sociales diverses vécues à différents moments de la vie, tels que pendant l'enfance, le temps passé à l'école, la période de formation professionnelle, etc. Les savoirs pragmatiques se révèlent dans les liens qui se tissent entre les diverses actions ou gestes posés à travers l'accomplissement quotidien des tâches d'enseignement. Même si Tardif et ses collaborateurs ne parlent pas de compétences de façon explicite en élaborant leur référentiel, leur conception des savoirs professionnels des enseignants répond relativement bien à la définition avancée auparavant, à savoir qu'un enseignant compétent est celui qui sait mobiliser de multiples savoirs d'une manière flexible et adaptée au contexte.

L'intérêt du concept de compétence est qu'il facilite l'atteinte d'un consensus autour de ce qui constitue l'enseignement. C'est ce qui s'est passé au Québec, par exemple, où suite à une dizaine d'années de consultation entre divers acteurs sociaux (entreprises, syndicats, universités, commissions scolaires, etc.), le ministère de l'Éducation, fortement inspiré de Perrenoud (1997b), établit à douze le nombre de compétences essentielles à la profession. Celles-ci portent sur la conscience culturelle, la maîtrise de la langue et de la communication, la conception et l'expérimentation de situations d'enseignement-apprentissage, l'évaluation, la gestion du groupe-classe et la création d'un climat propice à l'apprentissage, l'adaptation des interventions aux besoins diversifiés des élèves, l'intégration de la technologie de l'information, le travail en collaboration avec les collègues, les parents et d'autres partenaires, le développement professionnel et le comportement éthique et responsable. Ce choix de compétences exige actuellement une réforme complète du baccalauréat de l'enseignement professionnel dans toutes les universités du Québec. Mais qu'en est-il de l'Ontario?

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN ONTARIO: UNE EXPLORATION CRITIQUE

Le mandat de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, tel qu'énoncé antérieurement, a été écrit à l'instar de l'idéologie de la sociologie des professions à partir d'une prise de position conflictuelle selon laquelle, pour qualifier un métier de profession, il existe trois conditions (Tardif et Gauthier, 1999): 1) qu'une tâche à effectuer soit exclusivement réservée au métier, 2) que le groupe professionnel décide des critères qui habilitent quelqu'un à accomplir le travail d'une manière acceptable et 3) que l'opinion publique croit à la compétence du métier et à la valeur des connaissances des habiletés déclarées par ce métier.

Dans la lignée de cette tendance vers la professionnalisation, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a établi cinq normes d'exercice de la profession qui s'appuient sur divers paramètres théoriques et qui orientent la formation initiale et l'examen d'entrée dans la profession (Bélair *et al.*, 2001). Il s'agit des normes et compétences suivantes:

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

Ces normes et les compétences professionnelles qui s'y rattachent peuvent certainement trouver leurs fondements dans la littérature sur la professionnalisation de l'enseignement. Par exemple, il n'est pas difficile de voir la logique derrière le choix des compétences de l'enseignant identifiées par Bélair *et al.* (2001) et de trouver un écho à l'importance

d'impliquer les élèves dans leur apprentissage et dans leur travail, de gérer la progression des apprentissages (Perrenoud 1997b), de responsabiliser les élèves face à leurs apprentissages et de les faire participer au processus d'évaluation afin qu'ils en saisissent mieux le sens (Bélaïr, 1995; De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996), d'utiliser des démarches pédagogiques différenciées qui touchent à l'interdisciplinarité, en tenant compte des différentes stratégies d'apprentissage des élèves (Perrenoud, 1997a) et de favoriser l'engagement des élèves par les projets de classe (Savoie-Zajc, 1999). Tenant compte de ces multiples fondements, il serait quelque peu délicat de prétendre que les normes définies par l'Ordre, tout autant que les compétences et les tâches qui en découlent, ne sont pas spécifiques à la profession et qu'elles ne sont pas susceptibles de susciter la confiance du public dans la valeur de la profession.

Cependant, l'identification des normes et compétences n'est pas suffisante pour faire de l'enseignement une véritable profession. L'obstacle qui singularise l'approche de la professionnalisation en Ontario vient du fait que ces normes et compétences ont été imposées par le gouvernement Harris, par le truchement de l'Ordre, dans le but d'uniformiser le travail des enseignants et de regagner la confiance des contribuables en ce qui a trait à la qualité de l'éducation en Ontario. Par contre, la dimension d'autogestion par les membres du groupe professionnel n'a pas été respectée. Ainsi, le *Programme de perfectionnement professionnel*, par exemple, qui devait être un moyen pour les membres de l'Ordre de prendre en charge ou d'autogérer leur croissance professionnelle, est devenu obligatoire pour conserver le statut de membre. Ce fait provoque beaucoup de frustrations et d'insatisfactions chez les enseignants. Au regard de ce paradoxe, la présidente de l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO), Lise Routhier-Boudreau (2002), enjoint les membres de signer et de retourner une pétition demandant au conseil de l'Ordre de réclamer la révocation du programme de recertification obligatoire. Cette pétition s'inscrit dans le cadre des initiatives que l'AEFO mène conjointement avec d'autres associations d'enseignants, telles que l'*Elementary Teacher's Federation of Ontario* et l'*Ontario English Catholic Teachers Association*, pour faire échec à ce programme qualifié d'inutile et d'injuste.

Par conséquent, dans l'empressement qui caractérise la réforme Harris dans la mise en œuvre de changements majeurs en éducation, le processus de professionnalisation dont parlent les experts se trouve court-circuité, forcé, dénaturé, de telle sorte que les enseignants ne s'y reconnaissent pas. Or, pour qu'il y ait une véritable profession, il faut que les membres se l'approprient et qu'elle contribue au développement d'une culture partagée au sein du groupe.

VERS UNE CULTURE DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Selon plusieurs auteurs (Berger et Luckman, 1987; Perrenoud, 1993; Robert et Tondreau, 1997), la culture est vue comme une construction qui se fait à partir de la réalité. Cette conception est particulièrement éclairante dans le contexte des changements accélérés en éducation, au cours duquel le processus de socialisation ou d'acculturation se fait à partir d'ensembles d'images que l'individu ou le groupe élabore en rapport avec l'environnement social. Avec une approche qui se voudrait dynamique et processuelle, la socialisation porterait sur deux plans, soit l'image que l'enseignant élabore de son travail et l'image que le groupe élabore quant aux critères de responsabilité des rapports entre collègues et d'appartenance au groupe ainsi qu'à l'école comme institution sociale. En tant que phénomène particulier, l'enseignement transcende la culture associée aux professions traditionnelles qui, elles, visent la transmission d'une culture incluant la vision classique de la professionnalisation (Gohier et al., 1999). Selon cette vision, la nouvelle génération a un rôle passif dans l'acquisition des éléments culturels propres à l'environnement social de la profession. Par opposition, la succession rapide des réformes éducationnelles, la volonté de professionnaliser l'enseignement et l'accélération des changements en éducation forcent tous les acteurs, incluant les étudiants-maîtres, à contribuer à l'élaboration des réels sociaux et à la construction d'une culture qui est propre à l'enseignement.

Il est aussi vrai que le savoir de l'enseignant repose en grande partie sur un savoir d'expérience, mais dans la lignée de la professionnalisation de l'enseignement, il est nécessaire de développer un sentiment d'identité professionnelle susceptible de permettre l'acquisition de l'autonomie

professionnelle. Cette orientation va à l'encontre de l'uniformisation des pratiques mise de l'avant par la réforme Harris en Ontario. Contrairement à la liberté d'action que semblent favoriser les écrits qui portent sur la professionnalisation de l'enseignement, le curriculum prescriptif centralisé, le bulletin électronique, le testing provincial, l'examen d'entrée dans l'enseignement et les cours de perfectionnement professionnels diminuent la marge de manœuvre des enseignants. À cet égard, doit-on s'interroger sur la visée du ministère de l'Éducation? Est-ce que la professionnalisation a pour but d'améliorer la qualité de l'éducation ou est-ce simplement un prétexte pour mieux contrôler le travail des enseignants et justifier les prises de position gouvernementales?

CONCLUSION

Si la vraie professionnalisation de l'enseignement résulte d'un échange social qui s'articule autour du travail accompli dans l'acte éducatif, que penser de la structure de la présente réforme de l'éducation en Ontario? Les enseignants se trouvent coincés entre ce que les chercheurs entendent par le concept de professionnalisation et la signification que le ministère de l'Éducation lui donne, par l'entremise de la loi sur l'éducation. En outre, les *Normes d'exercice de la profession enseignante* mises de l'avant par l'Ordre et les éléments-clés des définitions qui s'y rattachent ne sont que la pointe de l'iceberg de ce que les enseignants ont à accomplir pour se professionnaliser. À cet égard, l'Ordre précise que les éléments-clés de ce qui doit être accompli se reflètent dans les normes, sans pour autant s'y limiter, ce qui témoigne aussi de la nature processuelle de la professionnalisation. À cause des pressions ministérielles, l'Ordre a disposé de peu de temps pour passer à l'action. Il a donc tenté d'être visionnaire dans sa formulation des normes, ce qui peut paraître limitatif en relation avec les référentiels de compétences élaborés par les chercheurs, mais qui laisse entrevoir les intentions derrière le *Programme de perfectionnement professionnel*. Il faut donc se rendre compte que la professionnalisation de l'enseignement en Ontario n'est pas achevée avec l'avènement de l'Ordre. Il s'agit simplement d'une étape dans un processus qui prendra encore des années à mûrir. Si l'histoire des multiples réformes de l'éducation en Ontario possède une quelconque valeur

prédictive pour l'avenir, il est fort probable qu'une nouvelle réforme viendra tenter de corriger les excès de la réforme Harris. D'ici là, il convient de continuer le travail vers une véritable professionnalisation.

Dans cette optique et étant donné les enjeux liés aux différents points de vue face au développement des compétences professionnelles en enseignement, il apparaît important d'interroger les personnes directement concernées par ces points de vue (Gauthier *et al.*, 1997), soit les acteurs ou les enseignants eux-mêmes, afin de mieux comprendre leurs représentations face aux compétences requises pour que l'enseignement soit vu comme répondant aux critères de professionnalisation. C'est ce que nous nous proposons de faire, dans le cadre de notre projet de recherche de maîtrise, auprès d'un échantillon d'enseignants franco-ontariens inscrits à des cours d'été à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Bien sûr, une limite de ce mode d'enquête repose sur le contexte socio-historico-politique de la réforme actuelle, dans la mesure où celle-ci est en cours, une situation qui risque de faire en sorte que les participants éprouvent quelque peine à prendre la distance nécessaire pour poser un regard éclairant sur les compétences existantes et celles à promouvoir. De plus, puisque la situation présente n'a jamais été vécue auparavant dans l'histoire de l'éducation en Ontario, il s'agit d'un territoire inconnu, ce qui peut être difficile à définir. Quoi qu'il en soit, cette recherche contribuera au développement du savoir sur les représentations des compétences professionnelles qu'ont les enseignants en milieu minoritaire francophone et qui s'avèrent importantes à considérer dans leur développement professionnel. En connaissant mieux le point de vue des acteurs en place, il devient possible de proposer soit un autre regard que celui envisagé par la réforme actuelle, ou encore de mieux reconnaître la congruence des regards entre les divers tenants de la professionnalisation.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, M. (2001). «Les compétences de l'enseignant professionnel: entre savoirs schèmes d'action et adaptation, et savoir analyser». Dans PAQUAY, L. *et al.* (dir.), *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles, De Boeck, p. 27-38.

- ARONOWITZ, S. et GIROUX, H.A. (1991). *Postmodern Education Politics, Culture & Social Criticism*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- BÉLAIR, L. (1995). *Profil d'évaluation*. Montréal, De la Chenelière.
- BÉLAIR, L. et al. (2001). *Les normes d'exercice de la profession enseignante: un rationnel entourant les compétences de l'enseignant et de l'enseignante*. Toronto, Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.
- BERGER, P. L. et LUCKMAN, T. (1987). *La construction sociale de la réalité*. Paris, Méridiens Klincksieck.
- BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION (2001). *Données mondiales de l'éducation* (CD-Rom). Genève, UNESCO.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1998). *Le pouvoir, un métier non traditionnel*. Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec.
- CIFALI, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris, Presses universitaires de France.
- COMMISSION ROYALE SUR L'ÉDUCATION (1994a). *Pour l'amour d'apprendre: rapport de la Commission royale sur l'éducation* (Une version abrégée). Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- _____ (1994b). *Pour l'amour d'apprendre: rapport de la Commission royale sur l'éducation*. Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 4 vol.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Vers la maîtrise du changement en éducation: rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1994-1995*. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- DE VECCHI, G. et CARMONA-MAGNALDI, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris, Hachette.
- DEVELAY, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation*. Paris, Éditions sociales françaises.
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, Presses universitaires de France.
- FINKIELKRAUT, A. et SORIANO, P. (2001). *Internet, l'inquiétante extase*. Turin, Mille et une nuits.
- FORQUIN, J.-C. (1996). *École et culture: le point de vue des sociologues britanniques*. Paris, De Boeck et Larcier.
- FULLAN, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York, Teachers College Press.

- GAGNÉ, G. (1999). *Main basse sur l'éducation*. Québec, Éditions Nota Bene.
- GAUTHIER, C. et al. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles, De Boeck.
- GIDNEY, R. D. (1999). *From Hope to Harris: Reshaping the Ontario Schools*. Toronto, University of Toronto Press.
- GOHIER, C. et al. (1999). *L'enseignant, un professionnel*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LAM, J.Y. (2001). «Economic rationalism and education reforms in developed countries». *Journal of Educational Administration*, 39 (4), p. 346-358.
- LE BOTERF, G. (1999). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris, Éditions d'Organisation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (1969). *Vivre et s'instruire*. Toronto, Newton Publishing.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO (1995). *De nouvelles bases pour l'éducation en Ontario, les grandes lignes*. Toronto, Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002). *La direction de la formation et de la titularisation des enseignants. Formation initiale*. <http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps/>
- OSBORNE, D. et GAEBLER, T. (1991). *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*. Boston, Addison-Wesley.
- PAQUAY, L. (1993). «Le travail de fin d'études, clé de voûte d'une formation initiale d'enseignants-chercheurs?» Dans HENSLER, H. (dir.), *La recherche en formation des maîtres: détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?*. Sherbrooke, Éditions du Centre de recherche pédagogique, p. 195-232.
- PAQUAY, L. et al. (dir.) (2001). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles, De Boeck.
- PAQUAY, L. et WAGNER, M.-C. (2001). «Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation». Dans PAQUAY, L. et al. (dir.), *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles, De Boeck, p.153-179.
- PERRENOUD, P. (1993). «Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier». *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (1), p. 59-76.

- _____ (1996a). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris, Éditions sociales françaises.
- _____ (1996b). «Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable?». *Mesure et évaluation en éducation*, 19 (2), p. 53-97.
- _____ (1997a). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris, Presses universitaires de France.
- _____ (1997b). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, Éditions sociales françaises.
- POLLITT, C. (1993). *Managerialism and the Public Services*. Oxford, Blackwell Publication.
- _____ (1995). *Management Techniques for the Public Sector*. Ottawa, Canadian Centre for Management Development.
- PRESSEAULT, L. (1999). «Faut-il créer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?». Dans TARDIF, M. et GAUTHIER, C. (dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?*. Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 125-129.
- PROULX, J.-P. (1999). «Syndicalisme et ordre professionnel: deux formes de regroupement compatibles». Dans TARDIF, M. et GAUTHIER, C. (dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?*. Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 131-138.
- ROBERT, M. et TONDREAU, J. (1997). *L'école québécoise, débats, enjeux et pratiques sociales: une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres*. Anjou, Les Éditions CEC.
- RAVITCH, D. (1983). *The troubled Crusade*. New York, Basic Books.
- ROUTHIER-BOUDREAU, L. (2002). «L'Ordre a assez joué le jeu du gouvernement». *En bref, Bulletin de l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens*, 477 (8 février), p. 1.
- SAVOIE-ZAJC, L. (1999). «La classe québécoise aux paliers primaire et secondaire en 2025: décentralisation, flexibilité, décloisonnement, dualité». Dans BÉLAIR, L. (dir.), *L'éducation en 2025*. Ottawa, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, p. 19-44.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books.
- ST-GERMAIN, M. (1999). «Une étude exploratoire des conséquences de l'accélération du changement chez les enseignants francophones de l'Ontario». Dans TOUSSAINT, P. et

- LAURIN, P. (dir.), *L'accélération des changements en éducation*. Montréal, Les Éditions Logiques, p. 273-311.
- _____ (2001). «Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation». *Éducation et francophonie*, 29 (2). [<http://www.acef.ca/revue/XXIX-2/articles/00-Liminaire.html> (12 octobre)]
- ST-JARRE, C. et DUPUY-WALKER, L. (dir.) (2001). *Le temps en éducation, regards multiples*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- TARDIF, M. *et al.* (2001). «Savoirs, temps et apprentissage du travail en enseignement». Dans ST-JARRE, C. et DUPUY-WALKER, L. (dir.), *Le temps en éducation, regards multiples*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 317-349.
- TARDIF, M. et GAUTHIER, C. (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?*. Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- TOUSSAINT, P. et LAURIN, P. (1999). *L'accélération des changements en éducation*. Montréal, Les Éditions Logiques.
- URIO, P. (1998). «La gestion publique au service du marché». Dans HUFTY, M. (dir.), *La pensée comptable*. Paris, Presses universitaires de France, p. 91-124.