

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'IMPACT DES IDÉOLOGIES SUR L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE
ENSEIGNANTE EN CONTEXTE QUÉBÉCOIS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MARIE-HÉLÈNE MASSE-LAMARCHE

NOVEMBRE 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à rendre mon parcours à la maîtrise possible. La disponibilité et le support des professeurs et du personnel de soutien de l'université ont contribué à rendre cette expérience des plus agréables. Je souhaite également remercier Christiane Gohier et Marina Schwimmer d'avoir accepté de faire partie du jury de ce mémoire. Merci à vous tous.

Ce mémoire n'aurait toutefois pu être possible sans l'immense appui de ma directrice que je ne pourrai jamais suffisamment remercier. Je me sens choyée d'avoir pu côtoyer un mentor m'offrant cet éventail d'opportunités sur le plan académique, ce qui a profondément contribué à mon épanouissement professionnel. Si aujourd'hui aucun défi ne semble insurmontable, c'est parce que j'ai eu la possibilité de me dépasser et de prendre pleine possession de mes capacités. Arianne Robichaud, merci infiniment.

L'ensemble de mon parcours scolaire, teinté par ses nombreuses bifurcations, n'aurait pu être possible sans l'appui de ma mère et de ma grand-mère qui ont toujours cru en moi. Chacune à sa façon avec une grande dose d'amour, elles ont contribué à faire de moi l'étudiante que je suis. Maman et Grand-maman, merci mille fois.

Finalement, mon parcours à la maîtrise, empreint de ses nombreuses tribulations, a été tout particulièrement bonifié par la présence, la patience, le support moral, l'empathie et l'amour de ma petite famille. Franco et Clovis, merci du fond du cœur.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
0.1 Mettre au jour l'approche méthodologique du mémoire.....	9
0.2 Recevabilité et validité des énoncés théoriques.....	10
0.3 Considérations méthodologiques.....	11
CHAPITRE I	
L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE : SA SPÉCIFICITÉ, SA CONSTRUCTION.....	12
1.1 Le concept d'identité professionnelle.....	13
1.1.1 Un flou théorique.....	13
1.1.2 Définitions générales de l'identité professionnelle enseignante...	14
1.2 Modèles théoriques de l'identité professionnelle enseignante.....	17
1.2.1 Le modèle de construction de l'identité professionnelle de Gohier <i>et al.</i> (2001).....	17
1.2.2 Dimensions psychologique et sociologique orientées vers deux articulations : l'identisation et l'identification.....	18
1.2.3 Les moments de remise en question, moteur de la construction identitaire.....	21
1.2.4 La définition de l'identité professionnelle au cœur du modèle....	24
1.2.5 Limites du modèle de Gohier <i>et al.</i> (2001) quant au traitement de notre question de recherche.....	27

1.2.6 La place de l'idéologie dans la construction de l'identité professionnelle enseignante : les apports particuliers de Day et Kington (2008) et Mockler (2011).....	28
1.2.7 Limites du modèle de Mockler (2008) quant au traitement de notre question de recherche.....	32

CHAPITRE II

LES DIFFÉRENTS VISAGES DE L'IDÉOLOGIE : TRANSFORMATION ET ÉVOLUTION DU TERME.....	35
2.1 Genèse du terme <i>idéologie</i> : Destutt de Tracy et les Idéologues.....	36
2.2 La réappropriation du concept d'idéologie par Marx.....	39
2.3 La contribution de l'École de Francfort à la critique de l'idéologie : l'apport de Horkheimer et de Adorno.....	43
2.3.1 Horkheimer et Adorno : s'émanciper des carcans idéologiques....	44
2.3.2 Perspectives théoriques de Horkheimer et Adorno quant à la rationalité : vers l'aliénation identitaire des individus.....	48
2.4 Analyser les idéologies et leurs impacts identitaires à partir de la pensée horkheimerienne et adornienne : un cadre d'analyse fécond pour comprendre l'identité enseignante.....	52

CHAPITRE III

ANCRAGE DES IDÉOLOGIES DANS LA SPHÈRE ÉDUCATIVE QUÉBÉCOISE.....	55
3.1 L'idéologie dans l'espace sociopolitique éducatif québécois.....	56
3.1.1 L'influence du néolibéralisme en éducation, un pas vers le <i>New Public Management</i>	56

3.1.2	L'obligation de résultat au Québec : la Gestion axée sur les résultats.....	62
3.2	Les influences idéologiques dans le paysage pédagogique québécois.....	64
3.2.1	Idéologie de la compétence et prescriptions pédagogiques : l'enseignant, un exécutant autonome.....	66
3.2.2	Formation à l'enseignement et référentiel de compétences attendues des enseignants.....	68
3.3	Synthèse : l'impact des idéologies en éducation sur la construction identitaire enseignante	72
3.3.1	L'idéologie dans l'espace sociopolitique éducatif québécois et ses impacts sur l'identité professionnelle enseignante.....	73
3.3.2	L'idéologie dans l'espace pédagogique québécois et ses impacts sur l'identité professionnelle enseignante.....	77
CHAPITRE IV		
	LIMITES DE NOTRE INTERPRÉTATION THÉORIQUE.....	82
4.1	Limites quant à l'interprétation du modèle de Gohier <i>et al.</i> (2001) à partir de la pensée horkheimerienne et adornienne : la question de l'aliénation du sujet.....	83
4.2	Limites du cadre horkheimerien et adornien : l'apport de Fromm et la psychanalyse sociale des idéologies.....	90
	CONCLUSION.....	98
	BIBLIOGRAPHIE.....	104

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
3.1	Synthèse des formes de pression idéologique sur l'identité professionnelle enseignante en lien avec les politiques éducatives québécoises.....	76
3.2	Synthèse des formes de pression idéologique sur l'identité professionnelle enseignante en lien avec le paysage pédagogique québécois.....	81

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	Processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant selon Gohier <i>et al.</i> (2001)	26
1.2	Modèle de formation et médiation de l'identité professionnelle enseignante selon Mockler (2011)	32
2.1	La triple domination chez Horkheimer et Adorno selon Robichaud et Masse-Lamarche (2018).....	51

RÉSUMÉ

L'enseignant est confronté à un ensemble de difficultés grandissantes dans l'exercice de son métier. Entre autres, il subit une pression accrue provenant des diverses idéologies qui traversent et influencent sa pratique et se répercutent jusque dans son identité. Ce mémoire théorique tente ainsi de montrer que l'identité professionnelle enseignante doit être envisagée à l'aune des pressions idéologiques qui entravent sa libre construction. Pour ce faire, un cadre théorique proprement francfortois, en l'occurrence celui de Max Horkheimer et Theodor W. Adorno, sera invoqué afin de procéder à l'analyse de certaines des idéologies qui traversent la pratique enseignante au Québec. Les conclusions de nos analyses révèlent que les idéologies représenteraient une influence importante susceptible de contribuer à l'aliénation de l'identité enseignante.

MOTS-CLÉS : idéologie, identité professionnelle, autonomie professionnelle, aliénation, émancipation, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno.

INTRODUCTION

Être enseignant au Québec, c'est recevoir un mandat de la société, soit celui de former des citoyens en conformité avec les finalités mises de l'avant par cette dernière. Précisément, l'enseignant québécois doit assurer la mise en œuvre de la triple mission de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier (Gouvernement du Québec, 2001, p.4). Dès lors, il participe à l'élaboration d'un projet éducatif sociétal à travers l'exercice de ses fonctions au quotidien. Toutefois, le contexte actuel offre à cet enseignant un lieu où il pourrait se heurter à une pluralité de difficultés professionnelles inhérentes à son métier, phénomènes que la recherche récente s'emploie à étudier : à titre d'exemples, l'entrée difficile en début de carrière (Martineau et Vallerand, 2008; Martineau et Presseau, 2003), la précarité d'emploi (Gingras et Mukamurera, 2008) et le rapport négatif au métier (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2013) sont quelques manifestations de l'ensemble du spectre des difficultés qui caractérisent le travail enseignant d'aujourd'hui.

L'entrée en carrière semble être tout particulièrement difficile chez les enseignants récemment qualifiés. En effet, les enseignants abandonnent massivement la profession, à un taux d'environ 20% au Québec, durant la phase d'insertion professionnelle (Mukamurera et Balleux, 2013, p. 66). Loin de se limiter à cette période précise, l'attrition¹ des enseignants est un phénomène palpable qui s'observe tout au long de la carrière et qui s'expliquerait, principalement pour certains, par différents facteurs liés à une insatisfaction au niveau des besoins psychologiques fondamentaux des enseignants (sentiment de compétence, besoin d'autonomie, besoin d'affiliation

¹ L'attrition des enseignants est entendue comme étant le « départ prématuré de la profession enseignante pour des raisons autres que la mortalité, la retraite, la maladie et le congédiement. » (Sauvé, 2012, p.20).

sociale) (Sauvé, 2012, p.155). Il en résulte que les enseignants semblent vouloir quitter la profession pour des motifs intrinsèquement liés à leur identité professionnelle et à son actualisation et négociation quotidiennes au travail, un aspect qui devient particulièrement signifiant pour l'analyse des difficultés professionnelles enseignantes.

D'ailleurs, depuis les dernières décennies, alors que l'identité professionnelle est devenue l'un des enjeux sociaux majeurs des politiques scolaires qui tendent vers la professionnalisation de l'enseignement (Cattonar, 2006, p.195), de nombreuses recherches lui portent un intérêt marqué. Ainsi, plusieurs auteurs ont tenté de définir l'identité professionnelle (Beijaard, Meijer et Verloop, 2004; Beauchamp et Thomas, 2009; Day et Kington, 2008; Gohier *et al.*, 2001; Riopel, 2006) ou l'ont étudiée lors de la phase d'insertion professionnelle dans le métier (Mukamurera et Gingras, 2005; Pérez-Roux et Lanéelle, 2013), certains ont souligné son rôle crucial pour la compréhension du travail enseignant (Lamote et Engels, 2010; Chong, Low et Gow, 2011) alors que d'autres ont posé l'accent sur l'importance de l'exploration de nouvelles avenues pour favoriser son développement et sa construction (Gohier *et al.*, 2001, p. 29). Pour plusieurs, l'identité professionnelle se définit et se redéfinit constamment à travers l'exercice de la pratique enseignante (Balleux et Pérez-Roux; Beijaard *et al.*, 2004 ; Day et Kington, 2008; Gohier et Anadón, 2000; Gohier *et al.*, 2001 ; Mockler, 2001; Mukamurera et Balleux, 2013). À cet effet, la recherche s'est employée à proposer des modèles de la construction identitaire enseignante (Gohier *et al.*, 2001; Mockler, 2011) nous permettant, notamment, de comprendre les rouages de ce processus en constante évolution. Ainsi, la notion d'identité professionnelle intéresse fortement la recherche sur le travail professionnel enseignant : elle représente un concept sociologique pertinent pour comprendre comment entrent en cohérence le vécu subjectif de la pratique enseignante et les conditions sociales du métier (Cattonar, 2006, p.196).

Toutefois, à la lumière de certaines études portant sur le travail enseignant, ici comme ailleurs, semble se dessiner un portrait sombre de la profession, tout particulièrement en regard des aspects identitaires qu'elle concerne. On parle de plus en plus de l'existence d'un malaise enseignant² (Maroy, 2008; Mukamurera et Balleux, 2013), voire d'une souffrance (Blanchard-Laville, 2011; Diet, 2005; Lantheaume, 2011) et même de détresse psychologique au travail (Houlfort et Sauvé, 2010). L'identité professionnelle enseignante apparaît comme fragilisée : les recherches québécoises l'ayant étudiée tendent à la dépeindre comme étant paradoxale (Mukamurera et Balleux, 2013) et manquant de base stable pour se construire (Martineau et Presseau, 2012). D'une part, on remarque notamment chez les enseignants une forte proportion de contestation (78% trouvent ardu d'enseigner, 71% ne pensent pas que le métier est socialement valorisé, 51% songent quitter la profession, 40% vivent de la détresse psychologique) pour un sentiment élevé de satisfaction envers la profession (85% se disent globalement satisfaits du métier) (Mukamurera et Balleux, 2013, p. 65). L'identité professionnelle du corps enseignant revêt alors un caractère paradoxal : le rapport au métier est à la fois satisfaisant et insatisfaisant, phénomène qui s'expliquerait, entre autres, par le contexte frustrant dans lequel s'effectue la profession (conditions d'enseignement, contraintes organisationnelles et institutionnelles, baisse de statut social, etc.) qui vient contredire les perceptions généralement positives du métier (Mukamurera et Balleux, 2013, p. 65-66). D'autre part, on souligne que le concept d'identité professionnelle enseignante s'inscrit dans un contexte actuel de crise des professions : crise de l'expertise, crise de la formation professionnelle, crise du pouvoir des professions et crise de l'éthique professionnelle (Martineau et Presseau, 2012, p. 56). Ces tensions seraient conjuguées, du point de vue de l'enseignement, à un vaste mouvement de réforme des programmes scolaires et de la formation. En effet,

² Le malaise enseignant est entendu comme étant l'ensemble des « effets négatifs que les conditions psychologiques et sociales de l'enseignement ont sur la personnalité des professeurs » (Estève et Fracchia, 1988, p. 46, cité dans Mukamurera et Balleux, 2013, p.59).

il est possible de concevoir que l'identité professionnelle des enseignants était, jadis, beaucoup plus stable, soutenue par un contexte favorable, appuyée sur des manières traditionnelles de faire la classe, une population étudiante sélectionnée et homogène, des valeurs et des normes communes en lien avec les savoirs valorisés, etc., alors que tout cela ne serait plus applicable à notre société en tension et en transformation (Martineau et Presseau, 2012, p. 56). L'identité enseignante se retrouve ainsi, pour plusieurs praticiens, désorganisée, manquant de repères fixes pour se construire. Déjà inscrite dans une situation pernicieuse au travail, l'identité professionnelle de nombreux enseignants est mise à mal et peine à se développer dans un environnement où les difficultés s'accumulent : l'enseignant québécois ne semble pas jouir d'un contexte social et professionnel libre de contraintes pour construire et donner du sens à son expérience au travail.

Le cadre actuel forcerait ainsi l'enseignant à composer, jour après jour, avec des pressions supplémentaires dont il doit s'accommoder : à ce propos, nous remarquons en effet que les conditions entourant le travail enseignant se sont substantiellement modifiées depuis les années 1980 (Tardif, 2013). Depuis les dernières décennies, le Québec a d'abord subi différentes réformes en éducation, notamment en matière de gestion, de formation à l'enseignement et de programmes d'enseignement. Les idéologies politiques (néolibéralisme, *New Public Management*) ont peu à peu ancré leurs principes dans la sphère éducative de la société : réformes des services publics, imputabilité, obligation de résultat, recherche de la « performance » (Laval, Vergne, Clément et Dreux, 2012; Tardif, 2013). Plus récemment, l'implantation de nouvelles politiques éducatives est venue bousculer certains des acquis enseignants. En tant qu'acteur principal de la réalisation des missions scolaires, l'enseignant est doté d'une autonomie et d'une liberté professionnelles lui laissant une certaine marge de manœuvre dans sa pratique : par contre, les études quant aux retombées de politiques éducatives récentes, notamment celles de la *Gestion axée sur les résultats*, commencent

à voir le jour et, du point de vue de l'enseignant, ces différentes mesures seraient notamment synonymes de perte d'autonomie et de liberté sur le plan pédagogique (Maroy, Brassard, Mathou, Vaillancourt et Voisin, 2016). De plus, on observe que certaines idéologies politiques se ramifient jusque dans la sphère pédagogique québécoise : depuis la plus récente réforme, la recherche constante de la *performance* est devenue bien présente dans la réalité éducative, notamment à travers l'approche par compétence (Boutin, 2007).

Ainsi, une part du problème réside, selon nous, dans l'orientation et le contenu idéologiques qui caractérisent ces changements, somme toute récents, apportés au système éducatif : notre hypothèse générale est que les idéologies émergentes contribuent à un remaniement profond de l'identité professionnelle enseignante, ce qui n'est pas sans lien avec les difficultés vécues dans le cadre du travail enseignant ci-haut évoquées. Si on ne peut ignorer ces difficultés inhérentes à la profession, étudiées mais, aussi, largement médiatisées au Québec (Sauvé, 2001, p.27), il n'est pas commun de traiter ces difficultés en tant que conséquences directes d'un appareillage idéologique faisant pression sur l'identité professionnelle enseignante. D'ailleurs, il s'agit même, selon nos recherches, d'un regard nouveau sur le phénomène. À la lumière de ce constat, nous nous intéressons ainsi, dans le cadre de ce mémoire, à l'idée suivant laquelle les enseignants québécois ne seraient pas nécessairement en mesure de construire, dans le contexte actuel, leur identité professionnelle de façon autonome.

C'est donc dans l'objectif général de vouloir contribuer à une meilleure compréhension du travail enseignant que se situe l'enjeu principal de ce mémoire. En effet, étant donné que la profession est caractérisée par bon nombre de difficultés, nous proposons ici de décortiquer plus particulièrement l'une d'entre elles : en ce sens, l'étude suivante cherche spécifiquement à analyser l'impact des pressions idéologiques sur l'identité professionnelle enseignante, pressions qui seront entendues, tout au long de ce

mémoire, comme les sources d'une forme d'aliénation identitaire pour les enseignants. À cet effet, nous mobilisons les apports théoriques propres à Max Horkheimer et Theodor W. Adorno, penseurs critiques issus de la première génération de l'École de Francfort.

Ces auteurs, à travers le développement d'une *Théorie critique*, cherchent à lever le voile sur les problèmes influents de l'espace social, dans l'optique d'une émancipation individuelle et collective pour les individus. Comme nous l'apprend Horkheimer,

La théorie critique n'a pour elle aucune autre instance spécifique que l'intérêt des masses à la suppression de l'injustice sociale. (...) La caractéristique distinctive de l'activité de pensée est de déterminer elle-même ce qu'elle doit faire et à quoi elle doit servir, non seulement dans son détail mais aussi dans sa totalité. Sa nature propre l'invite donc à promouvoir le changement dans l'histoire, à établir l'état de justice. (Horkheimer, 1974, p. 79)

Ainsi, la *Théorie critique* représente un cadre cohérent pour analyser les idéologies, comprises comme sources de tensions ayant un impact sur le travail enseignant et les dimensions identitaires qui le constituent. D'ailleurs, la rédaction d'un article³, lors de notre scolarité de maîtrise, a donné l'impulsion nécessaire pour motiver le choix de recourir aux apports particuliers de ces francfortois dans le cadre de ce mémoire : c'est à l'aune de cet article, en partie mais de façon non exclusive, que leur pensée est exposée dans les chapitres subséquents de notre étude. Cette contribution a notamment montré la fécondité des théories de Horkheimer et de Adorno pour l'étude de phénomènes liés à la souffrance et à l'identité enseignantes, et ce, à travers l'approfondissement des rapports unissant les aspects macrosociologiques et

³ L'article dont il est question est le suivant : Robichaud, A. et Masse-Lamarche, M.-H. (accepté, 2018). Une analyse de la souffrance enseignante : Horkheimer, Adorno et l'humain comme être souffrant, *Éducation et socialisation* (numéro et pages à déterminer).

microsociologiques de l'activité éducative menée par les praticiens. En ce sens, force est de constater que les théorisations proposées par les deux francfortois s'avèrent fort utiles pour traiter le problème qui nous concerne ici : peu mobilisée dans la recherche en éducation, la théorie francfortoise offre pourtant un cadre d'analyse riche et diversifié pour comprendre les phénomènes sociaux propres à l'espace éducatif, sinon ceux que nous cherchons justement à mettre en lumière, ce qui nous permet spécifiquement d'explorer *à la fois* les tendances macrosociologiques (fonctionnement des systèmes éducatifs, rationalisation du système éducatif, organisation de l'éducation en contexte néolibéral) et microsociologiques (possibilités d'émancipation chez les enseignants, autonomie professionnelle et liberté) aux fondements de l'impact des idéologies sur l'identité professionnelle enseignante.

C'est donc dans cette perspective inhabituelle, mais fertile, que les apports conceptuels et théoriques de Horkheimer et de Adorno rendront possible l'explication des impacts idéologiques sur l'identité enseignante. Ceci nous conduit à la formulation de notre objectif général de recherche, qui s'entend de la façon suivante :

- Approfondir l'idée suivant laquelle les idéologies représentent une influence qui n'est pas sans contribuer à une forme d'aliénation de l'identité professionnelle enseignante

Afin de mener à bien notre argumentaire, nous ordonnons ce mémoire en quatre parties distinctes. Le premier chapitre cherche à saisir le concept d'identité professionnelle enseignante et son processus de construction : nous esquissons ainsi les particularités distinguant cette identité négociée au travail lors d'un effort de définition, en soulignant par le fait même les difficultés que le concept suppose. Nous abordons aussi le processus de construction de l'identité professionnelle à travers l'étude exhaustive du modèle Gohier *et al.* (2001), conceptualisation influente dans le cadre de la recherche

francophone en sciences de l'éducation, et qui se prête particulièrement bien à notre projet de recherche. Nous soulignons ensuite les limites de ce modèle tout en proposant quelques pistes de réflexion empruntées à des auteurs issus de la recherche anglo-saxonne portant sur la construction identitaire en enseignement.

Le deuxième chapitre est consacré à la mise en lumière du concept d'*idéologie*. Pour ce faire, nous discutons d'abord du contexte particulier de son avènement dans l'histoire des idées et, par la suite, de la façon dont il fut philosophiquement et sociologiquement réinterprété dans un sens marxiste jusqu'au cœur des théories des premiers tenants de l'École de Francfort. La mise en exergue de l'apport francfortois nous conduit alors vers la définition du concept retenue tout au long de ce mémoire, et délimite ainsi le cadre théorique duquel nous partons pour mieux comprendre les impacts identitaires provenant de l'influence idéologique en éducation.

Le troisième chapitre se concentre plus spécialement sur les idéologies qui imprègnent spécifiquement le système éducatif québécois. D'une part, nous détaillons comment les idéologies issues de la sphère politique et économique de la société (néolibéralisme, *New Public Management*) sont susceptibles de cadrer la construction identitaire enseignante et, d'autre part, nous voyons comment différentes idéologies affectent l'aspect purement pédagogique de la pratique enseignante (programmes de formation, référentiel de formation à l'enseignement). À la fin de ce chapitre, nous montrons en quoi ces idéologies particulières font pression sur l'identité enseignante à travers le prisme de la pensée horkheimerienne et adornienne.

Puis, le quatrième et dernier chapitre souligne certaines limites de notre argumentaire. Il représente une tentative d'éclairage critique au regard des apports théoriques retenus dans le cadre de ce mémoire : il cherche ainsi à nuancer et bonifier la perspective restreinte que proposent Horkheimer et Adorno quant à la question de l'émancipation

individuelle et collective des acteurs sociaux, puis à la conception des dimensions psychanalytiques de l'identité qu'ils mobilisent dans leurs principaux écrits. Nous concluons finalement ce mémoire sur des perspectives de recherches futures qui permettraient de pousser encore plus loin la réflexion ici entreprise. Ce faisant, nous proposons donc l'esquisse d'un cadre renouvelé orientant les recherches futures que nous prévoyons réaliser lors d'études doctorales.

0.1 Mettre au jour l'approche méthodologique du mémoire

De façon simplifiée, cette recherche souhaite principalement approfondir notre compréhension des liens unissant les idéologies particulières à l'identité professionnelle enseignante, et ce, en ayant recours à une approche critique. L'angle d'analyse préconisé nous mène logiquement à recourir, en termes épistémologiques, à un paradigme de recherche *interprétatif*, car l'intention de ce travail est précisément d'interpréter, à la lumière des apports de Horkheimer et de Adorno, certaines idéologies par l'étude de leurs ramifications aux différentes caractéristiques de l'identité enseignante. Ainsi, ce mémoire se différencie des recherches de nature qualitative et quantitative en sa caractéristique de ne prévoir aucune empirie : c'est plutôt de façon théorique que nous prévoyons traiter notre objet. Il convient, alors, de détailler les assises méthodologiques de cette recherche. D'abord, nous esquissons en quoi ce type de recherche ne répond pas aux mêmes critères de scientificité ou d'admissibilité que la recherche empirique en nous basant sur une typologie élaborée par Gohier (1998). Ensuite, nous proposons quelques considérations méthodologiques qui, dans l'esprit des critères énoncés, s'inspirent aussi des principes de Van Der Maren (2004) quant à la production d'énoncés dans le cadre d'une recherche théorique, aussi qualifiée de recherche *spéculative*.

0.2 Recevabilité et validité des énoncés théoriques

Selon Gohier (1998), la nature de la recherche théorique se résume de la façon suivante : « [Elle] renvoie à l'axe de l'intentionnalité de recherche fondamentale caractérisée par l'intention de connaître, de comprendre, d'expliquer les caractéristiques d'un objet d'étude ou d'un phénomène du monde. » (p. 271). C'est justement dans ces intentions que se situe la présente recherche. Ce type de recherche nécessite dès lors un angle d'approche et des critères qui lui sont propres : en effet, elle ne peut se plier aux mêmes exigences qu'une recherche de type empirique qui comprend, pour sa part, un volet expérimental. Ainsi, la recevabilité des énoncés produits dans le cadre d'une recherche théorique ne peut être fondée sur les mêmes principes qu'une recherche de terrain, du fait que ces énoncés ne sont pas, dans le cadre de ce mémoire, empiriquement vérifiés : en ce sens, il nous apparaît peu pertinent de vouloir satisfaire aux critères de prédiction et de vérification, ou encore à ceux de crédibilité, de consistance interne ou de vérifiabilité (Gohier, 1998, p. 274-275) exigés des recherches quantitatives ou qualitatives spécialement orientées vers la collecte de données.

Toutefois, pour assurer sa validité et sa scientificité, la recherche théorique s'appuie tout de même sur certains critères. Ainsi, Gohier (1998) propose de respecter les principes suivants : la pertinence des énoncés théoriques en regard au domaine d'étude, leur caractère novateur et leur valeur heuristique, leur cohérence, leur limitation et complétude, leur irréductibilité, leur crédibilité, leur façon d'être construits sur la base d'un raisonnement logico-déductif ou, encore, d'être de type métaphorique ou analogique (p. 279). C'est donc dans un souci de satisfaire à l'ensemble de ces critères que ce mémoire est rédigé.

0.3 Considérations méthodologiques

Pour Van Der Maren (2004), la recherche spéculative se définit comme suit et implique les considérations suivantes :

La recherche spéculative a été définie comme un travail de l'esprit produisant des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques (...) Cependant, la théorisation ne peut se faire à partir de rien : même la recherche spéculative a besoin d'un matériel, soit au moins de quelques autres énoncés théoriques produits antérieurement ou ailleurs. (Van Der Maren, 2004, p. 134)

Dans cette perspective, l'ensemble des énoncés théoriques de référence forment le *corpus* à l'étude : d'ailleurs, la crédibilité d'une recherche spéculative repose sur la qualité et la validité de ce corpus (Van Der Maren, 2004, p. 136). De fait, afin de constituer l'ensemble des énoncés théoriques à l'étude, ce mémoire se fonde à la fois sur un corpus *unique*, un corpus *contrasté* et un corpus *intertextuel*. Comme l'entend Van Der Maren (2004, p.135-136), le premier est un ensemble de textes propres à un auteur se rapportant à l'objet d'étude, le second rassemble un groupe d'énoncés provenant d'auteurs ayant un point de vue nuancé sur une notion, et le dernier concerne plutôt des énoncés produits par divers auteurs dans différents contextes d'énonciation.

D'abord, une portion de ce mémoire prend appui sur un corpus *contrasté* : les énoncés théoriques rassemblés dans le second chapitre cherchent à présenter les nuances propres au concept d'identité professionnelle selon différents points de vue. Ainsi, il est possible d'observer les variations de discours sur ce même concept, qui est aussi analysé en regard de son processus de construction. Les différents angles d'approche quant aux modèles de construction identitaire étudiés nous permettent de souligner la richesse des écarts conceptuels, ce qui nous offre la possibilité de voir comment les différentes perspectives peuvent être complémentaires et s'enrichir mutuellement. Ensuite, l'aspect « corpus unique » concerne plutôt les apports de Horkheimer et de

Adorno qui servent à traiter les idéologies particulières du système éducatif québécois : bien que les théories des francfortois soient aussi interprétées à travers la pensée d'autres auteurs, l'unicité de leur point de vue n'est pas écartée, mais plutôt enrichie par les analyses multiples. Finalement, pour traiter ces idéologies particulières, nous utilisons un corpus *intertextuel* dans lequel se trouvent, par exemple, à la fois des écrits d'auteurs et des extraits propres aux programmes de formation. De fait, il nous est possible de faire une interprétation plus nuancée de ces idéologies, et ce, à travers différents contextes d'émergence.

En somme, en reprenant les critères énoncés par Gohier (1998), cette recherche théorique s'avère pertinente pour le domaine de l'éducation en sa caractéristique de contribuer à une meilleure compréhension des différentes dimensions, surtout identitaires, impliquées dans l'exercice du travail enseignant. Elle témoigne d'abord d'une valeur *heuristique* parce qu'elle permet d'entrevoir de nouvelles avenues possibles pour étudier le problème ciblé; elle est ensuite *cohérente* dans la mesure où elle présente des argumentaires qui évitent les contradictions internes. De plus, elle respecte tout autant, dans la mesure nécessaire, les principes de *limitation* et de *complétude* en circonscrivant de façon adéquate le sujet analysé et les limites de l'interprétation proposée. Finalement, elle est *irréductible* en sa qualité de vouloir cibler l'essentiel, *crédible* par la qualité des énoncés théoriques de référence choisis, et *féconde* du fait qu'elle est fondamentalement construite sur la base d'un raisonnement logico-déductif. Ainsi, comment pouvons-nous entrevoir, de façon spéculative, l'impact des idéologies politiques, économiques et éducatives sur l'identité enseignante des praticiens québécois? Quels problèmes cette influence pose-t-elle au regard d'un idéal d'émancipation, d'autonomie et de liberté pour les enseignants du Québec? Telles sont quelques-unes des questions auxquelles tente de répondre ce mémoire.

CHAPITRE I

IDENTITÉ PROFESSIONNELLE : SA SPÉCIFICITÉ, SA CONSTRUCTION

L'identité professionnelle est une négociation identitaire appliquée à la sphère des professions. En d'autres termes, elle est une identité développée dans le cadre de l'exercice d'un métier (Riopel, 2006, p.29). Cependant, loin de cette vision réductrice, l'identité professionnelle est surtout un concept confus et difficile à circonscrire. Le définir et en évaluer la portée devient une tâche ardue : il est polysémique, différents points de vue et angles d'approche l'abordent, et ce, à l'intérieur même de nombreux champs disciplinaires (sociologie, psychologie, psychosociologie, psychanalyse, éducation, etc.) (Mukamurera et Gingras, 2005, p.210). Parce qu'elle n'est pas figée et qu'elle est en constante évolution, l'identité professionnelle s'impose à plusieurs comme une construction. C'est pour cette raison qu'un modèle spécifique de la construction identitaire se révèle particulièrement intéressant pour aborder le problème qui est le nôtre, soit l'analyse de l'impact des pressions idéologiques sur l'identité professionnelle enseignante en tant qu'aliénation identitaire. En effet, le modèle élaboré par Gohier *et al.* (2001) est éclairant quant à la compréhension des rouages identitaires de l'acteur en éducation : il prend en considération les caractéristiques psychologiques et sociales d'un individu tout en ouvrant la porte à une psychanalyse du sujet et de l'ensemble du corps professoral enseignant. Ce chapitre s'efforcera ainsi de présenter le modèle de Gohier *et al.* (2001) et d'en présenter les limites. Dans un premier temps, nous proposons donc quelques définitions de l'identité professionnelle afin d'en esquisser les grandes lignes. Ensuite, l'analyse en profondeur des composantes du modèle de Gohier *et al.* (2001) nous permettra d'en souligner les

limites pour l'analyse de l'objet de recherche qui nous concerne plus particulièrement. Finalement, l'exposition de travaux liés à la recherche anglo-saxonne portant sur l'identité professionnelle et la construction identitaire nous permettront de proposer une alternative théorique aux limites précédemment exposées.

1.1 Le concept d'identité professionnelle

1.1.1 Un flou théorique

Comme le soulignent Mukamurera et Balleux (2005), il s'avère difficile de circonscrire le concept d'identité professionnelle compte tenu du nombre d'angles d'approches qui se proposent de l'étudier, mais aussi parce qu'il n'est pas systématiquement défini *stricto sensu* : on l'étudie en regard de ses composantes, à ce qui l'influe ou à son processus de construction (p.211). Ce point de vue est partagé par des auteurs qui ont tenté à leur tour de le circonscrire pour en dégager une définition générale (Beijaard, Meijer et Verloop, 2004, p.122; Beauchamp et Thomas, 2009, p.175). Pour sa part, Riopel (2006) a cherché à synthétiser certaines des acceptions de l'identité professionnelle des enseignants en éducation, et ce, selon ce à quoi elles font référence. Ainsi, pour l'auteure (2006, p.43), l'identité professionnelle peut être envisagée à travers cinq grands axes : comme concept reposant sur l'appartenance à une culture professionnelle (Lessard, 1986), sur le développement des savoirs et des compétences professionnelles (Tardif, 1993), sur l'élaboration d'une trajectoire professionnelle (Maheu et Robitaille, 1991), sur l'arrimage entre les rapports sociaux à la personnalité (Baillauquès, 1990; Baillauquès et Breus, 1993) et finalement sur la prééminence des dimensions psychologiques sur les dimensions sociales (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1999). Cette synthèse de certains des différents points de vue sur l'identité professionnelle exprime bien la multitude des angles d'approche possibles pour étudier le concept à l'intérieur même du champ de l'éducation.

De surcroît, la recherche récente portant sur le sujet tend à mettre l'accent sur l'identité professionnelle en contexte de formation initiale des maîtres (Chong, Low et Goh, 2011; Riopel, 2006) ou encore d'insertion professionnelle (Day et Kington, 2008; Mukamurera et Gingras, 2005; Pérez-Roux et Lanéelle, 2013). Ceci a pour conséquence de complexifier davantage la tâche d'en arriver à une définition générale du concept, voire même d'en faire abstraction : l'identité professionnelle est ainsi envisagée uniquement au regard de la formation des maîtres ou bien lors d'une plage temporelle plus ou moins délimitée. Malgré ce flou théorique, nous nous efforcerons de souligner quelques acceptions du concept en soulignant les traits communs qui s'en dégagent.

1.1.2 Définitions générales de l'identité professionnelle

À première vue, l'identité professionnelle suppose que l'on veuille aussi aborder l'identité en général. À l'intérieur du champ des sciences humaines, c'est à Erik Erikson, vers 1950, notamment dans *Adolescence et crise* (1972), que l'on doit l'ancrage et le développement du concept d'identité pris comme une articulation personnelle et sociale (Gil, Tap, Sindzingre et Collòvald, s. d., p.9.). Pour l'auteur, l'identité se retrouve à la jonction de ces deux pôles et est un processus essentiellement inconscient :

En termes de psychologie, la formation de l'identité met en jeu un processus de réflexion et d'observations simultanées, processus actif à tous les niveaux de fonctionnement mental, par lequel l'individu se juge lui-même à la lumière de ce qu'il découvre être la façon dont les autres le jugent par comparaison avec eux-mêmes et par l'intermédiaire d'une typologie à leurs yeux significative; en même temps, il juge leur façon de le juger, lui, à la lumière de sa façon personnelle de se percevoir lui-même, par comparaison avec eux et avec le type qui, à ses yeux, sont revêtus de prestige. Heureusement et nécessairement, ce processus est en majeure

partie inconscient, à l'exception des cas où des conditions internes et des circonstances externes se combinent pour renforcer une conscience d'identité douloureuse ou exaltée. (Erikson, 1972, p.18-19)

Pour Erikson (1972, p.20), l'identité doit uniquement être envisagée comme une sorte de relativité psycho-sociale et être interprétée en tant que processus toujours sujet à la transformation et à l'évolution : l'identité n'est jamais installée ni achevée. Si les conceptualisations d'Erikson quant à l'épigenèse de l'identité ne cessent de structurer les débats actuels en psychologie du développement (Cohen-Scali et Guichard, 2008, p.321), force est de constater qu'elles ont aussi trouvé écho dans les théories entourant l'identité professionnelle en éducation. En effet, malgré les différentes prises de position quant au concept, il est commun d'aborder le caractère non immuable de l'identité. On la décrit notamment comme étant : définie mais non définitive (Gohier et Anadón, 2000, p.24), un phénomène relationnel non fixé (Beijard *et al.*, 2004, p.118), caractérisé par une dynamique identitaire permanente de construction, déconstruction et reconstruction (Balleux et Pérez-Roux, 2013, p.108), ou encore comme étant en mutation (Mukamurera et Balleux, 2013). Donc, l'identité professionnelle enseignante doit d'abord être entendue comme un concept qui n'est pas figé. Cela étant dit, observons à présent certaines définitions de l'identité professionnelle.

Selon Gohier *et al.*, (2001), l'identité professionnelle est :

La représentation que l'enseignant ou le futur enseignant élabore de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante. Cette représentation porte sur les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations qu'il s'attribue comme siens. La représentation qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante porte sur son rapport à son travail, comme professionnel de l'éducation/apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants, aux collègues et autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale. (Gohier *et al.*, 2001, p. 13)

L'identité professionnelle est ainsi, au fond, un processus représentationnel de l'enseignant à la jonction des rapports personnels et sociaux. Partageant l'idée de cette dualité, le sociologue Claude Dubar (2010) parle d'elle comme étant « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (p.105). En ce sens, la dimension subjective devient intégrée à l'analyse sociologique. Arrimée au monde professionnel, elle est une identité au travail, une projection de soi dans l'avenir (Dubar, 2010, p.114). Pour leur part, Martineau et Gauthier (2000) partagent la conception de Dubar et ajoutent que l'identité est moins transmise que construite, sur la base de catégories sociales, des positions héritées et des stratégies identitaires adoptées par l'individu (p.88). D'ailleurs, les auteurs soutiennent que l'identité professionnelle est un processus qui se modifie de façon certaine, une modification qui s'effectue par la rencontre avec l'altérité (Martineau et Gauthier, 2000, p. 89). De son côté, Cattonar (2001, p.16), partage l'idée que l'identité comporte cette relativité psycho-individuelle, mais aussi qu'elle soit soumise à un processus de construction. Ainsi, l'identité professionnelle est :

Une construction, à la fois sociale et individuelle, résultat d'un processus spécifique de socialisation professionnelle (liée à son appartenance au groupe professionnel enseignant et à l'acquisition de ses règles-normes-valeurs professionnelles), qui se réalise sur base des socialisations primaires et secondaires plus « générales » (liées à son appartenance passée et présente à différents autres groupes sociaux). Processus de socialisation que nous concevons comme des processus dynamiques et continus, biographiques, relationnels et contextualisés (dans le temps et dans l'espace social). (Cattonar, 2001, p.16)

De ces définitions ressort donc, principalement, l'importance de la relativité psycho-sociale qui caractérise l'identité professionnelle. Si la littérature propose l'identité professionnelle comme étant non figée et empreinte des dimensions personnelles et

sociales, elle s'entend aussi pour dire qu'il s'agit d'un concept en construction. À cet effet, plusieurs auteurs ont contribué à la modélisation de l'identité enseignante et de sa construction, modèles que nous présentons dans la section suivante.

1.2 Modèles théoriques de l'identité professionnelle enseignante

Comme précédemment mentionné, sur le plan théorique, la littérature portant sur l'identité professionnelle s'entend pour la présenter en tant que construction. On parle alors d'un processus dynamique (Gohier *et al.* 2001, p.3; Cattonar, 2001, p.11), mais aussi non linéaire et désordonné (Mockler, 2011, p. 519). Afin d'exposer les rouages de ce processus, certains auteurs ont tenté de proposer des modèles de l'identité professionnelle enseignante et de sa construction. Si le modèle proposé par Gohier *et al.* (2001) semble retenir l'attention dans la recherche théorique et scientifique francophone, c'est plutôt la conception de Day et Kington (2008) et les travaux qui en découlent qui semblent prévaloir dans la recherche anglo-saxonne. Ainsi, dans les lignes suivantes, nous nous efforçons de détailler et de critiquer le modèle de Gohier *et al.* (2001) qui nous intéresse plus spécifiquement, pour ensuite souligner l'apport de Day et Kington (2008), mais aussi plus particulièrement celui de Mockler (2011), en regard à notre problème de recherche.

1.2.1 Le modèle de construction de l'identité professionnelle de Gohier *et al.* (2001)

C'est au tournant du millénaire que Gohier *et al.* (2001) élaborent leur modèle de la construction de l'identité professionnelle enseignante (figure 1.1), et ce, dans le but de contribuer à la définition de l'identité professionnelle et de son processus constitutif, un objet peu traité dans les débats théoriques et politiques de l'époque (Gohier *et al.*, 2001, p.4). À travers l'analyse d'une série d'entrevues, les auteurs ont pu souligner le

caractère dynamique et interactif de la construction identitaire sous l'angle de la mise en œuvre des processus de remise en question, de changement et de résolution de problèmes (Gohier *et al.*, 2001, p.3). Leur modèle prend appui sur une conception de l'identité professionnelle qui ne peut être réduite à une identité socialement partagée par les membres d'un groupe donné exerçant un métier : l'identité professionnelle doit ainsi être intégrée à l'identité globale de la personne (Gohier *et al.*, 2001, p. 4). L'enseignant devient dès lors un sujet psychologique habitant son espace professionnel et développant une identité qui n'est pas entièrement socialement déterminée, capable de la transformer plutôt que de la subir (Gohier et Anadón, 2000, p.27). Le modèle construit dépasse ainsi d'autres conceptions de la construction identitaire, comme par exemple celui maintes fois cité de Dubar et développé dans *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles* (1996), où les dimensions subjectives demeurent dans des registres sociologiques « d'identification à des catégories jugées attractives ou protectrices » (Dubar, 1996, p. 116, cité dans Gohier *et al.*, 2001, p.6), et ce, sans tenir compte des dimensions proprement psychologiques des individus. Afin de pallier cette lacune, les auteurs posent donc l'accent sur la dimension psychologique du sujet dans leur modèle. Ce faisant, le modèle proposé par Gohier *et al.* se fonde sur les dimensions psychologiques aussi bien que sociologiques, et ce, de manière intégrée (Gohier *et al.*, 2001, p. 6).

1.2.2 Dimensions psychologique et sociologique orientées vers deux articulations : l'identification et l'identification

Pour ancrer la dimension psychologique de la construction identitaire, les auteurs reconnaissent avoir puisé dans la phénoménologie expérientielle et la psychanalyse humaniste. Ils empruntent notamment à la première le concept de congruence⁴,

⁴ La congruence désigne la cohérence ou concordance entre le dire, le faire et le penser chez l'individu (Gohier *et al.*, 2001, p. 18).

développé dans l'humanisme rogerien, et à la seconde l'importance de la dynamique affective, en partie inconsciente, qui se manifeste par exemple dans le rapport de contiguïté⁵ avec l'autre, soit une dynamique constitutive du moi, un rapport fondamental qui n'exclut pas les rapports conflictuels lors de la formation de l'identité de l'individu (Gohier *et al.*, 2001, p. 8). Quant à la dimension sociologique de la construction identitaire, les auteurs s'appuient sur la notion d'acteur social qui s'apparente, tout en s'en démarquant, à la sociologie du sujet de Touraine (Gohier *et al.*, 2001, p. 8). En effet, si Touraine définit essentiellement le sujet par son libre arbitre, mû par son inconscient et la force non apprivoisée du désir lui permettant de s'opposer aux forces du pouvoir et d'ainsi devenir un acteur social (Touraine, 1992, p.245, cité dans Gohier *et al.*, 2001, p. 8-9), il rejeterait toute forme d'introspection, élément essentiel de l'analyse et de la connaissance de soi sans lequel le rapport à l'autre est impossible pour Gohier *et al.* (Gohier *et al.*, 2001, p.9).

Afin de caractériser la mise en œuvre des dimensions psycho-individuelles et sociales de la construction identitaire, les auteurs empruntent à Pierre Tap (1980a, 1980b) les concepts d'identification et d'identisation (Gohier *et al.*, 2001, p.5). C'est par ces processus, qui sont interreliés et complémentaires, que l'interaction avec autrui et la construction identitaire s'effectuent globalement (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2000, p.118). D'une part, l'identification est le mécanisme par lequel l'individu se reconnaît des ressemblances avec son groupe d'appartenance, en l'occurrence son groupe professionnel (Gohier *et al.*, 2001, p.29). Il peut d'ailleurs intérioriser certains des attributs ou caractéristiques du groupe de référence et développer un sentiment d'appartenance, soit une participation affective avec autrui, qui conduit l'individu à parler, par exemple, au « Nous » (Gohier *et al.*, 2000, p. 118).

⁵ Afin de conceptualiser la contiguïté, les auteurs s'inspirent de la définition qu'en donne Winnicott (1975). La contiguïté désigne le sentiment « d'être autorisé à être » dans un rapport basé sur la confiance avec autrui, ou encore se sentir « autorisé » à être par le regard de l'autre (Gohier *et al.*, 2000, p.121).

L'identification peut se faire en conformité ou en coopération avec les pressions sociales, mais non exclusivement. Le processus peut aussi s'effectuer :

[Sur un mode] de rupture par rapport aux pressions sociales, entendues comme l'ensemble des influences ou attributions provenant du milieu qui incite l'individu à se conduire, à penser ou à valoriser selon un modèle particulier. Il pourra y avoir accord avec les pressions sociales exercées ou opposition et rejet des modèles proposés. (Gohier et al., 2000, p. 119)

D'autre part, l'identisation est le mécanisme par lequel l'individu se singularise des autres et fait valoir ce qui lui est propre (Gohier et al., 2001, p. 29). C'est un processus qui s'effectue par l'activité cognitive et réflexive du « Je », à travers les sentiments de singularité⁶ et d'autonomie⁷ (Gohier et al., 2000, p. 119). Tout comme pour l'identification, le processus d'identisation peut se traduire de deux façons, selon la position de l'individu, soit en continuité ou en rupture avec les modèles assimilés et intériorisés :

L'identisation qui résulte en l'affirmation de soi, ou la manifestation de soi en tant qu'être distinct, singulier, autonome et indépendant peut par ailleurs se réaliser en continuité (ou avec quelques compromis) avec les modèles assimilés et intériorisés par le passé. L'individu s'affirme alors à travers des modèles acquis et avec lesquels il n'entre pas en conflit. L'identisation peut cependant aussi se réaliser en rupture avec les modèles assimilés et intériorisés dans le passé. (...) L'identisation peut donc se réaliser dans l'affirmation de soi face à l'autre dans des moments d'engagement de la personne totale, [et ce], dans l'opposition interpersonnelle (je m'oppose à la pression) et intrapersonnelle (je m'oppose à moi-même, cet autrui intériorisé, qui résiste à ce nouveau moi qui s'affirme. (Gohier *et al.*, 2000, p. 120)

⁶ Le sentiment de singularité réfère à la perception qu'un individu a de lui-même par rapport à autrui, la perception qu'a celui-ci d'être unique (Gohier *et al.*, 2000, p. 119).

⁷ Le sentiment d'autonomie est caractérisé par cette façon dont l'individu se perçoit comme maître de lui-même, débarrassé de ses dépendances et ayant la liberté de choix (Gohier *et al.*, 2000, p. 119).

En somme, la construction de l'identité professionnelle de la personne s'effectue lors d'un aller-retour entre le rapport à soi et à l'autre, une dialectique qui met en jeu l'identification et l'identification. Autrement dit,

C'est à travers ce processus, dynamique et interactif, caractérisé par un compromis entre les demandes sociales et son affirmation de soi, que son identité professionnelle se transformera, potentiellement tout au long de sa carrière, et qu'il pourra contribuer à la redéfinition de sa profession avec ses collègues et partenaires. (Gohier et al., 2001, p.5)

Phénoménologie expérientielle, psychanalyse humaniste et sociologie du sujet, telles sont certaines des influences qui ont inspiré Gohier *et al.* (2001) pour caractériser les dimensions psychologiques et sociologiques de leur modèle. Pour les auteurs (2001), au-delà de l'influence des processus d'identification et d'identification, la construction identitaire est également mue par des phases de remises en question, ce que fait l'objet de la section suivante.

1.2.3 Les moments de remise en question, moteur de la construction identitaire

La dialectique interactionnelle de l'identité professionnelle provoque des moments de remise en question, identifiés comme moteurs de la dynamique du processus de construction identitaire (Gohier *et al.*, 2001, p.5). Ces remises en question sont caractérisées par quatre processus, soit l'éveil, l'exploration, l'engagement et l'évaluation. L'éveil est fondamentalement un état de prise de conscience de l'individu face à un aspect positif ou à un problème lié à sa pratique professionnelle (projets, croyances, valeurs), provoqué par un déclencheur : il prend la forme d'une interrogation en regard à cette prise de conscience ou bien mène à l'identification d'un problème et conduit au processus d'exploration qui lui est intimement lié (Gohier *et al.*, 2000, p.120). Pour sa part, l'exploration renvoie à une recherche active, voire un combat intérieur, et un questionnement au cours d'un processus décisionnel quant aux

buts, valeurs et croyances qui confrontent l'individu dans sa pratique comme, par exemple, une recherche et un questionnement sur le plan des buts éducatifs ou des approches pédagogiques (Gohier *et al.*, 2000, p. 120). À propos de ce questionnement, les auteurs ajoutent qu'il se retrouve dans un processus de clarification chez l'individu, entre ce qu'il est et ce que la profession exige qu'il soit, plus particulièrement en termes d'adéquation ou de non-adéquation (2000, p.120). Quant au processus d'engagement, il distingue la mobilisation des ressources de la personne dans l'optique de l'atteinte d'un but qu'il souhaite et juge valable, en cohérence avec ses attentes/aspirations professionnelles (Gohier *et al.*, 2000, p.120). Ainsi, l'éveil, l'exploration et l'engagement constituent un triple mouvement, l'un des moments charnières de la construction identitaire, à son tour balisé par le processus d'évaluation. Finalement, l'évaluation intervient comme une sorte de bilan, un processus appréciatif et attributif qui :

S'inscrit dans une quête de reconnaissance au plan identitaire, qu'elle soit effectuée par soi ou par les autres. Elle peut prendre la forme de l'allo-évaluation, comme processus appréciatif provenant ou émis par une personne morale ou réelle, par lequel un individu se laisse attribuer une caractéristique, une qualité ou une capacité en l'authentifiant comme réelle ou valide, ou de l'auto-évaluation, comme processus appréciatif que s'adresse une personne à elle-même en s'attribuant une caractéristique, une qualité ou une capacité comme sienne, vraie et valide, issue de l'expérience personnelle. (Gohier *et al.*, 2000, p.121)

Passant du simple doute à la crise professionnelle, les remises en question mènent dès lors à la transformation identitaire. D'ailleurs, si ces moments résultent d'un choc de la rencontre de l'autre, que ce soit un élève, un collègue ou un membre de la direction, ils sont aussi possibles grâce à ce dernier : l'établissement d'une relation de contiguïté/confiance avec l'autre peut procurer l'impulsion nécessaire à l'enseignant pour débiter une remise en question (Gohier *et al.*, 2001, p. 5).

En outre, les périodes de remises en question, ou de « crise », affectent les sentiments de congruence, de compétence⁸, d'estime de soi⁹ et de direction de soi¹⁰ de l'enseignant (Gohier *et al.*, 2001, p. 5). En amont comme en aval, ces sentiments balisent le processus de remise en question : c'est plus précisément l'apparition d'un malaise au niveau de ces sentiments qui motive la mise en œuvre du processus, sentiments qui se voient renforcés lors de la résolution d'une crise (Gohier *et al.*, 2001, p. 17). En guise de synthèse, les auteurs résument le processus de construction identitaire comme étant un :

Processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, mû par des phases de remise en question, générées par des situations de conflit (internes ou externes à l'individu) et sous-tendu par les processus d'identisation et d'identification. Il est facilité par des liens de contiguïté avec l'autre et vise l'affirmation des sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi. Ce processus, qui débute dès la formation du futur maître, mène à la construction et, virtuellement, à la transformation de la représentation que la personne a d'elle-même comme enseignant tout au long de sa carrière. (2001, p.9)

Ainsi, pour Gohier *et al.* (2001), rappelons que l'identité professionnelle ne peut être réduite à une identité socialement partagée : elle est plutôt intégrée à l'identité globale de la personne. Or, la dialectique identitaire suppose un rapport à soi, mais aussi à l'autre, confirmé par les processus d'identification et d'identisation. Une fois ces processus délimités et décrits, l'idée que l'identité professionnelle se retrouve effectivement à la jonction du personnel et du social semble couler de source. De plus, rappelons que pour les auteurs (2001, p.13), l'identité est au fond un processus représentationnel à la jonction de ces deux pôles, notion inscrite dans la définition de

⁸ Les auteurs désignent le sentiment de compétence comme étant la capacité de l'individu de réaliser ou non certaines actions dans le cadre de sa pratique (2000, p. 122).

⁹ L'estime de soi renvoie au sentiment d'avoir de la valeur pour soi (Gohier *et al.*, 2000, p.122).

¹⁰ Le sentiment de direction de soi oriente un projet identitaire, un effort pour se rapprocher de ses buts (Gohier *et al.*, 2000, p.122).

l'identité professionnelle que proposent les auteurs et qui a été précédemment exposée. Il convient de revisiter cette définition qui prend tout son sens à la lumière de l'explication du processus de construction identitaire, ce que nous ferons à présent.

1.2.4 La définition de l'identité professionnelle au cœur du modèle

Afin de bien cerner l'ensemble des articulations du processus, il importe de revoir la conception de l'identité professionnelle sur laquelle se fondent les auteurs (2001) et de la détailler. Cette définition vient circonscrire l'interaction entre le « je » et le « nous », constituant la représentation du moi comme enseignant : une double représentation, tributaire de la représentation que l'enseignant a de lui comme personne et de celle qu'il a des enseignants et de la profession (Gohier *et al.*, 2001, p.9). Comme nous l'avons vu, d'une part, la représentation de soi comme personne, se rapporte aux connaissances, croyances, attitudes, valeurs, habiletés, buts, projets, aspirations qu'une personne s'attribue lors d'une affirmation de son unicité par rapport aux normes professionnelles imposées (Gohier *et al.*, 2001, p.9). Elle se fonde aussi sur le sentiment « d'être un enseignant » propre à la personne (Gohier *et al.*, 2001, p.122) D'autre part, la représentation que l'individu a des enseignants et de la profession trouve son fondement dans le rapport qu'il a avec le travail, les responsabilités, les apprenants, les collègues et le corps professoral ainsi que l'école comme institution sociale (Gohier *et al.*, 2001, p.9). Par contre, cette représentation concerne aussi les aspects émanant de la structure sociale du métier, plus particulièrement les savoirs de la profession, les idéologies et valeurs éducatives, le système éducatif, la déontologie ainsi que les demandes sociales (Gohier *et al.*, 2001, p.5). Anadón, Bouchard, Gohier et Chevrier (2001) remarquent que ces aspects, homogènes comme hétérogènes, participent à façonner l'avenir des enseignants dans leur appropriation professionnelle singulière et qu'« au-delà de l'hétérogénéité des situations et des pressions sociales mais les

incluant, le devenir enseignant se conjugue à partir d'une appropriation située de soi qui contribue à façonner l'identité professionnelle de l'enseignant autant que celle de la profession » (Anadón *et al.*, 2001, p.6). Autrement dit, c'est donc à travers les processus d'identification (mode de compromis ou de rupture avec les demandes sociales) et d'identisation (mode d'affirmation de soi en compromis ou en rupture avec les modèles assimilés et intériorisés), que l'enseignant trouve son unicité (je) et participe à façonner sa profession (nous).

De plus, la représentation de moi comme enseignant, qui englobe les deux formes de représentation de l'enseignant (je/nous), est aussi caractérisée par deux dimensions bipolaires : les représentations actuelles et possibles ainsi que les représentations publiques ou privées (Gohier *et al.*, 2000, p. 122). La dualité actuelles/possibles considère les représentations de l'enseignant comme étant achevées ou non : celles étant actuelles tiennent compte des caractéristiques présentes chez la personne dans le cadre de sa profession tandis que les possibles concernent plutôt celles qui peuvent être potentielles, en termes d'idéal personnel à atteindre ou encore de référent normatif visant l'atteinte d'un modèle établi (Gohier *et al.*, 2000, p. 122). Pour sa part, la dualité public/privé s'interprète sur le plan social et psychologique :

La dimension « public » faisant référence aux représentations qui appartiennent à la sphère sociale (espace public) dans une société donnée (socio.) ou encore aux représentations que la personne veut dévoiler d'elle-même publiquement (psycho.), et la dimension « privé », aux représentations qui appartiennent à la sphère du privé dans une société donnée (socio.) ou aux représentations que la personne ne veut pas dévoiler d'elle-même publiquement (psycho.). (Gohier *et al.*, 2000, p. 122)

Ainsi, la représentation de moi comme enseignant peut être envisagée à un moment précis dans la trajectoire professionnelle de l'enseignant, tout en pouvant aussi être projetée en termes de possibilités futures, plus particulièrement dans l'atteinte d'un idéal ou pour répondre à une norme. Cette représentation peut également s'enraciner

dans l'espace public comme privé, sur le plan individuel et collectif. En somme, la définition de l'identité professionnelle telle que proposée par les auteurs soutient le processus de construction identitaire en venant circonscrire et décrire les pôles personnels et collectifs. Le processus de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant selon Gohier *et al.* (2001) est présenté à la figure 1.1.

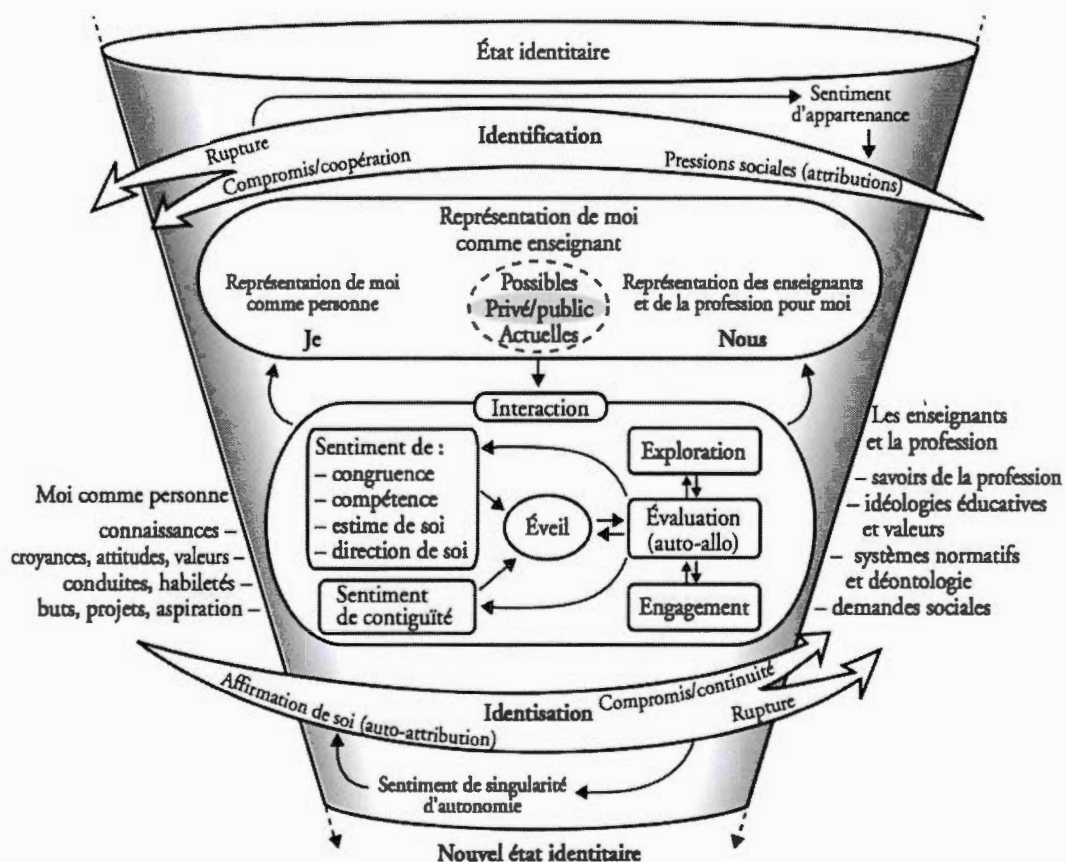


Figure 1.1 Processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant selon Gohier *et al.* (2001, p. 6)

1.2.5 Limites du modèle quant au traitement de notre question de recherche

Bien que le modèle de Gohier *et al.* (2001) propose un éclairage riche et varié quant à la construction de l'identité de l'enseignant, notamment en sa qualité de prendre en compte tant la dimension psychologique que sociale de l'individu, de mettre tout particulièrement l'accent sur les aspects subjectifs de l'enseignant et de bien détailler les processus et articulations identitaires, il importe de souligner certaines limites du modèle quant au problème qui est le nôtre, à savoir comment les idéologies peuvent être entendues comme étant la source d'une aliénation identitaire pour les enseignants. Ainsi, à ce stade-ci de notre argumentaire, deux limites sont identifiées.

D'abord, le modèle a été élaboré en fonction des moments de crise et de remise en question comme moteur de la construction de l'identité enseignante. En effet, la dynamique identitaire est présentée comme étant largement tributaire de ces instants. Par contre, le modèle semble avoir été envisagé sous l'angle de la résolution de problème : en ce sens, Gohier et ses collaborateurs (2001) stipulent que les remises en question et crises, qui affectent les sentiments de l'enseignant, plus particulièrement ceux de congruence, compétence, d'estime de soi et de direction de soi, renforcent ces sentiments à l'issue d'une crise, lors de sa résolution. Néanmoins, le modèle reste muet concernant les cas où les crises ne sont pas résolues. Qu'en est-il de l'enseignant qui ne parvient pas à faire face à une situation de crise ou de remise en question ? Qu'en est-il de l'enseignant qui fait face à un mur professionnel ? Ces réflexions semblent fécondes pour entrevoir la possibilité d'une aliénation identitaire chez l'enseignant, entendue ici comme une incapacité à développer un nouvel état identitaire.

Ensuite, le modèle ne permet pas de situer adéquatement l'influence des idéologies sur le corps professoral enseignant, selon notre prise de position qui considère les idéologies comme étant des impositions identitaires, voire des aliénations, provenant d'un modèle extérieur. Sans être omises, les idéologies sont prévues dans le modèle,

mais incluses dans une catégorie qui, selon nous, ne permet pas de suffisamment souligner leur importance. Elles sont regroupées avec d'autres aspects qui émanent de la structure sociale : elles sont notamment envisagées au même titre que les savoirs de la profession, les valeurs, le système normatif et déontologique et les différentes pressions sociales. Nous partageons certes l'idée suivant laquelle les idéologies prennent part à la dimension collective du travail enseignant et de la profession. Cependant, si nous partons d'un point d'ancrage qui considère que les idéologies constituent une forme de pression importante sur l'identité professionnelle, n'est-il pas lieu de leur accorder un espace distinct ?

Ainsi, nous croyons qu'il appert d'envisager d'autres modèles identitaires qui puissent offrir des pistes de réflexion quant à ce questionnement. À cet égard, Day et Kington (2008) répondent partiellement à cette dernière limite en proposant l'identité professionnelle comme étant influencée, en partie, par un modèle normatif provenant de l'extérieur. Poussant plus loin cette réflexion, Mockler (2011) l'enrichit en présentant un modèle de la construction identitaire qui tient particulièrement compte des pressions idéologiques sur l'identité enseignante. Ces idées seront étudiées dans la section suivante.

1.2.6 La place de l'idéologie dans la construction de l'identité professionnelle enseignante : les apports particuliers de Day et Kington (2008) et Mockler (2011)

À l'instar de Gohier *et al.* (2001, p.4) pour qui l'identité professionnelle ne peut être réduite à une identité socialement partagée entre les enseignants, voire entièrement déterminée ou subie (Gohier et Anadón, 2000, p. 27), Day et Kington (2008) soutiennent un point de vue nuancé en la matière : ils envisagent l'identité enseignante comme étant fortement teintée par un modèle normatif provenant de l'extérieur du champ professionnel. Cette prise de position s'insère dans la définition théorique de

l'identité professionnelle enseignante des auteurs. Ainsi, pour Day et Kington (2008, p.11), l'identité professionnelle comporte trois dimensions qu'ils qualifient de « sous-identités¹¹ » : la sous-identité professionnelle, la sous-identité située et la sous-identité personnelle. La sous-identité professionnelle est le reflet des attentes sociales et politiques sur ce qu'est un « bon enseignant » et les idéaux éducatifs de ce corps de travail : elle est influencée par les tendances politiques et sociales (gouvernance scolaire, réformes pédagogiques et curriculaires, normes de réussite) à long terme (Day et Kington, 2008, p. 11). Pour sa part, la sous-identité située concerne un contexte spécifique, soit une école en particulier, une classe ou encore un département; elle est affectée par des conditions locales, telles le comportement des élèves ou leurs conditions socioéconomiques, le support et les rétroactions quant au contexte immédiat de travail, le tout en étant lié à l'identité à long terme de l'enseignant (Day et Kington, 2008, p. 11). Finalement, l'identité personnelle de l'enseignant concerne ce qui est extérieur à l'école, tels l'espace familial et les rôles sociaux, éléments qui peuvent entrer en compétition avec le travail enseignant au quotidien comme le rôle de père ou de conjoint (Day et Kington, 2008, p. 11).

Il ressort de leur recherche que ces dimensions peuvent entrer en tension les unes avec les autres à certains moments dans la trajectoire professionnelle de l'enseignant, et qu'elles sont sujettes à différentes influences (charge de travail, réformes, relation avec les élèves, support familial, etc.) positives et négatives (Day et Kington, 2008, p. 11). Les auteurs ajoutent que :

The strength of teachers' commitment, job satisfaction, well-being, self-efficacy and vulnerability, agency and resilience, and perceptions of effectiveness will be affected but not necessarily determined by these influences, for each of these may be mediated by teachers' strong sense of

¹¹ Pour qualifier ces trois dimensions, Day et Kington (2008, p.11) emploient les termes « sub- » ou « competing identities ». Royer (2016, p.61) propose le concept de *sous-identité* comme une traduction libre, l'usage du préfixe ne désignant pas une hiérarchisation, mais étant plutôt employé pour traduire efficacement la notion d'inclusion sous-entendue.

vocation/moral purpose/values and the interaction between these and their working environment. (Day et Kington, 2008, p. 11)

Si l'identité de l'enseignant n'est pas uniquement déterminée par ces trois dimensions qui la constituent, force est de constater que l'identité enseignante, ou même l'image de « l'idéal » enseignant, sont caractérisées par un système normatif fort provenant d'un modèle extérieur, à travers la sous-identité professionnelle qui est le reflet des attentes sociales et politiques.

Pour sa part, Mockler (2011), qui s'appuie sur cette définition, pousse plus loin l'analyse de la sous-identité professionnelle lors de sa propre conceptualisation de la construction identitaire enseignante en y insérant, notamment, l'influence des idéologies. C'est en réaction aux conceptions instrumentales¹² du travail enseignant intégrées dans les programmes éducatifs néolibéraux¹³ de plusieurs pays occidentaux que l'auteure (2011) propose de développer un modèle conceptuel (figure 1.2) de l'identité professionnelle enseignante et sa construction. En effet, l'auteure soutient que les doctrines néolibérales tendent à avantager la notion de « rôle » de l'enseignant à celle beaucoup plus complexe « d'identité », et ce, car cette première s'adapte de façon plus aisée aux conceptions techniques et rationnelles de l'enseignement dans l'agenda néolibéral (Mockler, 2011, p. 525). L'auteure ajoute :

In fact if the articulation of a professional identity is partly about the explicit linking of 'what I do' with 'why I am here', it is easy to understand why those who exhibit neo-liberal tendencies prefer to work with role rather than identity when it comes to teachers, as reflexive, politically aware teachers with a strong sense of their role and their purpose are likely to prove more unwieldy than those fixated upon technical aspects of their

¹² Mockler, qui prend notamment l'exemple de ce qui est « basé sur la preuve », fait explicitement référence à des conceptions ancrées dans un discours tournant autour de ce qui « fonctionne » ou de ce qui « compte », c'est-à-dire, des discours cherchant des réponses simples et mesurables aux problèmes éducatifs (2011, p.518).

¹³ L'idéologie néolibérale et ses impacts dans l'espace éducatif seront abordés plus en profondeur dans le chapitre 3 de ce mémoire.

role and 'teaching to the test'. (Mockler, 2011, p. 525)

Selon Mockler, la construction identitaire se constitue à travers trois dimensions qui se chevauchent et interagissent entre elles (2011, p.520) et c'est à l'intersection de ces dernières que se situe le mode de réalisation *unique*¹⁴ de chacun : le fait d' « être » un enseignant (Mockler, 2011, p.522). Afin de caractériser ces trois dimensions, l'auteure (2011) intègre les sous-identités de Day et Kington (2008) dans son modèle théorique en les requalifiant : la sous-identité professionnelle devient l'environnement politique externe, la sous-identité située devient le contexte professionnel et l'identité personnelle est, pour sa part, nommée « expérience personnelle » (Mockler, 2011, p. 520). Bien que les trois axes soient empruntés à Day et Kington (2008), l'auteure ajoute plus de précision quant à la dimension politique externe. Au-delà de n'être que le reflet des attentes sociales et politiques, elle comporterait plus spécifiquement les discours, attitudes et croyances entourant l'univers éducatif qui existent à l'extérieur de la profession, vécus par les enseignants principalement à travers les médias, mais aussi à travers le développement des politiques ayant trait au travail enseignant et à la façon dont l'idéologie politique influe sur leur travail à l'aide des politiques gouvernementales (Mockler, 2011, p. 521). Cette définition de la sous-identité professionnelle complète l'idée d'un système normatif externe qui influence directement la construction identitaire enseignante en circonscrivant de façon plus précise les éléments relatifs aux attentes politiques, mais aussi de la projection du travail enseignant telle que présentée dans les médias. Le modèle de Mockler est présenté à la figure 1.2.

¹⁴ Nous avons mis en italique ce terme pour souligner l'idée d'une identité professionnelle enseignante conçue dans une perspective plus individuelle que collective, contrairement, par exemple, à Gohier *et al.* (2001) pour qui l'accent sur le « nous » professionnel est impératif.

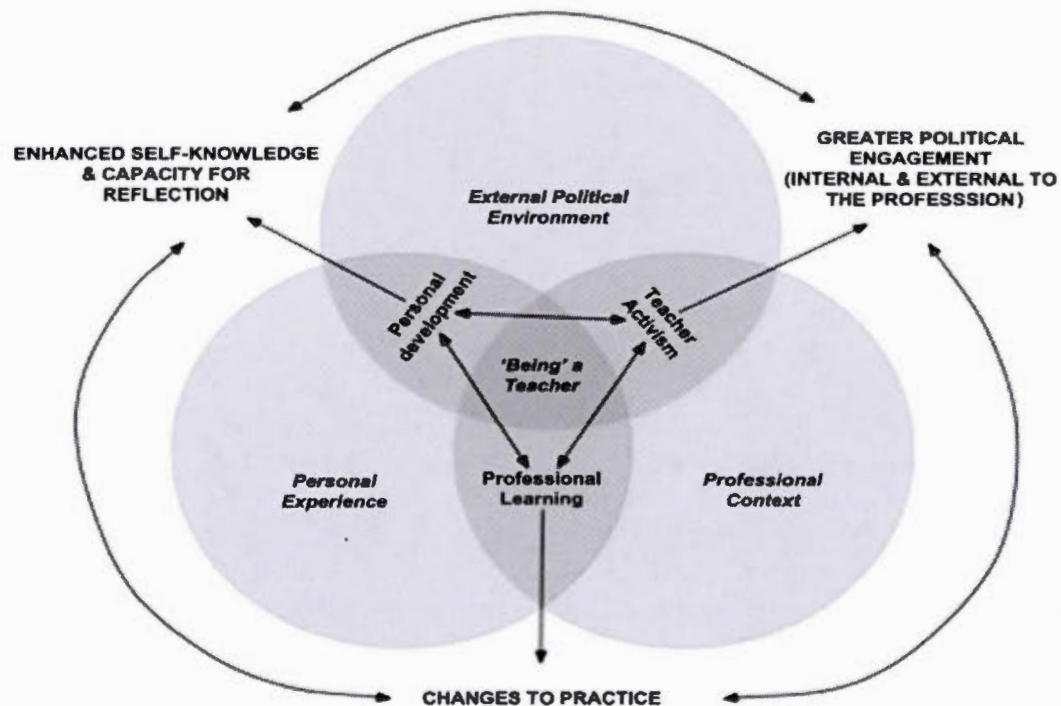


Figure 1.2 Modèle de formation et médiation de l'identité professionnelle enseignante selon Mockler (2011, p. 521)

1.2.7 Limites du modèle de Mockler (2011) quant au traitement de notre question de recherche

Bien que ce modèle souligne l'importance de l'environnement politique dans la construction de l'identité professionnelle enseignante, tout en parvenant à situer l'idéologie politique comme étant une influence directe sur le travail enseignant, nous ne pousserons pas plus loin l'analyse de ce modèle, et ce, pour diverses raisons. D'abord, on peut lui reprocher d'échouer à décrire la relativité psycho-sociale de l'identité professionnelle : en effet, le modèle ne permet pas de différencier ce qui distingue l'individuel du collectif, ou encore de situer l'enseignant par rapport à sa profession. En ce sens, il est difficile de concevoir comment la construction identitaire peut s'effectuer lors de la rencontre avec l'autre, comme le prévoit, par exemple, le

modèle de Gohier *et al.* (2001). D'ailleurs, en ce qui a trait à la classification de Day et Kington (2008) qui a fortement influencé Mockler (2001), on peut voir que la catégorie « personnelle » de l'identité se retrouve dans un registre extérieur au cadre scolaire : les dimensions subjectives de l'enseignant dans le cadre de sa pratique ne sont pas explicitement citées. De plus, le modèle reste muet quant à ce qui donne l'impulsion nécessaire à la construction identitaire et comment celle-ci s'effectue. Ceci permettrait, notamment, une meilleure compréhension des jeux identitaires entourant la dimension de l'environnement politique externe. À ce titre, dans le modèle, on peut remarquer qu'à la jonction de cette dimension et de celle qui concerne le contexte professionnel se trouve *l'activisme enseignant* : Mockler (2001) reconnaît que l'enseignant peut être en accord ou en désaccord avec les politiques éducatives mises de l'avant (2011, p.522). Par contre, aucun processus d'intériorisation ou de rejet des modèles extérieurs, tant sur le plan individuel que collectif, n'y est explicitement développé.

En revanche, le modèle de Mockler offre tout de même une perspective théorique des plus intéressantes pour l'étude du questionnement qui est nôtre. En effet, ce modèle souligne davantage les pressions idéologiques que celui de Gohier *et al.* (2001) en les insérant directement dans l'une des trois dimensions de la construction identitaire. Néanmoins, le modèle Mockler (2011) ne permet pas de comprendre *comment* l'influence de l'appareil idéologique peut être vécue par les enseignants : les processus identitaires en jeu dans le cadre de cette influence ne sont pas clairement explicités. Ceci peut tenir du fait que Mockler (2011) ne s'emploie pas à décrire et à critiquer l'influence de l'appareil idéologique, un aspect qui est plutôt intégré à la construction identitaire globale de l'enseignant. Cette posture semble d'ailleurs, à notre avis, être en contradiction avec sa prise de position personnelle quant aux conceptions instrumentales du travail enseignant.

Ainsi, nous envisageons de remodeler le modèle de Gohier *et al.* (2001) à la lumière de l'apport particulier de Mockler (2011), ce qui nous permettra éventuellement

d'approfondir l'idée que les idéologies représentent une influence qui n'est pas sans contribuer à l'aliénation de l'identité professionnelle enseignante. Pour ce faire, nous proposons d'abord de détailler ce qui est précisément entendu par « idéologie », ce qui fait l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE II

LES DIFFÉRENTS VISAGES DE L'IDÉOLOGIE : TRANSFORMATION ET ÉVOLUTION DU TERME

Se questionner sur les idéologies n'est certainement pas quelque chose de nouveau. Par contre, effectuer l'exercice semble à tout le moins nécessaire pour bien saisir l'état actuel des lieux, ce qui nous mène, comme annoncé à la fin du chapitre précédent, vers une meilleure compréhension de leur influence sur la construction identitaire enseignante. Cependant, dans ce chapitre, nous tentons strictement de circonscrire le sens accordé aux idéologies, et ce, à l'aide d'un cadre théorique nous offrant une perspective critique. En effet, ces apports théoriques nous permettent de lever le voile sur les problèmes qui influencent les acteurs sociaux, par la critique de ces derniers, dans l'esprit de l'émancipation individuelle.

D'emblée, on peut affirmer que le terme *idéologie* est complexe, voire polysémique. C'est d'ailleurs un mot qui s'est largement transformé avec le temps, suivant les différents penseurs l'ayant invoqué pour construire leurs théories respectives : nous tentons alors d'en retracer les origines pour ensuite mieux circonscrire quelques-unes de ses acceptions actuelles. Dans un premier temps, son avènement dans l'histoire de la philosophie est discuté du point de vue de son père fondateur, Antoine Destutt de Tracy, et des réflexions issues de la société des Idéologues. Ensuite, nous voyons comment il fut réapproprié par Karl Marx et, finalement, par certains des principaux représentants de l'École de Francfort, Max Horkheimer et Theodor W. Adorno. L'apport des penseurs francfortois et les analyses qui en découlent sont, entre autres, soutenus par l'article de Robichaud et Masse-Lamarche (2018) qui, comme mentionné

précédemment, sert de tremplin à ce mémoire et teinte particulièrement le présent chapitre. Nous serons finalement en mesure de proposer une définition du concept suivant le cadre théorique de ces auteurs précis, ce qui nous permet ensuite d'analyser la façon dont l'influence d'une idéologie peut s'avérer problématique pour la construction identitaire des acteurs de l'espace éducatif québécois.

2.1 Genèse du terme *idéologie* : Destutt de Tracy et les Idéologues

De par son étymologie, du grec ancien, l'idéologie se présente comme étant un discours sur les idées, provenant de *idea*, « idée », et de *logos*, « discours » ou « théorie ». Le terme est un néologisme, son origine étant beaucoup plus récente qu'il ne le laisse paraître, et n'emprunte rien à l'Antiquité : il est même possible d'en cibler très exactement la genèse. Comme le souligne Macherey (2008, p.2), le mot *idéologie* a une date de naissance bien précise : c'est Destutt de Tracy qui le prononce publiquement pour la première fois le 20 juin 1796 devant la classe des sciences morales et politiques de l'Institut National, dont il est membre et associé. Le penseur voulut ainsi introduire un terme qui viendrait mieux définir la nouvelle « science des idées » de l'époque. Par le fait même, le mot *idéologie* remplace l'ancienne métaphysique¹⁵ qui était, à ce moment, condamnée par l'ensemble des philosophes de l'époque se proclamant « Idéologues », dont Nicolas de Condorcet, Étienne Bonnot de Condillac et Pierre Daunou faisaient notamment partie. Comme le souligne Vattimo (2002),

¹⁵ La métaphysique critiquée était théologique, mais concernait aussi l'activité de la « métaphysique du moi » articulée par une requalification ontologique des connaissances, sous une classification encyclopédiste des sciences nouvelles jusque dans une science politique. L'idéologie a donc été pensée essentiellement *contre* cette métaphysique du moi (Guilhaumou, 2008, p.36).

Ces philosophes ont défendu une théorie de la connaissance proche du sensualisme et qui constitue la base commune de leurs recherches (...) sur la formation des idées à partir des sensations, auxquelles on pourrait ramener toutes les idées (y compris les idées morales et politiques). Les recherches des idéologues se caractérisaient essentiellement par l'abandon des grandes théories des *philosophes* (autrement dit l'abandon de doctrines des philosophes des Lumières de la génération précédente), qu'ils considéraient sous certains aspects comme des « romans » ou des inventions suggestives mais qui n'avaient pas été prouvées par l'expérience et qui n'étaient pas fondées sur le calcul rigoureux et sur le raisonnement. (Vattimo, 2002, p.771)

Autrement dit, l'invention du terme renvoie directement à une tentative de faire obstacle à une métaphysique politique de la Révolution française, une critique et un rejet de ses fondements relatifs à une « métaphysique du moi » et de sa quête essentiellement philosophique en accord avec le mouvement national français (Guilhaumou, 2008, p.38).

Ainsi, on retrouve textuellement chez Destutt de Tracy, entre autres dans *Mémoire sur la faculté de penser* (1798), le mot *idéologie* employé pour désigner la science de la pensée :

Si l'astronomie, lors de sa rénovation, avoit été confondue sous une même désignation avec l'astrologie, je lui aurois conseillé de changer de nom. Il paroît que nos législateurs ont pensé de même, puisque, lors de la création de l'Institut, ils ont évité d'employer le terme *métaphysique*. Reste donc que la science de la pensée n'a point encore de nom. On pourroit lui donner celui de *psychologie*. Condillac y paroissoit disposé. (...) Je préférerois donc de beaucoup que l'on adoptât le nom d'*idéologie*, ou science des idées. Il est très-sage, car il ne support rien de ce qui est douteux ou inconnu; il ne rappelle à l'esprit aucune idée de cause. (...) car *idéologie* est la traduction littérale de la *science des idées*. (p.323-324)

Le terme *idéologie* devient ainsi privilégié pour désigner la science qui s'intéresse aux idées. Il était alors connoté positivement, porteur d'un message d'espoir, synonyme d'un renouveau, soit l'unification d'une nouvelle science : la science des sciences. Le

projet scientifique initial des Idéologues se voulait essentiellement être une synthèse entre philosophie et pédagogie : il a pris racine dans une réunion de la grammaire et de la logique venant codifier l'exercice de la pensée, produisant ainsi un pouvoir intellectuel mais aussi idéologique de par l'insertion de la pensée scientifique dans le fonctionnement réel de la société, principalement mobilisé par une communauté enseignante diffusant des idées socialement et philosophiquement « correctes » (Macherey, 2008, p.3).

Mais l'effort soutenu par ces penseurs s'est rapidement essoufflé et la première définition du terme n'a pu conserver son caractère pérenne, comme le souligne Macherey (2008) :

[L'entreprise conduite par le groupe] a été des plus éphémères, et l'idéologie sous la forme première que lui conférait l'Idéologie, avec une majuscule, a pris presque aussitôt un sens et une valeur très différents de ceux qu'ils lui avaient attribués : le mot idéologie a très vite cessé d'être le nom propre d'une discipline scientifique de pointe, revendiquant un caractère d'objectivité et d'exactitude, et c'est précisément de ce moment, où a été contestée la capacité de cette discipline à atteindre, comme elle y prétendait, la vérité, qu'elle a fait son entrée dans le langage commun, et a commencé à y exister sous la nouvelle forme de l'idéologie, sans majuscule, qui l'a popularisée, le mot étant ainsi resté en l'absence de la chose qu'il avait d'abord désignée. (p.4)

Aussi rapidement qu'une poignée d'années après sa création, l'idéologie s'est donc transformée et on assiste, dès lors, à une véritable péjoration du terme. Cette mutation s'explique par le contexte politique de l'époque où la véhémence d'un seul homme, Bonaparte qui deviendra Napoléon, a été en mesure d'annihiler le projet des Idéologues. À cet effet, Macherey (2008, p.4) constate que l'homme politique, véritable sauveur de la France, a d'abord été propulsé par le groupe de penseurs lui-même, pour ensuite les trahir : en effet, pendant l'année 1799, lorsqu'il s'engagea dans son projet de coup d'état, Napoléon vit en ses protecteurs de réels adversaires, les

accusa à tort d'être de sombres métaphysiciens et manipulateurs d'idées, faisant de l'idéologie telle que proposée par le groupe une réelle duperie qu'il fallait combattre à tout prix.

Au final, l'idéal proposé par Destutt de Tracy et ses pairs, celui d'unifier une science des sciences et de la nommer *idéologie*, n'a pas été en mesure de perdurer dans l'espace collectif, passant d'innovation scientifique à l'état de fourberie. Cette brève incursion dans la genèse du mot nous permet non seulement d'en souligner le contexte d'émergence, mais également de comprendre l'évolution rapide du terme qui prit un sens diamétralement opposé à celui initialement conféré par son créateur, et ce, en l'espace de quelques années. Mais le caractère péjoratif de l'idéologie n'en fut pas pour autant effacé : en quelques décennies seulement, il fut réapproprié par Marx qui l'inséra inextricablement dans ses écrits, marquant d'autant plus son caractère foncièrement négatif. La prochaine section s'efforce donc de détailler la conception proprement marxiste de l'idéologie.

2.2 La réappropriation de l'idéologie par Marx

La notion d'idéologie constitue l'une des pierres angulaires de l'œuvre de Marx, qui se réapproprie le concept dans plusieurs de ses écrits. Il importe de souligner que cette réappropriation du mot passe essentiellement par un retrait du caractère scientifique qui lui avait été auparavant conféré. Il demeure toutefois ardu, et plusieurs s'entendent pour le dire (Balibar, 2010; Garo, 2000), de vouloir efficacement cerner le concept d'idéologie chez l'auteur : il n'existe pas une doctrine marxiste unique à propos du concept, et on remarque même que divers de ses écrits semblent entrer en tension les uns avec les autres à ce propos (Fishback, 2008, p.12). D'ailleurs, Balibar (2010, p.41) mentionne à cet effet que même si Marx s'engage constamment à critiquer et à décrire les « idéologies » particulières, le terme n'apparaît plus dans ses écrits à partir de 1852

alors qu'il est plutôt substitué par celui de *fétichisme*, notamment dans *Le Capital* (1867), sous le couvert d'en être l'alternative théorique : l'idéologie est d'abord, chez Marx, une théorie de la constitution du *pouvoir* alors que le fétichisme renvoie plutôt à un mécanisme de *sujétion* (Balibar, 2010, p.74). Nous nous efforcerons toutefois de relever quelques nuances propres à l'idéologie *stricto sensu* chez Marx : c'est dans *Idéologie allemande* (1932) que le terme est exprimé pour lui-même et qu'il prend concrètement racine. Il est d'abord présenté comme une expression fautive de la vie réelle :

Il semble alors que le concept d'idéologie provienne effectivement d'une dérivation de la « superstructure » (l'expression est employée au moins une fois) à partir de la « base » constituée par la vie réelle, la production. L'essentiel en serait une théorie de la conscience sociale (*Bewusstsein*). Il s'agirait de comprendre comment elle peut à la fois rester dépendante de l'être social (*Sein*), tout en s'autonomisant de plus en plus par rapport à lui, jusqu'à faire surgir un « monde » irréel, *fantastique*, c'est-à-dire d'une apparente autonomie, qui se substitue à l'histoire réelle. (...) Ce serait donc, pour l'essentiel, une théorie de la méconnaissance ou de l'illusion, l'envers d'une théorie de la connaissance. (Balibar, 2010, p.42)

En des termes proprement marxistes, et comme mentionné précédemment, c'est dans cet ouvrage que nous retrouvons ainsi le caractère prégnant de cette inversion du monde réel qui distingue l'idéologie :

Les hommes sont les producteurs de leurs représentations, de leurs idées, etc. : réels et agissants, ces hommes sont conditionnés par un développement déterminé de leurs forces productives et du commerce qui leur correspond, jusque dans ses formes les plus étendues. La conscience ne peut jamais être autre chose que l'être conscient, et l'être des hommes est leur processus de vie réel. Si, dans toute l'idéologie, les hommes et leur condition apparaissent placés la tête en bas comme dans une *camera obscura*, ce phénomène découle de leur processus de vie historique, tout comme l'inversion des objets sur la rétine découle de leur processus de vie directement physique. (Marx et Engels, 2003, p. 43-44)

La notion relève donc, pour Marx, d'un constat anthropologique. Comme l'explique

Sobel (2013, p.157-159), la critique marxiste de l'idéologie proviendrait d'une nécessité d'expliquer les phénomènes sociaux d'une autre façon que par l'entremise d'une théorie idéaliste de la connaissance (qui accorde un statut fondamental aux abstractions dans la construction du monde social), à remplacer par une conception réaliste ou matérialiste de la vie en société et de l'histoire humaine. L'auteur suggère dès lors que l'analyse de l'idéologie chez Marx, dans *Idéologie allemande* (1932), s'exprime sous une caractéristique générale, puis par quatre autres traits qui lui sont propres : 1- l'idéologie a pour domaine l'idéalité, l'imaginaire et la représentation qui accompagne la vie de l'homme en société, mais n'est pas autonome, donc dépendante de la vie réelle, 2- l'idéologie est faite de « reflets » du processus de vie réel, 3- elle est plus précisément un reflet inversé dans l'imaginaire des rapports réels que les hommes ont entre eux dans la réalité, ce qui est spécifiquement caractérisé par l'idée de *camera obscura*, 4- elle n'a donc aucune autonomie, sauf en ce qui a trait à l'apparence qui se voile au moment où l'on s'attarde au processus réel qui a dirigé son fonctionnement, puis 5- l'idéologie n'a finalement pas d'histoire qui lui est propre, soit indépendante de celle des rapports réels dont elle n'est qu'écho (Sobel, 2013, p.157-159). On reconnaît ainsi en l'idéologie l'apparence d'une notion transhistorique, qui concernerait l'ensemble des individus ayant constitué les différentes sociétés. Pour Marx, il existe donc plusieurs idéologies, chaque groupe social en étant doté : on parle donc plus particulièrement des « idéologies ».

De plus, pour bien saisir la notion selon Marx, il est nécessaire de revenir à la question de l'organisation sociale et d'aborder le thème de la lutte des classes. En effet, puisque l'analyse des représentations est elle-même subordonnée à celle de l'organisation économique et sociale de la production, il s'agit d'introduire l'aliénation des hommes qui découle de la division du travail avant de traiter de celle des idées (Garro, 2000, p.71) : « La production des idées, des représentations et de la conscience est d'abord directement liée et intimement mêlée à l'activité matérielle et au commerce matériel

des hommes, elle est le langage de la vie réelle » (Marx et Engels, 2003, p. 43-44). L'idéologie aurait alors une fonction, celle de justification des intérêts de la classe dominante : le concept renvoie donc à la domination du prolétariat par les classes privilégiées, considérant que les pensées de la classe dominante sont aussi, à travers les époques, les pensées dominantes. Marx poursuit :

La classe disposant des moyens de production matérielle dispose par là en même temps des moyens de la production spirituelle, si bien qu'ainsi elle maîtrise du même coup, dans l'ensemble, les idées de ceux à qui manquent les moyens de production spirituelle. Les idées dominantes ne sont rien d'autre que l'expression idéale des rapports matériels dominants, les rapports matériels saisis comme idées; donc rien d'autre que les idées des rapports qui précisément font d'une classe [la classe] dominante, par conséquent les idées de la domination. (Marx et Engels, 2003, p.69-70)

En ce sens, l'intérêt de la classe dominante doit devenir l'intérêt collectif. L'idéologie correspond alors à une forme de légitimation des intérêts de la classe dominante, articulée sous forme de symboles plutôt que de façon concrète, reproduisant ainsi la domination des classes (Sobel, 2013, p.161).

En somme, cette lecture de l'idéologie proposée par Marx, loin du sens accordé lors de la création du terme par Destutt de Tracy, peut être déclinée en deux composantes. D'abord, nous avons vu qu'elle représente la critique d'une théorie idéaliste de la connaissance : les phénomènes sociaux se doivent d'être envisagés de façon réaliste ou matérialiste. Ensuite, l'idéologie ne peut être comprise sans un retour à la question de l'organisation sociale : il existerait une fonction à l'idéologie, soit la légitimation des intérêts de la classe dominante afin de reproduire, symboliquement, la domination de la classe prolétaire par les élites. Il nous a semblé nécessaire d'aborder la vision de Marx quant à l'idéologie, non seulement en raison du nouveau sens que le théoricien lui a accordé et qui a marqué l'histoire de la philosophie depuis lors, mais aussi en sa façon d'avoir influencé les penseurs qui lui ont succédé. À cet effet, voyons à présent

comment quelques-uns des principaux tenants de l'École de Francfort ont repris le terme à travers l'angle critique qui leur est propre.

2.3 La contribution de l'École de Francfort à la critique de l'idéologie : l'apport de Horkheimer et de Adorno

Prenant comme trame de fond et réinterprétant, de façon critique, les travaux effectués par Marx (notamment en ce qui a trait aux rapports de force entre phénomènes de production et organisation sociale), les penseurs de l'École de Francfort offrent une perspective riche et diversifiée quant à la notion d'idéologie. Il importe de souligner que ces derniers déploient leurs idées dans un espace commun, soit la *Théorie critique*, qui s'efforce de mettre en lumière et d'analyser les problématiques qui influent l'espace social. S'inscrivant dans ce mouvement théorique allemand tout au long du XXe siècle jusqu'à aujourd'hui, traversé par des variations historiques et géographiques certaines (de la Deuxième Guerre mondiale à l'officialisation de l'Union européenne, de l'Allemagne aux États-Unis), ces penseurs offrent une diversité de points de vue sous un décloisonnement interdisciplinaire, et ce, au regard de plusieurs thèmes communs, telle la critique de la Modernité. Comme nous l'apprend Durand-Gasselin (2012),

Il faut dire que les mots « École de Francfort » semblent devoir désigner un *projet* plus qu'une École ou même une théorie. Il s'agit d'abord, en première approche, de décloisonner le marxisme pour faire face à ses crises multiples, intellectuelles et politiques : l'échec théorique des prévisions d'effondrement du capitalisme, le retournement des espérances révolutionnaires en leur contraire avec le fascisme, leur travestissement avec le stalinisme. Et ce en insistant sur les facteurs psychologiques ou culturels. Il s'inscrit bien à ce titre dans le « marxisme occidental », selon la fameuse formule de Perry, que reprendra Habermas, et qui désigne une prise en compte plus forte du rôle social de la superstructure et un style plus théoricien et académique. (p.7)

Voyons à présent comment les apports théoriques et conceptuels particuliers de Max Horkheimer et de Theodor W. Adorno représentent des contributions éclairantes pour une lecture critique de l'idéologie.

2.3.1 Horkheimer et Adorno : s'émanciper des carcans idéologiques

C'est dans une tradition proprement marxiste, qu'ils tenteront de bonifier, que les deux principaux fondateurs de l'École de Francfort, Horkheimer et Adorno, procèdent à une critique de l'idéologie. En effet, ces penseurs entretiennent des rapports nuancés avec la pensée de Marx : sont conservées les idées en lien avec la critique de l'économie politique, les contradictions internes opposant forces de production et relations sociales ainsi que les tendances à la crise du capitalisme, alors que seront critiquées et mises de côté certaines idées universalisantes comme, par exemple, le caractère unidimensionnel de l'*homo oeconomicus* marxiste. Ainsi, en tant que directeur de l'*Institut* à partir de 1930, Horkheimer fonde :

L'idée d'une critique immanente comme fil conducteur des recherches du groupe, supposant dès lors que la philosophie ne peut désormais plus se réduire à l'analyse, au sens marxiste du terme, des phénomènes sociaux dans leurs seules manifestations matérielles et économiques, mais qu'il importe plutôt de saisir dans le présent social les idéologies inhérentes au fonctionnement de la société : ce n'est qu'en la reconnaissance et la mise en lumière de ces idéologies et des pressions qu'elles exercent concrètement sur les individus (...) que nous pouvons espérer un réel potentiel émancipatoire. (Robichaud et Masse-Lamarche, 2018, p. 4-5)

En effet, la critique des idéologies occupe une place fondamentale dans le programme général qui anime Horkheimer et Adorno : nous retrouvons notamment l'importance de cette idée dans le *Mémoire sur les parties du programme de travail de Los Angeles qui ne peuvent être menées à bien par les philosophes* (1942). Ainsi, selon ce mémoire, tel que cité par Wiggershaus dans son ouvrage (1986/1993),

Le plan d'ensemble de ce travail vise une critique globale de l'idéologie actuelle. Par idéologie, on entend non seulement la conscience, mais encore la constitution des hommes dans leur phase actuelle, donc l'anthropologie au sens où le concept est utilisé dans "Egoismus und Freiheitsbewegung". On accorde un intérêt tout particulier au rapport entre l'esprit pratique, "adapté à la réalité" – celui qui a trouvé son expression philosophique dans le pragmatisme –, et le fascisme. Le projet ne repose néanmoins sur aucun *thema probandum*. Les aspects libérateurs des Lumières et du pragmatisme doivent être éclaircis autant que leurs aspects répressifs. L'attaque contre l'idéologie dominante doit consister en une analyse critique autant des milieux intellectuellement décisifs que de la culture de masse. La réussite de telles analyses dépend avant tout de leur orientation vers des aperçus concrets sur les développements économiques les plus récents. Car l'ensemble vise à dépasser la stagnation politique. (Wiggershaus, 1986/1993, p.302)

Donc, Horkheimer et Adorno nous informent d'un moyen nous permettant d'analyser les idéologies présentes dans les milieux intellectuels comme culturels du présent social : en faire la critique, notamment par la mise en lumière du contexte économique duquel elles émergent, nous permet dès lors d'en examiner les effets sur la conscience et l'identité individuelles et collectives. Dès lors, afin de reconnaître ces idéologies particulières, il convient de circonscrire ce que représente exactement le concept pour ces auteurs.

On retrouve d'abord, chez Horkheimer et Adorno, l'idéologie présentée comme une forme de fausse conscience. En effet, dans *Théorie critique* (1972), Horkheimer la dépeint à la manière d'une action humaine qui masque la vraie nature de la société :

Every human way of acting which hides the true nature of society, built as it is on contrarities, is ideological, and the claim that philosophical, moral, and religious acts of faith, scientific theories, legal maxims, and cultural institutions have this function is not an attack on the character of those who originate them but only states the objective role such realities play in society. Views valid in themselves and theoretical and aesthetic works of undeniably high quality can in certain circumstances operate ideologically, while many illusions, on the contrary, are not a form of ideology. The

occurrence of ideology in the member of a society necessarily depends on their place in economic life; only when relationships have so far developed and conflicts of interest have reached such an intensity that even the average eye can penetrate beyond appearances to what is really going on, does a conscious ideological apparatus in the full sense usually make its appearance. As an existing society is increasingly endangered by its internal tensions, the energies spent maintaining an ideology grow greater and finally the weapons are readied for supporting it with violence. (Horkheimer, 1972/2002, p. 7-8)

Pour l'auteur, comme chez Marx, l'idéologie est ainsi liée à l'activité économique : Horkheimer procède à une critique de l'idéologie en sa caractéristique d'être un outil politique directement lié aux rapports de production de la réalité sociale, mais se différencie de Marx en y incluant les dimensions culturelles de la domination idéologique. On retrouve donc chez le philosophe, tout comme chez Adorno, l'idéologie comme processus de représentation économique et culturel créé de manière consciente par des « idéologues », mais vécue comme une fausse conscience par les individus la subissant, processus qui se doit d'être critiqué (Kaufmann, 1978, p.230).

L'idéologie, chez les deux francfortois, est donc un outil de domination. Horkheimer et Adorno l'évoquent très clairement dans *La dialectique de la raison* (1944), alors qu'ils traitent de l'industrie culturelle comme appareil idéologique :

L'idéologie qui se trouve ainsi contrainte à rester dans le vague ne gagne cependant rien en transparence et agit toujours autant : cette imprécision même, ce refus quasi scientifique de se fixer sur quoi que ce soit d'invérifiable, fonctionne comme instrument de domination et devient proclamation vigoureuse et systématique du *statu quo*. L'industrie culturelle a tendance à incarner des déclarations faisant autorité et à apparaître ainsi comme le prophète de l'ordre existant. Elle se faufile habilement entre les récifs des fausses informations et la vérité manifeste, en reproduisant fidèlement le phénomène dont l'opacité bloque toute connaissance et érige en idéal ce phénomène lui-même. L'idéologie est scindée : d'une part, photographie de l'existence stupide, d'autre part, pur mensonge sur la signification de cette existence – ce mensonge, au lieu

d'être exprimé, n'est que suggéré et pourtant inculqué aux hommes.
(Horkheimer et Adorno, 1944/1974, p.156)

Pour les premiers représentants de l'École de Francfort, la critique des idéologies est donc fondamentalement politique et, par le fait même, comme le précise Kaufmann (1978, p. 231-232), a pour corollaire une promotion et une réinstauration de l'autonomie et de la spontanéité créatrice de l'individu contre les tendances à la totalisation de la rationalité technique et bureaucratique¹⁶, la rationalité instrumentale¹⁷ et le perfectionnement des conditions de domination¹⁸. Par ailleurs, cette critique s'emploie à défendre l'individu et sa liberté afin de lui rendre les moyens de s'opposer au système et d'ainsi contrer la domination. En ce sens, l'idéologie en tant qu'instrument de contrôle induit une liberté individuelle illusoire :

Tous sont libres de danser et de s'amuser tout comme, depuis la neutralisation historique de la religion, ils sont libres d'entrer dans une des innombrables sectes existant. Mais la liberté dans le choix de l'idéologie, qui reflète toujours la coercition économique, apparaît dans tous les secteurs comme la liberté de choisir ce qui est toujours semblable.
(Horkheimer et Adorno, 1944/1974, p.175)

Autrement dit, la liberté de l'homme moderne est une liberté contrainte : choisir « ce qui est toujours semblable » revient à être limité, du fait des prescriptions sociales, culturelles, bureaucratiques ou administratives, à reproduire en soi-même la force de l'idéologie. Dans cette perspective, Horkheimer et Adorno reconnaissent le potentiel d'aliénation de l'identité individuelle résultant des pressions issues des structures

¹⁶ La rationalité technique et bureaucratique concerne la rationalité des moyens en vue d'une fin, une domination effectuée par la sphère bureaucratique et par une technicisation du monde. Autrement dit, la rationalité se présente comme un fétichisme technologique de la maîtrise humaine de la nature, puisé à la racine même du capitalisme (Robichaud, 2015, p.44).

¹⁷ La rationalité instrumentale a trait à la domination de la nature par l'homme, mais aussi la domination de l'homme par l'homme qui en découle. Elle est la raison dominante du capitalisme développé, elle se comprend comme un pur instrument (Spurk, 2001, 87-88).

¹⁸ Pour Horkheimer et Adorno, il y a une sophistication constante des conditions de domination de l'homme par l'homme, l'industrie culturelle en étant un exemple. À ce propos, l'industrie culturelle reproduirait des phénomènes sociaux et nous obligerait à nous identifier à eux : l'identification devient ainsi une condition de la domination et le dominé l'objet de la manipulation (Spurk, 2001, p.130).

idéologiques, mécanismes répressifs qui constituent le cœur de leurs analyses philosophiques et sociologiques. Afin de développer sur ce point, il importe de souligner un apport conceptuel majeur de la pensée de ces auteurs : en effet, la perspective de ces derniers est, comme nous l'avons souligné, intrinsèquement liée à la théorie de la rationalité qui traverse leurs œuvres majeures (*La dialectique de la raison*, 1944; *Éclipse de la raison*, 1947). Elle est traitée plus en profondeur dans la section suivante, ce qui contribuera à une meilleure compréhension de la portée des idéologies sur l'identité individuelle, dans un sens proprement horkheimerien et adornien.

2.3.2 Perspectives théoriques de Horkheimer et Adorno quant à la rationalité : vers l'aliénation identitaire des individus

Horkheimer et Adorno procèdent, dès les années 1940, à un changement de paradigme complet face à la rationalité telle que conçue et modulée par les idéalistes de la grande tradition philosophique allemande qui occupait toujours, lors de la naissance de l'École de Francfort dans les années 1930, une place centrale dans l'ébauche de la philosophie sociale du directeur de l'*Institut*. En effet,

Devant la terreur inhumaine inspirée par le fascisme, les conditions politiques soviétiques et leur désillusion commune face à la classe ouvrière allemande, la pensée de Horkheimer et Adorno, s'exprimant souvent d'une seule et même voix, change radicalement de nature avec *Dialectique de la raison* (1944-1947) et *Éclipse de la raison* (1947) : la raison, noble et empreinte d'objectivité depuis Platon jusqu'à Hegel, se serait ainsi réduite et pervertie, selon les deux philosophes et suivant Weber, à une forme purement subjective et formelle dans un processus de « désenchantement du monde » (Vandenbergue, 1998, p.37). S'ensuit alors une perte de sens, naissant du cynisme engendré par un agir fondamentalement et uniquement stratégique, au bout duquel ne comptent que l'utilité, l'intérêt, et qui emporte la Modernité entière, subissant les conséquences du mensonge instrumental de l'*Aufklärung* des Lumières (Wiggershaus, 1995, p.136). (Robichaud et Masse-Lamarche, 2018, p. 5)

Dès lors, la principale thèse évoquée par Horkheimer et Adorno quant à la rationalité peut se résumer de la façon la suivante :

La rationalité est, depuis toujours, un mécanisme inhérent à la technologie, la domination et le pouvoir, mais prend au sein des Lumières et du progrès scientifique une forme d'autant plus puissante qu'elle s'érige en un fétichisme technologique de la maîtrise humaine de la nature, aux sources mêmes du capitalisme et du fascisme. Parallèlement, la raison objective laisse sa place à la raison subjective, l'exercice critique étant incompatible avec l'efficacité technique, la technicisation des sphères de vie : en remontant jusqu'aux mythes grecs, Horkheimer et Adorno critiquent cette propension humaine à la maîtrise du temps et de l'espace, cette « grandeur de l'homme dans sa capacité de défier les forces qui l'écrasent et d'en triompher par la raison » (Paul, 1995, p.97). (Robichaud et Masse-Lamarche, 2018, p. 5)

Ainsi, afin de consolider leur critique de la rationalité instrumentale, Horkheimer et Adorno partent d'un point d'ancrage commun qui considère la raison occidentale comme étant *pervertie*, notamment à l'aide de conceptions issues de la pensée de Weber. Cependant, la rationalité instrumentale ne participe pas exclusivement à la destruction de la nature externe, cette domination du temps et de l'espace. Elle s'effectue plutôt lors d'un triple mouvement :

La domination de la nature externe (technique et industrie) est inséparable de la domination sociale (discipline et soumission), elle-même mère d'une domination de la nature interne (maîtrise de soi et autorépression) qui engendre cette perte de sens et de liberté chez l'individu. (Robichaud et Masse-Lamarche, 2018, p.6)

Il existerait donc une forme de triple domination dans la théorie de la rationalité telle que conçue par Horkheimer et Adorno : la domination se ramifie jusqu'à s'enraciner au sein de l'individu, provoquant en lui une domination interne qui se traduit plus particulièrement par la maîtrise de soi et l'auto-répression, ce qui engendre au final une perte de sens et de liberté pour ce dernier. En effet, comme le soulignent Horkheimer et Adorno, de cette domination interne résulte l'autoaliénation individuelle :

Plus le processus d'autoconservation est assuré par la division bourgeoise du travail, plus il exige l'auto-aliénation des individus qui doivent modeler leur corps et leur âme sur les équipements techniques. En retour, tout est pris en compte par la pensée « éclairée » : finalement, il semble que le sujet transcendantal de la connaissance soit abandonné comme la dernière réminiscence de la subjectivité et remplacé par le travail d'autant plus facile des mécanismes autonomes de contrôle. La subjectivité a cédé la place à la logique de règles du jeu soi-disant fortuites, afin de faire la loi d'autant plus librement. (1944/1974, p.46)

C'est dans cette perspective que la pensée horkheimerienne et adornienne se lie à une conception psychanalytique de la constitution identitaire individuelle. Comme le précisent les auteurs, le *Moi* se forge parallèlement aux impératifs du travail, processus duquel résulte la conformité de l'individu aux exigences du système, son adaptation contrôlée aux prescriptions sociales et économiques de la société :

Dans sa phase magique, la civilisation a remplacé l'adaptation organique à ce qui est autre et le comportement mimétique proprement dit par un contrôle organisé de la *mimesis*; dans la phase historique, elle les a remplacés par la pratique rationnelle, le travail. La *mimesis* incontrôlée est condamnée. [...] Le moi [...] s'est formé en résistant à ce mimétisme. Durant sa formation, le réflexe mimétique s'est transformé en réflexion contrôlée. La « recognition dans le concept », l'absorption du différent par l'identique, a remplacé l'adéquation physique à la nature (Horkheimer et Adorno, 1944/1974, p.189)

En somme, l'aliénation personnelle de l'individu est provoquée par la force de la Totalité¹⁹ qui l'oblige à réprimer son individualité (liberté, autodétermination, singularité) en fusionnant son identité à l'universel et aux besoins édictés par la rationalité instrumentale. La critique de l'idéologie telle que formulée par Horkheimer et Adorno est donc, au final, inextricablement empreinte de l'idée d'une domination de

¹⁹ Pour Horkheimer, suivant la pensée de Hegel, la *Totalité* désigne l'espace collectif qu'est la société, l'essence de l'individu se manifestant dans cette « totalité » (Spurk, 2001, p.31). D'ailleurs, pour Horkheimer et Adorno, le concept de *Totalité* « finit par dénoter de façon exclusive l'intégration oppressive de la société contemporaine, le monde administré, et unidimensionnel » (Godin, 2000, p.471-472).

l'identité individuelle qui doit se conformer aux dictats de la rationalité instrumentale : l'idéologie est intériorisée par l'individu qui participe dès lors à sa propre domination et aliénation. Ainsi s'opère un assujettissement idéologique en trois phases, qui se conclut ultimement en une perte de sens et de liberté pour l'individu, en plein cœur de cette identité. La figure 2.1, inspirée de la lecture faite par Robichaud et Masse-Lamarche (2018), représente graphiquement la triple domination chez Horkheimer et Adorno.

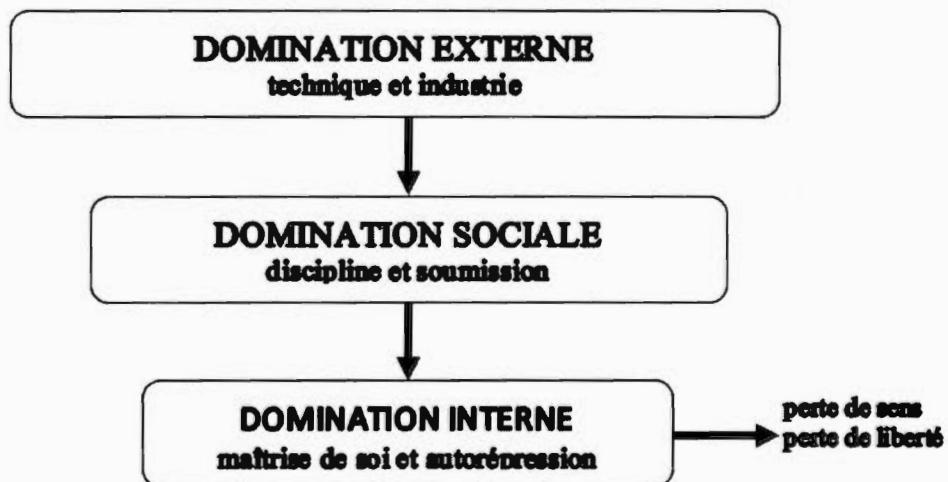


Figure 2.1 La triple domination chez Horkheimer et Adorno selon Robichaud et Masse-Lamarche (2018)

À la lumière de ces considérations, le cadre théorique de Horkheimer et de Adorno nous offre un terrain fertile pour l'analyse de l'impact des idéologies du milieu éducatif québécois sur l'identité professionnelle enseignante. Nous esquissons les grandes lignes de ce constat dans la section suivante.

2.4 Analyser les idéologies et leurs enjeux identitaires à partir de la pensée horkheimerienne et adornienne : un cadre d'analyse fécond

Dans l'ensemble, ce chapitre nous a d'abord permis d'explicitier le concept d'idéologie sous diverses acceptions. Nous en avons d'abord retracé la genèse afin de mettre en lumière les subtilités de son contexte d'émergence. Ensuite, nous l'avons défini en empruntant une tangente marxiste, soit en passant par Marx lui-même, jusqu'à Horkheimer et Adorno, théoriciens de l'École de Francfort dont la pensée en est fortement imprégnée. Il importe de rappeler que le but de ce chapitre n'était pas celui de définir l'ensemble des variations théoriques du concept, mais plutôt d'en esquisser un portrait particulier pour ensuite l'intégrer à l'univers de l'éducation. Ainsi, cette section nous permet d'élaborer la définition du terme qui sera retenue tout au long de ce mémoire, inspirée d'un cadre conceptuel proprement horkheimerien et adornien : *l'idéologie, inextricablement liée à l'organisation sociale et économique de la société, oblige l'individu à se conformer aux impératifs socioéconomiques et aux prescriptions bureaucratiques et administratives de sa société d'attache, et ce, par un triple processus de domination duquel résulte l'aliénation identitaire (perte de sens et de liberté) de l'acteur social*. Selon les théoriciens de l'école de Francfort, nous avons vu que la mise en lumière des idéologies particulières et des pressions qu'elles exercent sur l'individu nous permet d'entrevoir un potentiel d'émancipation pour ce dernier : pour Horkheimer et Adorno, c'est dans une perspective *critique* qu'il est possible de s'attaquer aux idéologies qui imprègnent la société. Leur analyse doit impérativement être orientée vers des phénomènes concrets entourant les développements économiques récents, ce qui revient, du même coup, à faire aussi une critique politique de l'espace social. Ces pistes de réflexion nous semblent fécondes pour envisager le problème qui est le nôtre, soit l'impact des idéologies sur la construction identitaire des enseignants : nous soutenons ainsi, dans le chapitre suivant, l'idée que certaines idéologies présentes dans la sphère éducative québécoise découlent directement des développements économiques actuels, inextricablement liés aux développements politiques.

D'ailleurs, au regard de notre problème de recherche, les deux chapitres précédents nous ont permis d'identifier les idéologies comme parties prenantes de la construction identitaire. Ainsi, nous avons d'abord observé, à la lumière des postulats de Day et Kington (2008), que l'identité enseignante est caractérisée par un système normatif provenant d'un modèle extérieur, plus particulièrement à travers la sous-identité professionnelle influencée par les tendances politiques et sociales (gouvernance scolaire, réformes pédagogiques et curriculaires, normes de réussite) (Day et Kington, 2008, p.11). Par la suite, nous avons présenté l'apport de Mockler (2011) qui, en dépassant la théorie des auteurs précédemment cités, l'enrichit en y ajoutant, notamment, l'influence des idéologies. Ainsi, pour l'auteure (2011), la sous-identité professionnelle devient l'environnement politique externe, l'une des trois dimensions de la construction identitaire (p.520). C'est plus précisément au cœur de cette dimension que se retrouvent les idéologies : la catégorie englobe les éléments (discours, attitudes et croyances) entourant l'univers éducatif existant à l'extérieur de la profession, entre autres vécus par les enseignants à travers le développement des politiques éducatives qui concernent leur travail quotidien et par la façon dont l'idéologie politique influe sur ce dernier par l'entremise des politiques gouvernementales (Mockler, 2011, p. 521). De fait, le modèle de Mockler (2011) souligne l'influence des pressions idéologiques en les insérant directement dans l'une des trois dimensions de son modèle de construction identitaire.

Si ces considérations ne nous ont pas paru suffisantes pour comprendre la portée des idéologies sur la construction identitaire enseignante, à savoir *comment* cette influence peut être vécue par l'enseignant, elles présentent toutefois l'avantage d'anticiper plus spécifiquement cette influence que ne le fait la conceptualisation de Gohier *et al.* (2001), l'un des modèles de référence de la recherche théorique francophone à propos du processus de construction identitaire enseignante. Ce faisant, à la lumière des

considérations de Mockler (2011), nous envisageons de remodeler le modèle de Gohier *et al.* (2001) afin de souligner davantage l'influence possible des pressions idéologiques sur l'identité professionnelle enseignante. Comme exposé tout au long de ce chapitre, les apports théoriques et conceptuels propres à Horkheimer et Adorno nous semblent donc particulièrement féconds pour mieux comprendre cette influence : ainsi, les conceptions horkheimerienne et adornienne nous permettent-elles de voir plus spécifiquement, d'abord, comment les idéologies s'enracinent au sein de l'identité individuelle et, ensuite, comment elles sont susceptibles de participer à l'auto-domination de l'individu ? Nous autorisent-elles alors à envisager les idéologies en tant que facteurs d'aliénation de l'identité enseignante ? Peuvent-elles nous amener à mieux comprendre comment l'individu est contraint de fusionner son identité aux dictats de la rationalité instrumentale ? Voici quelques questions, pour l'instant en suspens, qui sont clarifiées dans le chapitre suivant, à travers l'étude des idéologies qui caractérisent l'espace éducatif québécois.

CHAPITRE III

ANCRAGE DES IDÉOLOGIES DANS LA SPHÈRE ÉDUCATIVE QUÉBÉCOISE

Le système scolaire québécois a connu, depuis les dernières décennies, son lot de réformes successives transformant tant les curriculums que la formation à l'enseignement, ainsi que les pratiques en matière de gestion des différents paliers institutionnels en éducation. Le point névralgique de cet élan se situe au tournant des années soixante alors qu'une importante refonte de l'État s'opère : la Révolution tranquille amène avec elle de profondes réformes sociales, constituant une véritable transformation socioéconomique de la province. On assiste, dès lors, à une mise en chantier de l'éducation (Tardif, 2013, p.80). Le rapport Parent, en 1963 et 1964, participe à la modernisation de l'État québécois et instaure la démocratisation scolaire: c'est l'éducation pour tous, synonyme d'un droit et non d'une obligation (Tardif, 2013, p.80-85). Ainsi, c'est lors de cette période que l'État devient « éducateur ». Mais qu'en est-il aujourd'hui ? On remarque que depuis, les transformations n'ont cessé de se succéder, soumises aux impératifs politiques et économiques de leurs époques respectives, édictant de nouvelles orientations au niveau des finalités de l'éducation et du rôle des agents qui s'y emploient : du fait de leur rapport intime au politique et à l'économie, ces orientations sont inévitablement traversées par de lourdes tendances idéologiques. Sans retracer de façon exhaustive l'ensemble des transformations éducatives subies depuis les années 1960, le chapitre qui suit se propose de dresser un portrait global des changements politiques et économiques à caractère idéologique qui ont marqué l'enseignement au Québec, et qui affectent encore aujourd'hui l'espace éducatif. Pour ce faire, il aborde également les changements pédagogiques issus de la

plus récente réforme éducative en caractérisant les traits idéologiques qui composent ces transformations. Finalement, une synthèse des pressions idéologiques est esquissée afin de montrer en quoi elles peuvent s'avérer problématiques pour la construction identitaire des acteurs de l'espace éducatif québécois, tel que le suppose notre problématique de recherche.

3.1 L'idéologie dans l'espace sociopolitique éducatif québécois

3.1.1 L'influence du néolibéralisme en éducation, un pas vers le *New Public Management*

On voit poindre à l'horizon, ici comme ailleurs à partir des années 1980, une nouvelle tendance économique s'inscrivant essentiellement contre les « ratés » de l'État-providence d'après-guerre (fonctionnaires improductifs et coûteux, bureaucratie inefficace de l'administration publique, programmes sociaux contre-productifs) et qui porte avec elle la promotion d'un esprit « managérial » dans la gestion des affaires publiques : le néolibéralisme (Tardif, 2013, p.133). Si le courant transforme principalement le fonctionnement de l'État, il concerne inévitablement les institutions de la connaissance et les acteurs qui y gravitent. En effet, l'idéologie néolibérale soutient notamment que les règles qui régissent l'économie sont les seules sources possibles de croissance et de progrès, et qu'elles doivent alors chapeauter le développement et la gestion des secteurs sociaux dont fait partie l'éducation; l'activité économique devient dès lors le paradigme de toute activité humaine (Tardif, 2013, p.133). À ce propos, Laval *et al.* (2012) soulignent que :

Le néolibéralisme est précisément aujourd'hui cette logique générale qui impose partout, même dans les sphères *a priori* les plus éloignées du cœur de l'accumulation du capital, un même système normatif de conduite et de pensée. Les contraintes du capitalisme néolibéral sont ainsi progressivement introduites dans le fonctionnement des systèmes éducatifs au moyen de nouvelles normes institutionnelles dont les « réformes » sont

porteuses. Ces réformes ont deux caractéristiques, l'une commune à tous les services publics, l'autre particulière aux institutions scolaires. Elles participent d'un changement qui s'est imposé à l'ensemble des institutions publiques et qui établit en leur sein de nouvelles relations de pouvoir axées sur la recherche de la « performance ». (p.9-10)

Notamment, le néolibéralisme entraîne de massives compressions dans le secteur public : il faut rendre le secteur efficace, mais aussi efficient. Pour ce faire, l'éducation est encadrée par de nouveaux mécanismes de régulation issus de la sphère managériale, faisant d'elle un marché mondial ouvert à la compétition. Décentralisation, imputabilité, obligation de résultat, contrat de performance, autonomie locale, compétition entre établissements, diversification de l'offre éducative, tels sont des exemples de pratiques pour mener à bien le projet néolibéral en éducation (Tardif, 2013, p.136).

Plus concrètement, arrive au tournant des années 1980 le *New public management*, vaste mouvement issu de pays anglo-saxons réorganisant les systèmes d'administration en implantant des modèles issus du management privé, accompagné de ses outils managériaux, qui cristallise le rôle étatique en faisant muter l'État-providence en un État gestionnaire (Demazière, Lessard, Morissette, 2013, p.6). Il introduit principes et instruments qui structurent les pratiques, mais aussi les réformes, tels que :

La dissociation des fonctions de mise en œuvre et des fonctions de pilotage et de contrôle; la fragmentation des bureaucraties et leur ouverture aux demandes et exigences des usagers; la mise en concurrence des acteurs publics avec les secteurs privés et l'externalisation des services; le renforcement des responsabilités et de l'autonomie des échelons mettant en œuvre l'action publique; la gestion par les résultats et la contractualisation, fondée sur la réalisation d'objectifs et l'évaluation de performances; la normalisation, voire la standardisation, des pratiques professionnelles par le recours aux données probantes et aux pratiques exemplaires. (Demazière *et al.*, 2013, p. 7)

L'implantation de ces instruments et pratiques ont une incidence certaine sur les acteurs en éducation, leurs ramifications étant complexes et affectant de façon non univoque les divers systèmes éducatifs. La présentation et compréhension de l'ensemble de leurs incidences relèvent alors d'un travail de longue haleine qui, toutefois, ne constitue pas l'objectif spécifique de ce mémoire : à ce stade de notre argumentaire, nous croyons qu'il convient ainsi de ne pointer que deux conséquences précises du courant managérial sur le quotidien des acteurs éducatifs.

À ce propos, Laval *et al.* (2012, p.28) soulignent les effets de l'appareil de régulation qui, dans son essence théorique, propose que *conscience collective*, *dévouement* et *vocation professionnelle* n'agissent pas en tant qu'agents motivateurs suffisants aux fins de la promotion de l'efficacité des acteurs du champ public de l'État (Laval *et al.*, 2012, p.28). C'est justement là où le bât blesse pour l'identité collective des acteurs éducatifs :

Le *New Public management* vise à réduire autant que possible l'autonomie d'agents publics, à diminuer la force collective qu'ils peuvent encore représenter, à détruire l'esprit de corps qui fonde les solidarités professionnelles, en un mot, à opérer une double révolution : une « mutation culturelle » qui supprime les valeurs propres au service public et les cultures professionnelles spécifiques au profit d'une culture managériale standardisée faite de formules fétiches, de ratios coût/bénéfices, de techniques de contrôle de conduites uniformes d'un bout à l'autre de la gamme d'activités publiques; une transformation des rapports sociaux qui, en renforçant le pouvoir des « managers » mis à la tête des établissements plus « autonomes » sur le plan de leur gestion comptable, établit une stricte séparation entre les représentants dociles de la logique économique (les « managers », nouveaux fonctionnaires du « capital public ») et agents subordonnés, regardés comme des indigènes aux valeurs passéistes et aux coutumes archaïques qu'il convient de convertir à la modernité et de soumettre aux nouvelles techniques individualisantes de l'évaluation. (Laval *et al.*, 2012, p.36-37)

En ce sens, Lessard, Kamanzi et Larochelle (2008) soutiennent que les nouvelles politiques éducatives, provenant notamment du *New Public Management*, ont introduit une requalification de l'autonomie enseignante. Les auteurs (2008, p.99) croient que dans le cadre actuel, ces politiques tendent à vouloir développer de nouvelles formes d'interdépendance au travail, ce qui a pour conséquence de limiter l'autonomie traditionnelle enseignante pour plutôt la transposer à l'échelle collective, dans l'esprit d'un travail efficace et « professionnalisé ». Dès lors,

Suivant cette lecture, l'autonomie professionnelle est transformée par certaines politiques. La transition d'une autonomie conçue comme caractéristique individuelle et comme absence de contrôle à une autonomie collective marquée par davantage d'interdépendance au travail ne s'effectue pas sans difficulté au sein du corps enseignant. Surtout lorsque cette transformation s'accompagne d'une intensification du travail, donc d'un moindre sentiment d'efficacité et de maîtrise au travail. (Lessard *et al.*, 2008, p.99)

De surcroît, les enseignants perçoivent de façon fort négative l'arrivée de ces politiques en éducation, ce que révèle d'ailleurs l'étude de Lessard *et al.* (2008). Ces derniers ont sondé la réception des politiques éducatives par les principaux acteurs concernés, en l'occurrence les directions et enseignants d'établissements scolaires canadiens, les politiques éducatives à l'étude étant, au sens large, celles qui tendent vers une externalisation²⁰ de l'éducation. Lessard *et al.* (2008, p.112-113) soutiennent dès lors que le point de vue des deux partis est considérablement différencié : si les directeurs d'écoles semblent apprécier les effets des nouvelles politiques, le corps enseignant semble plutôt les redouter. Les auteurs soulignent que cette crainte face aux effets anticipés des politiques éducatives, qui sont perçues par les enseignants comme des contraintes et des restrictions à leur autonomie professionnelle traditionnelle, est

²⁰ Par « externalisation », Lessard *et al.* (2008) entendent « un processus par lequel un champ d'activité, doté d'une autonomie relative, se voit de plus en plus légitimé par des références extérieures (celles des instances supraprovinciales et internationales, des palmarès, des indicateurs de performance et d'efficacité venus du *New Public Management*, du pouvoir des parents et du libre choix de l'établissement, etc. » (p.98).

attribuable à deux principales raisons. Les enseignants appréhendent d'abord une perte de leur marge de manœuvre habituelle dans l'accomplissement de leurs tâches et considèrent que les changements des politiques éducatives sont souvent liés à une amplification de leur charge de travail (Lessard *et al.*, 2008, p.111). Dans un autre ordre d'idées, les enseignants ont aussi été invités à se prononcer sur les effets déjà ressentis de ces nouvelles politiques éducatives. C'est dans une grande majorité (90,2%) que les enseignants sondés admettent avoir dû modifier leur approche d'enseignement et avoir eu à centrer leur enseignement sur l'essentiel du programme au détriment du reste (71,9% d'entre eux) (Lessard *et al.*, 2008, p.104). Les enseignants semblent donc avoir été contraints de substantiellement transformer leurs pratiques pédagogiques à la suite de l'implantation des nouvelles politiques éducatives.

Par ailleurs, du point de vue des directions scolaires, bien qu'elles soient elles aussi soumises à l'intensification de leur charge de travail, ces politiques éducatives sont mieux accueillies : les chefs d'établissement se voient octroyer un rôle central dans l'application des politiques et deviennent ainsi les entrepreneurs du changement et des leaders pédagogiques (Lessard *et al.*, 2008, p.98). Si les chefs d'établissements s'accommodent mieux que les enseignants de ces changements, il n'en demeure pas moins que les politiques qui prônent une plus grande reddition de compte des établissements comme des enseignants, conjuguées à une professionnalisation de l'enseignement, semblent mal reçues par ces derniers: ils y voient l'introduction d'un mélange ambigu impliquant à la fois plus de contrôle mais aussi plus d'autonomie (Lessard *et al.*, 2008, p.98), l'autonomie étant cependant requalifiée en termes d'interdépendance professionnelle entre enseignants à l'échelle collective (Lessard *et al.*, 2008, p.112).

En somme, pour Lessard *et al.* (2008), les politiques qui tendent vers l'externalisation de l'éducation redéfinissent les fondements de l'autonomie enseignante, mais viennent aussi remanier les pratiques pédagogiques des enseignants :

Les politiques éducatives des dernières décennies ont heurté de front cette conception individuelle et statutaire de l'autonomie professionnelle. Elles ont accru le pouvoir d'intervention des directions en matière d'enseignement et de pédagogie (...). Elles ont fait une plus grande place aux parents. Elles ont centralisé les programmes et l'évaluation des apprentissages et dans le cas des approches dites par compétences, elles ont rendu impérieuses des transformations dans les pratiques pédagogiques. Par rapport à la tâche des enseignants, tout cela n'est en rien périphérique ou secondaire : certaines de ses composantes centrales se voient modifiées, et ce de l'extérieur. D'où, il nous semble, leur nouvelle valorisation de l'autonomie professionnelle. (p.114)

Ainsi, on peut avancer le constat suivant lequel ces nouvelles politiques viennent renforcer positivement l'identité professionnelle des directions scolaires, tandis que les enseignants semblent plutôt en proie à des redéfinitions identitaires qu'ils appréhendent. En résulte également qu'au-delà des mécanismes de contrôle implantés, le *New Public Management* s'attaque aussi aux formes de solidarités professionnelles existantes, disséquant et fracturant l'*ethos* enseignant traditionnel²¹ en imposant sa nouvelle vision « managériale » du métier, tout en restructurant les fondements de l'autonomie professionnelle des praticiens. D'ailleurs, si pour Tardif et Lessard le travail enseignant est caractérisé par trois conceptions fondamentales (vocation, métier et profession) redéfinies et recomposées en fonction des contraintes du milieu (2001, p.202-203), l'ancien professionnalisme enseignant fondé sur l'*ethos* de service public semble pour sa part remplacé par un professionnalisme issu de l'univers *managérial*,

²¹ Tardif et Lessard (1999, p.24) soutiennent que l'*ethos* enseignant change d'une époque à l'autre et d'une société à l'autre, mais l'enseignement demeure au fond un métier *moral*. Selon les auteurs, l'*ethos* traditionnel enseignant se fonde, notamment, sur une culture humaniste ou scientifique, sur un modèle de l'enseignant comme dispensateur d'un savoir légitime (2001, p.216) et sur une éthique de service public qui contribue à la constitution d'une société pluraliste, cohésive et diversifiée (2001, p.208).

imposant ainsi à l'identité enseignante les nouvelles règles du management éducatif (Seddon, 1997, cité dans Tardif et Lessard, 2001, p. 215).

En ce sens, il y a lieu de nous questionner sur l'aliénation individuelle, telle que décrite par Horkheimer et Adorno et présentée dans le chapitre précédent, susceptible d'être provoquée par l'idéologie sous-jacente à ce mouvement, mais aussi sur l'aliénation de l'identité collective enseignante qui en découle. Une des composantes propres à ce courant managérial, l'obligation de résultat, comporte des formes de contrôle ayant des retombées directes sur l'identité professionnelle enseignante. Elle a d'ailleurs pris une forme politique et législative concrète dans le réseau québécois, que nous présentons dans la prochaine section.

3.1.2 L'obligation de résultat au Québec : la Gestion axée sur les résultats

Le gouvernement québécois s'est doté, au tournant du nouveau millénaire, de lois institutionnalisant l'obligation de résultats dans le domaine de l'éducation, mieux connue sous le nom de *Gestion axée sur les résultats* (GAR). Tout d'abord, c'est en 2000 que fut votée une première loi, la loi 82, qui viendra étendre la GAR à l'ensemble des composantes de l'administration publique. Ensuite, ce sont les lois 124 et 88, créées en 2002 et 2008, qui viendront spécifiquement ancrer la GAR dans le système scolaire québécois. Ces lois introduisent de nouveaux outils de planification, de contractualisation ou de reddition de compte (comme les plans stratégiques et les indicateurs quantifiables de résultats), qui :

Sont censés mieux *aligner* les objectifs et le fonctionnement des établissements scolaires avec des objectifs politiques fixés contractuellement à des niveaux d'action *supérieurs*, celui des commissions scolaires (CS) et du ministère de l'Éducation. Les buts de ce dernier sont notamment d'améliorer les taux de diplomation, les taux de

réussite aux épreuves ministérielles, mais aussi de contribuer à réduire le décrochage scolaire en cours de scolarité obligatoire ou d'augmenter le nombre d'élèves en formation professionnelle. (Maroy et *al.*, 2016, p.9)

Donc, la GAR est essentiellement un nouvel appareil législatif et politique, une institutionnalisation concrète du *New Public Management*. Elle vise l'atteinte d'objectifs quantifiables à l'aide de divers outils, et ce, dans le but de favoriser la réussite des élèves, l'objectif de la « réussite pour tous ». Mais à quel prix peut-on améliorer l'efficacité du service scolaire québécois ?

Les outils managériaux récemment introduits ne semblent pas faire l'unanimité. En effet, on appréhende, du point de vue syndical, que leur actualisation au sein des établissements puisse être une menace à l'autonomie professionnelle des enseignants (Maroy, Mathou, Vaillancourt et Voisin, 2014, p.17). Qui plus est, la GAR apparaît justement comme une nouvelle forme de gestion de contrôle de l'autonomie enseignante. C'est ce que suggère le rapport de recherche de Maroy *et al.*, paru récemment en 2016, qui analyse la mise en œuvre de la GAR dans les différentes commissions scolaires du Québec : les auteurs soutiennent que sa mise en œuvre est susceptible d'institutionnaliser une *gestion de la pédagogie* toujours accrue au sein des commissions scolaires analysées, soit une nouvelle forme de gestion visant à rationaliser et à gouverner de façon directe ou indirecte le travail pédagogique, notamment celui des enseignants. Concrètement,

Il s'agit d'abord d'institutionnaliser des catégories cognitives et normatives, qui permettent de penser l'établissement ou la CS, comme un système de production scolaire, dont on cherche à améliorer l'efficacité. Ensuite, il s'agit de diffuser et de pérenniser divers outils de gestion, outils et critères d'évaluation des pratiques, fonctionnements et résultats, qui permettent aux cadres scolaires de gérer, d'orienter les objectifs et le contenu du travail des professionnels de la pédagogie, c'est-à-dire d'exercer un contrôle et une régulation de leurs pratiques en fonction des objectifs de résultats attendus (et souvent orientés en amont par la tutelle ministérielle). (p.152)

En outre, cette gestion de la pédagogie implique une nouvelle forme de hiérarchisation, une relation gérant/géré, opérationnalisée par des outils techniques permettant une intervention directe ou indirecte sur le travail enseignant, et ce, à des fins d'efficacité, voire même d'efficience (Maroy *et al.*, 2016, p.152). Les auteurs soulignent que l'autonomie professionnelle des enseignants tend alors à se réduire par rapport à celle des gestionnaires, ce qui remet en question les définitions identitaires de ces groupes jusqu'alors établies (Maroy *et al.*, 2016, p.156).

En somme, force est de constater que les récents mécanismes de gestion scolaire, intimement liés aux courants idéologiques politiques et économiques qui traversent la société québécoise et l'éducation au Québec, peuvent compromettre la liberté et l'autonomie individuelle enseignantes : on voit notamment que le *New Public Management* est susceptible de fracturer l'identité enseignante en réduisant l'autonomie individuelle et les différentes formes de solidarité professionnelle (Laval *et al.*, 2012, p.36-37), que les nouvelles politiques éducatives vont jusqu'à requalifier l'autonomie traditionnelle enseignante (Lessard *et al.*, 2008, p.114), et que les outils politiques et législatifs institutionnalisant les tendances managériales viennent instaurer une nouvelle gestion de la pédagogie enseignante par les moyens de la GAR (Maroy *et al.*, 2016, p.152). Mis à part les dispositions évoquées précédemment, les enseignants sont, toutefois, également soumis à diverses idéologies qui traversent les courants proprement pédagogiques préconisés par le Ministère, les comités d'agrément de programmes et les universités, dispositions qui encadrent de façon directe leur travail au quotidien. Voyons maintenant comment s'articulent certaines d'entre elles.

3.2 Les influences idéologiques dans le paysage pédagogique québécois

L'histoire de l'éducation au Québec est également traversée par une multitude de courants psychologiques et pédagogiques, ayant poids et importance relatifs, se

modifiant et se réinterprétant d'une époque et l'autre. La plus récente réforme de l'éducation de 2001, qualifiée de « nouveau pédagogique », a insisté sur l'instauration d'un changement des curriculums et sur la redéfinition des finalités et conceptions de l'éducation. Ceci donnera lieu dès 2000, entre autres, à l'institutionnalisation de l'approche par compétences, bien installée au Québec depuis. Pour certains, cette approche, que l'on peut qualifier « d'idéologie de la performance » (Boutin, 2007, p.49), viendrait découper les programmes d'enseignement en comportements observables et supposément mesurables (Boutin, 2004, 2007) : si nous empruntons la perspective de Boutin, force est de constater que cette mutation s'arrime plutôt bien aux redéfinitions économiques et politiques induites par les courants managériaux actuels et ci-haut exposés. À titre d'exemple, rappelons que le *New Public Management* est imprégné de l'idée d'évaluation de *performances* (Demazière *et al.*, 2013, p. 7), et que la GAR vise explicitement à améliorer l'efficacité du système scolaire, et ce, notamment en fonction des performances dans les matières à sanction (Maroy *et al.*, 2016, p.152). Le constat suivant, formulé par St-Onge (2007), semble bien résumer la situation : « c'est d'abord à une performance financière que l'école est soumise, et de celle-ci découle une obligation de résultats pour chaque institution. » (St-Onge, 2007, p.105). On peut dès lors se demander si l'approche par compétences, telle que proposée dans le cadre de la plus récente réforme, n'a pas justement été choisie par souci d'*efficience* du système scolaire.

Ainsi, depuis son implantation, la réforme a fait couler beaucoup d'encre et a été en proie à de virulentes critiques, tout particulièrement en ce qui a trait au concept de compétence qu'elle met de l'avant: on la qualifie notamment d'amalgame paradigmatique paradoxal (Boutin, 2004) ou encore de véritable quête obsessionnelle des compétences qui laisse appréhender de possibles dérives (Boutin et Julien, 2010). Entre autres, Boutin et Julien craignent que l'approche par compétences entraîne la fixation d'un modèle pédagogique uniforme qui entraînerait le matraquage d'idées préconçues

au détriment d'une ouverture d'esprit et d'une créativité (2010, p.100), ou encore l'idée d'un modèle unique d'enseignants où tous sont coulés dans le même moule, ce qui limiterait le développement de l'identité professionnelle enseignante (2010, p.93). Car en effet, le changement de paradigme lié à l'implantation des compétences vient aussi redéfinir le rôle de l'enseignant qui devient parallèlement un « professionnel », lui-même encadré par un ensemble de douze compétences à acquérir en cours de formation universitaire, et dont il fait ensuite preuve dans l'exercice de ses fonctions. D'ailleurs, plusieurs enseignants ont perçu le renouveau pédagogique comme étant une atteinte directe à leur autonomie professionnelle traditionnelle : le nouveau curriculum, loin d'uniquement orienter les savoirs à enseigner, édictait du même coup les façons de le faire, ce qui devrait plutôt relever de l'expertise enseignante (Lessard, 2011, p.317). La question, ici, n'est pas de savoir où nous nous situons personnellement dans ce débat qui n'est pas spécifiquement l'objet de ce travail : nous nous intéressons plutôt à la façon dont cette idéologie imprègne le travail enseignant et se répercute jusque dans l'identité professionnelle et personnelle qui le sous-tend. Voyons alors comment ces changements peuvent affecter le travail pédagogique de l'enseignant et représenter une forme de pression sur son identité, tant sur le plan des compétences qu'il doit faire acquérir aux élèves que de celles qui sont attendues de lui.

3.2.1 Idéologie de la compétence et prescriptions pédagogiques : l'enseignant, un exécutant autonome

Au Québec, l'enseignant est formé, dès la formation initiale reçue à l'université, dans l'esprit des prescriptions du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). Ce document ministériel, mais aussi les différentes variantes de la *Progression des apprentissages* (2009) édictant les contenus à évaluer propres à chaque niveau d'enseignement et disciplines, sont incontournables et revêtent un caractère obligatoire : ils viennent circonscrire le travail

enseignant dans l'optique de l'approche par compétences. On observe que les autorités scolaires cadrent l'action pédagogique de l'enseignant, de façon plus ou moins forte et selon des fluctuations à travers le temps, si l'on considère les trois aspects suivants de la pratique pédagogique : le contenu enseigné au sein d'un programme prescrit, les modes d'évaluation des élèves et, dans une moindre mesure, le travail et les relations pédagogiques dans la classe (Maroy *et al.*, 2016, p. 152). Il importe toutefois de mentionner qu'au sein des programmes, l'action pédagogique n'est pas prescrite et, qu'en ce sens, le PFEQ est un outil relativement flexible : les stratégies pédagogiques et fondements théoriques mis de l'avant forment une *base* au sein de laquelle l'enseignant est invité à aller puiser. Par exemple, sans imposer l'usage de pratiques pédagogiques spécifiques, le PFEQ met l'accent sur la pertinence de certaines d'entre elles, comme la différenciation, la régulation ou la collégialité (MELS, 2006a, p.12).

Par contre, certaines théories de l'apprentissage, tels le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme, sont explicitement identifiées comme étant des modèles éclairants quant à la construction des connaissances et compétences par l'élève, et ce, dans une perspective de connaissances *construites* plutôt qu'unilatéralement *transmises* (MELS, 2006a, p.9). D'ailleurs, le PFEQ insiste sur le fait que le développement des compétences par l'élève est intrinsèquement lié aux conceptions de l'apprentissage issues du constructivisme, conceptions qui devraient influencer les pratiques pédagogiques :

Les pratiques pédagogiques sont tributaires des idées que l'on se fait de la manière dont on apprend. Deux grands courants de pensée, le behaviorisme et le constructivisme, ont marqué et marquent encore nos conceptions de l'apprentissage. Certains apprentissages que doit développer l'école bénéficient de pratiques d'inspiration behavioriste axées, notamment, sur la mémorisation de savoirs au moyen d'exercices répétés. Cependant, beaucoup d'éléments du Programme de formation, en particulier ceux qui concernent le développement de compétences et la maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de

l'apprentissage d'inspiration constructiviste. Dans cette perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan. (MELS, 2006b, p.5)

Ainsi, le PFEQ met de l'avant certaines pratiques et théories tout en restant flexible : c'est à l'enseignant que revient le choix des modalités de mise en œuvre des processus d'enseignement et d'apprentissage. En ce sens, il est doté d'une autonomie professionnelle lui permettant d'orienter ses actions pédagogiques; toutefois, il y a lieu de constater qu'une certaine dialectique s'opère entre l'identité professionnelle de l'enseignant et les prescriptions ministérielles. À ce propos, Tardif et Lessard (1999, p.78) soulignent le caractère particulier du travail de l'enseignant, relatif au fait d'être à la fois l'exécutant d'un programme prescrit et un praticien autonome, ce qui peut donner lieu à certaines tensions et dilemmes entre ces deux pôles et conduire, selon l'orientation de l'enseignant vers un pôle ou son opposé, à diverses façons de prendre en charge et de vivre son identité professionnelle. Dès lors, bien que l'action pédagogique ne soit pas officiellement et obligatoirement prescrite à l'intérieur des programmes, on peut avancer l'idée que les documents sont néanmoins traversés par certaines théories, courants et approches pédagogiques susceptibles d'exercer une pression sur l'enseignant ou, à tout le moins, l'influencer dans sa pratique. À présent, soulignons l'influence de l'approche par compétence quant à la formation et la pratique enseignantes.

3.2.2 Formation à l'enseignement et référentiel de compétences attendues des enseignants québécois

Dans un autre registre, l'enseignant québécois ne doit pas simplement s'assurer de l'acquisition et de la maîtrise de compétences spécifiques par les élèves, telles qu'inscrites dans les programmes de formation : il est lui-même soumis à un ensemble

de douze compétences qui constituent le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2001), éléments obligatoirement intégrés à la réalité de ce dernier dès sa formation initiale. En effet, telle une véritable « colonne vertébrale » de la formation universitaire, le référentiel se greffe à tous les cours et stages qui témoignent ultimement de la maîtrise de ces compétences précises par les étudiants en formation des maîtres (Tardif, 2013, p.286). D'ailleurs, une entité spécifique, soit le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), veille à la bonne mise en œuvre des compétences dans les programmes universitaires qui conduisent à la délivrance du brevet d'enseignement. Elle a pour mission d'examiner et d'agréer les programmes de formation, de recommander au ministre les programmes de formation qui pourront décerner une autorisation d'enseigner et de donner son avis sur la définition des compétences attendues des enseignants des ordres primaire et secondaire (CAPFE, 2017). En somme, le CAPFE contrôle la formation enseignante universitaire afin qu'elle soit conforme aux orientations ministérielles à travers la mise en œuvre des compétences professionnelles attendues. Comme mentionné plus haut, ces compétences sont donc bien ancrées dans la réalité enseignante, et ce, dès la formation de l'étudiante ou de l'étudiant souhaitant œuvrer dans le système scolaire québécois.

Mais qu'est-ce qu'une compétence professionnelle aux yeux du document ? Elle se présente notamment comme un « savoir-agir réussi, efficace, efficient et immédiat qui se manifeste de façon récurrente » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 52). En tant que savoir-agir, elle permet l'atteinte d'objectifs estimés souhaitables (p.52). Elle est aussi un savoir-mobiliser en contexte de l'action professionnelle, de l'ordre de la construction plutôt que de l'application (p.51). De plus, la compétence doit également être pensée comme ce à quoi elle s'oppose : « contre une conception de l'enseignement et des programmes conçus comme transmission de savoirs compartimentés »

(Gouvernement du Québec, 2001, p. 50). Elle introduit notamment avec elle un nouveau rôle pour l'enseignant, soit celui de passeur culturel.

En effet, dans l'esprit du référentiel, le rôle du maître a changé, et ce, principalement parce que la culture ne serait plus homogène, et les connaissances ne seraient plus stables et unifiées :

Pendant longtemps, la tâche de l'enseignement a été conçue comme la transmission d'un héritage relativement stable et unifié de connaissances, de valeurs et de conduites. Par l'intermédiaire de l'école, le milieu réussissait à façonner l'enfant conformément à une image qui correspondait à un idéal communément partagé (culture normative). (...) Le maître était le reflet de la culture et des valeurs promues par le milieu ambiant. Titulaire officiel de la culture valorisée par tous, il pouvait aisément utiliser son pouvoir et son prestige pour en transmettre le contenu. Au cours des années, ce monde s'est effondré. (...) Il n'existe plus un savoir unitaire qui permet d'appréhender le monde; les disciplines se sont multipliées et proposent autant de regards sur le réel. De plus, la quantité de savoirs a explosé de manière exponentielle. À l'intérieur même des disciplines, on assiste plus que jamais à un conflit des interprétations. L'heure de la fin des grands récits a sonné (Lyotard [,] 1985). (Gouvernement du Québec, 2001, p. 37).

À présent, parce que l'enseignant ne peut plus être le représentant d'une culture unique et permanente depuis la prolifération des savoirs et le conflit des interprétations quant à ce que serait une culture valable (Gouvernement du Québec, 2001, p.38), il devient « passeur culturel » plutôt que transmetteur. D'ailleurs, le référentiel offre la définition de ce nouveau rôle qui lui est conféré : « celui qui fait franchir un obstacle, qui accompagne le voyage, qui permet d'accéder à d'autres rives » (p. 38). Le référentiel stipule également que les contextes ont changé et que l'enseignant n'a plus le mérite attribué autrefois :

Les élèves d'aujourd'hui ne sont plus des êtres dociles et soumis à l'autorité du maître. Ils résistent à son influence, ils veulent faire autre chose, agir autrement ou à un autre moment : « Le savoir du maître ne lui donne plus, aux yeux des élèves, le droit inconditionnel à exercer une autorité

intellectuelle et à obtenir leur attention, leur confiance et leur docilité. Descendus de leur piédestal, les enseignants doivent mériter jour après jour le crédit et l'influence qui leur étaient acquis d'avance » (Joxe, [cité] dans Lang, 1999, [p.]129). (p.24)

Cette brève incursion au sein du référentiel de compétences professionnelles des enseignants nous mène à divers constats. D'abord, le référentiel dépasse sa fonction d'outil professionnel guidant la pratique : il tend à uniformiser, à travers les missions spécifiques du CAPFE, la façon dont les programmes sont mis en œuvre à l'intérieur même des universités. Ensuite, on remarque l'influence de la performance au sein des définitions entourant les compétences : comme l'indique spécifiquement le document (2001, p.52), elles doivent amener l'enseignant à être efficace et efficient. De fait, l'enseignant semble soumis à l'idéologie de la compétence/performance au sein même de sa pratique. Qui plus est, le référentiel redéfinit son rôle en lui attribuant celui de « passeur culturel », un rôle accompagné d'une définition qui n'est pas sans ambiguïté. En effet, nous croyons que cette définition floue, évoquant des concepts pour le moins nébuleux et qui ne s'arriment pas d'emblée, du moins clairement, au langage courant du monde de l'éducation (quelle est précisément la nature du « voyage » permis par l'enseignant ? Que signifie, exactement, le fait de faire passer les élèves d'une « rive » à une autre ?), restreint l'enseignant dans sa pleine liberté de choisir *comment* accompagner l'élève en classe dans l'acquisition de sa culture nouvelle. Le praticien doit composer avec une définition vague qui, le privant maintenant du droit de « transmettre » une culture dans le sens classique du terme, limite parallèlement son autonomie professionnelle.

En somme, nous avons vu comment l'idéologie de la compétence pénètre, par les documents ministériels obligatoires et les recommandations du CAPFE, la pratique enseignante et est susceptible d'en redéfinir l'identité profonde. En effet, l'enseignant est soumis à une idéologie de la « performance » à travers les compétences professionnelles qu'il doit mettre en œuvre dans l'exercice de ses fonctions, mais aussi

à travers celles qui sont attendues de lui. Au final, les discours récurrents sur l'efficacité et l'efficience au sein même des compétences professionnelles enseignantes apparaissent comme des outils, des prescriptions pouvant contraindre le développement libre et autodéterminé de l'identité professionnelle enseignante. À l'aune des différentes pressions idéologiques exposées tout au long de ce chapitre, voyons finalement comment les apports théoriques de Horkheimer et de Adorno nous permettent d'analyser leurs impacts précis sur les aspects identitaires du travail de l'enseignant.

3.3 Synthèse : l'impact des idéologies en éducation sur la construction identitaire enseignante

Ce chapitre nous a permis de circonscrire la portée de certaines idéologies dans l'espace politique et pédagogique québécois, ce que nous avons vu, notamment, à travers l'idéologie du *New Public Management* et son institutionnalisation politique et législative proprement québécoise (la Gestion axée sur les résultats), puis à travers l'idéologie de la compétence qui cadre le travail pédagogique des enseignants au quotidien. Nous avons été en mesure de soulever certaines manifestations relatives aux impacts de ces idéologies sur les acteurs de l'espace éducatif québécois, en insistant particulièrement sur leurs incidences identitaires. Il convient maintenant de rappeler l'objectif de recherche qui est le nôtre : approfondir l'idée que les idéologies représentent une influence qui n'est pas sans contribuer à la construction et, suivant notre argumentaire, à l'aliénation de l'identité professionnelle enseignante. À cet effet, nous exposons à présent la synthèse des différents points abordés précédemment en approfondissant les enjeux identitaires qui leur sont liés. C'est à l'aide de la pensée francfortoise, soit celle de Horkheimer et de Adorno, que nous pouvons mener à bien cet exercice : les apports théoriques et conceptuels de ces auteurs nous apportent un angle d'analyse riche et diversifié pour comprendre les idéologies et les interpréter. En

fait, ils nous ont déjà permis de dresser une définition générale de l'idéologie qui est, rappelons-le, la suivante : *l'idéologie, inextricablement liée à l'organisation sociale et économique de la société, oblige l'individu à se conformer aux impératifs socioéconomiques et aux prescriptions bureaucratiques et administratives de sa société d'attache, et ce, par un triple processus de domination duquel résulte l'aliénation identitaire (perte de sens et de liberté) de l'acteur social*. Ainsi, la théorie francfortoise nous permet de remodeler le modèle de Gohier *et al.* (2001) à l'aune des constats mis en lumière dans ce chapitre, ce qui fait l'objet de la section suivante.

3.3.1 L'idéologie dans l'espace sociopolitique éducatif québécois et ses impacts sur l'identité professionnelle enseignante

D'abord, nous avons vu que le *New Public Management*, s'attaquant aux formes de solidarités professionnelles existantes et supprimant les valeurs propres au service public et aux cultures professionnelles spécifiques, édicte une vision renouvelée du métier issue de la sphère managériale (Laval *et al.*, 2012, p. 36-37) à l'aide de principes et instruments (la gestion par les résultats, la poursuite d'objectifs circonscrits et l'évaluation de performances, la standardisation des pratiques professionnelles, etc.) qui structurent les pratiques éducatives (Demazière *et al.*, 2013, p. 7). À cet égard, nous supposons, à l'aide de la pensée de Horkheimer et de Adorno, que le *New Public Management* tend à rationaliser le système scolaire afin qu'il s'arrime au modèle managérial, créant ainsi une forme de domination sociale des acteurs de première ligne en éducation : l'enseignant devient lui-même soumis aux impératifs socioéconomiques qui traversent la sphère éducative de la société québécoise. En effet, le *New Public Management* impose une nouvelle vision du métier, faisant directement pression sur le « nous » enseignant, cet espace collectif qui doit se conformer aux nouveaux principes édictés (suppression des valeurs propres au service public et aux cultures professionnelles enseignantes, rupture des solidarités professionnelles). En ce sens,

l'idéologie force les enseignants à se soumettre à différentes redéfinitions identitaires, ce qui limite le développement d'une identité librement construite par les membres de ce corps de métier : l'identité professionnelle devient partiellement *subie*, déterminée par la rationalisation du système éducatif. Ceci constitue, dans une perspective critique horkheimerienne et adornienne, une forme de domination sociale (deuxième forme de domination, soit l'intermédiaire entre la domination *externe* de l'environnement et la domination *interne* et reproduite par l'individu) telle qu'exposée dans le second chapitre de ce mémoire.

De plus, les politiques éducatives émergentes qui tendent vers l'externalisation de l'éducation, notamment celles qui découlent du *New Public Management*, ont introduit une redéfinition de l'autonomie professionnelle enseignante : elles développent de nouvelles formes d'interdépendance au travail, ce qui viendrait limiter l'autonomie traditionnelle des enseignants qui y perçoivent, comme expliqué plus haut, un paradoxe entre plus de contrôle et plus d'autonomie (Lessard *et al.*, 2008, p. 99-112). À ce propos, nous soulignons, suivant la pensée de Horkheimer et de Adorno, que cette autonomie professionnelle métamorphosée est également le fruit du processus intermédiaire de domination sociale. En effet, la rationalisation du système éducatif, qui s'effectue grâce à ces politiques émergentes, induit, encore ici, différentes recompositions personnelles et professionnelles. Du point de vue identitaire, le paradoxe relevé par Lessard et ses collaborateurs semble forcer les enseignants, selon leurs propres perceptions (Lessard *et al.*, 2008, p.112), à entrer en rupture avec le nouveau modèle établi, ce qui crée une tension au sein des processus d'identification et d'identification qui caractérisent la construction de l'identité (Gohier *et al.*, 2001, p.9). Qui plus est, l'idéologie qui anime ces politiques éducatives ne participerait pas uniquement à assurer la domination sociale, mais également la domination interne : la rationalisation s'incruste jusque dans le *Moi* des enseignants qui, comme l'ont exposé les auteurs, modifient considérablement leurs pratiques et méthodes pédagogiques au

regard de nouvelles exigences ou finalités éducatives (Lessard *et al.*, 2008, p.104). Dans cette logique, la domination sociale conduit à la domination interne : l'enseignant doit du même coup se conformer aux exigences édictées par les nouvelles politiques éducatives en modifiant ses pratiques et, en réprimant son individualité, il « fusionne son identité à l'universel et aux besoins de la rationalité technique et instrumentale » (Robichaud et Masse-Lamarche, 2018, p. 7). À la lumière des théories de Horkheimer et de Adorno, nous suggérons donc que la requalification de l'autonomie professionnelle et la reconfiguration du travail pédagogique induites par les exigences des nouvelles politiques éducatives provoquent certaines formes d'aliénation identitaire pour les enseignants.

D'ailleurs, l'idée d'une perte d'autonomie chez les enseignants devient encore plus concrète à travers une analyse de l'appareil législatif et politique qu'est la Gestion axée sur les résultats. En effet, pour Maroy *et al.* (2016) et comme mentionné plus haut, la GAR institutionnalise une gestion visant à rationaliser et à gouverner de façon directe ou indirecte le travail pédagogique des enseignants (p.152) : on remarque alors une redéfinition identitaire des enseignants qui voient leur autonomie professionnelle se réduire au profit de celle des gestionnaires. Considérant la lecture de l'idéologie offerte par Horkheimer et Adorno, la GAR représente un outil politique ayant pour fonction la domination : elle instaure des outils spécifiques permettant la sophistication des conditions de domination de l'homme par l'homme (Kaufmann, 1978, p. 231-232). En termes francfortois, le gestionnaire se trouve lui-même instrumentalisé, animé par le devoir de mettre en œuvre les dictats idéologiques de la GAR et plaquant dès lors la domination sociale sur l'enseignant, au sein d'un système éducatif rationalisé aux dépens de ce dernier. En effet, comme le souligne Maroy *et al.*, (2016, p.152), la gestion de la pédagogie implique une relation gérant/géré qui s'opérationnalise à travers les outils qui permettent l'intervention sur le travail enseignant, et ce, à des fins d'efficacité et même d'efficience. Nous suggérons, suivant la pensée horkheimerienne et

adornienne, que cette gestion de la pédagogie impose des redéfinitions identitaires aux enseignants, ce qui limite parallèlement le développement d'une identité librement auto-construite par les membres de ce corps de travail. Le tableau 3.1 propose ainsi la synthèse des formes de pressions idéologiques issues du *New Public Management* et de la Gestion axée sur les résultats sur l'identité professionnelle enseignante, et ce, à la lumière des théories francfortoises retenues dans le cadre de ce mémoire.

Tableau 3.1

Synthèse des formes de pression idéologique sur l'identité professionnelle enseignante en lien avec les politiques éducatives québécoises

<i>New Public Management</i>		
Formes de pression	Traits idéologiques	Conséquences sur l'identité professionnelle enseignante
Imposition d'un modèle <i>managérial</i> (rationalisation du système scolaire)	Domination sociale pour assurer l'efficacité du modèle managérial (Horkheimer et Adorno)	Redéfinitions de l'identité professionnelle (valeurs, cultures professionnelles, ruptures des solidarités professionnelles) ⇒ Soumission de l'identité
Requalification de l'autonomie professionnelle enseignante par les nouvelles politiques éducatives	Domination sociale pour assurer l'efficacité du modèle managérial (Horkheimer et Adorno)	Perte d'autonomie professionnelle : paradoxe « plus de contrôle et plus d'autonomie » Tensions et ruptures au sein des processus d'identification et d'identification de la construction identitaire ⇒ Soumission de l'identité
Reconfiguration du travail enseignant devant les nouvelles politiques éducatives	Domination interne pour réprimer le <i>Moi</i> enseignant (Horkheimer et Adorno)	Perte de liberté : l'enseignant contraint de changer ses pratiques pédagogiques ⇒ Aliénation de l'identité
Gestion axée sur les résultats		
Formes de pression	Traits idéologiques	Conséquences sur l'identité professionnelle enseignante
Nouvelle gestion de la pédagogie	Sophistication constante des conditions de la domination sociale (Horkheimer et Adorno)	Redéfinitions identitaires Perte d'autonomie professionnelle des enseignants ⇒ Soumission de l'identité

En somme, nous pouvons constater que certaines idéologies issues des sphères politiques, économiques et éducatives de la société québécoise font pression sur l'identité professionnelle enseignante : en imposant différents types de redéfinitions identitaires qui affectent l'espace collectif des praticiens (ce « nous » professionnel), notamment en requalifiant et en limitant l'autonomie professionnelle traditionnelle de ces derniers, il apparaît juste de soumettre l'hypothèse d'une soumission et d'une aliénation de l'identité enseignante à travers les nouvelles politiques publiques ici discutées. Ainsi, cette synthèse des différentes formes de pressions idéologiques qui découlent de la sphère politique nous permet de voir *comment* ces dernières peuvent affecter l'identité professionnelle enseignante et ce, à travers le prisme de la pensée de Horkheimer et de Adorno : certaines tendances macrosociologiques (rationalisation du système scolaire, politiques éducatives) se répercutent dans le vécu de l'enseignant et sont susceptibles d'être traduites par des phénomènes de perte de sens, de perte de liberté et d'aliénation pour l'individu. Voyons à présent comment les idéologies qui caractérisent l'espace pédagogique peuvent aussi affecter le spectre identitaire de l'enseignant.

3.3.2 L'idéologie dans l'espace pédagogique québécois et ses impacts sur l'identité professionnelle enseignante

Nous avons précédemment souligné l'influence de l'approche par compétences, institutionnalisée à la suite de la plus récente réforme, en évoquant de quelle façon cette approche, du moment où l'on observe les répercussions qu'elle peut avoir sur l'identité professionnelle enseignante, présente certains traits idéologiques. D'une part, l'enseignant a le devoir de se conformer au PFEQ dans l'exercice de ses fonctions, un outil incontournable qui vient baliser son travail dans l'optique de l'approche par compétences. D'autre part, au sein des programmes, la nature de l'action pédagogique n'est pas officiellement prescrite, et l'enseignant conserve ainsi une marge de

manœuvre lui laissant mettre en action son autonomie professionnelle : toutefois, nous avons également observé comment différents documents ministériels posent un accent précis sur certaines théories ou approches pédagogiques. À cet effet, nous avons montré comment Tardif et Lessard (1999, p.78) soulignent justement le caractère particulier et paradoxal du travail enseignant, soit celui pour les praticiens d'être des « exécutants autonomes », ce qui peut engendrer des tensions entre ces deux rôles au sein de l'identité professionnelle.

En prenant comme point d'ancrage l'idée suivant laquelle les prescriptions pédagogiques sont soumises à une idéologie de la compétence qui, elle, s'intègre à un souci de performance pour le système scolaire québécois (Boutin, 2007, p.49), l'apport théorique particulier de Horkheimer et de Adorno devient éclairant pour une analyse des tenants et aboutissants cette idéologie. En effet, à la lumière des idées des deux francfortois, on pourrait arguer que les programmes de formation tendent à diriger le travail pédagogique des enseignants, de façon plus ou moins assumée, précisément sous la forme d'une pression indirecte. Pour ces auteurs, l'idéologie est, comme nous l'avons vu, un outil essentiellement politique qui a pour fonction la domination des individus, mais aussi un instrument de contrôle qui induit une liberté individuelle illusoire (Horkheimer et Adorno, 1944/1974, p.175) : en ce sens, la mise en œuvre de l'acte pédagogique semble loin d'être exempte de contraintes lorsqu'envisagée dans l'optique de l'approche par compétences, prise dans une fonction d'idéologie de la « performance », donc intrinsèquement liée aux idéologies politiques et économiques qui traversent l'éducation. Comme le pensent Horkheimer et Adorno : « la liberté dans le choix de l'idéologie, qui reflète toujours la coercition économique, apparaît dans tous les secteurs comme la liberté de choisir ce qui est toujours semblable » (1944/1974, p.175). Dans cette perspective, la liberté accordée à l'enseignant de choisir les approches à favoriser en classe peut relever du leurre, par la teneur des contenus qui se trouvent dans les programmes de formation et, encore plus spécifiquement, en

regard des besoins d'efficacité et de performance sous-entendus par l'approche par compétences. D'ailleurs, plusieurs enseignants perçoivent justement le nouveau pédagogique comme une attaque à leur autonomie professionnelle, dans la mesure où il leur édicterait *comment* enseigner (Lessard, 2011, p.317). Dit simplement, la liberté de l'enseignant est limitée : nous pouvons ainsi supposer que l'enseignant puisse se soumettre aux dictats de l'idéologie de la « performance » en s'auto-réprimant d'un point de vue pédagogique (valeurs et finalités éducatives, conception personnelle de l'éducation, etc.), ce qui peut donner lieu à une forme de domination interne.

D'autre part, nous avons vu que le changement de paradigme lié à l'implantation des compétences redéfinit du même coup le rôle de l'enseignant, qui devient lui-même encadré par un ensemble de compétences à acquérir en cours de formation universitaire et dont il doit faire preuve tout au long de sa carrière. Dans cette optique, l'enseignant paraît soumis à l'idéologie de la « performance » à travers les compétences professionnelles qu'il doit mettre en œuvre. On peut avancer, en évoquant la conception psychanalytique de la constitution identitaire individuelle propre à Horkheimer et Adorno, que le *Moi* de l'enseignant, cet espace caractérisé par les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations que l'enseignant s'attribue comme siens (Gohier *et al.*, 2001, p. 13), puisse subir une transformation par l'influence de l'idéologie de la compétence, c'est-à-dire qu'il se forgerait en fonction des impératifs du travail (Horkheimer et Adorno, 1944/1974, p.189). Autrement dit, l'idéologie de la compétence s'introduit dans le *Moi* de l'enseignant alors que ce dernier se conforme aux exigences : le fait de devoir agir de façon efficace et efficiente dans l'exercice de ses fonctions, dans le but d'atteindre un certain idéal de *performance*, le soumet aux processus de domination sociale et interne par les moyens de l'auto-répression. Cette réflexion peut tout aussi bien être transposée à la redéfinition identitaire ayant trait au rôle de « passeur culturel » caractérisant l'enseignant dans le cadre du nouveau pédagogique, un nouveau rôle qui découle

également de l'approche par compétences et qui s'oppose à la transmission « traditionnelle » de connaissances. Ainsi, de la même façon qu'au regard de la performance, l'idéologie de la compétence s'introduit dans le *Moi* de l'enseignant : il importe dès lors de devenir un « passeur culturel » plutôt qu'un « transmetteur » de savoirs et de culture, fonction pourtant traditionnellement reconnue et généralement valorisée par le corps enseignant.

En somme, nous avons pu constater comment certaines idéologies, spécifiquement issues de la sphère pédagogique de l'éducation au Québec, sont susceptibles de faire pression sur l'identité professionnelle enseignante en induisant certains types de tensions identitaires, en offrant une liberté possiblement illusoire à l'enseignant et en transformant son *Moi* par les moyens des documents pédagogiques officiels et de la formation universitaire en enseignement. À partir des apports propres à Horkheimer et Adorno, nous avons vu comment certaines tendances macro et microsociologiques (rationalisation du système éducatif, inclination économique de l'approche par compétence, posture pédagogique privilégiée dans les documents ministériels) se répercutent dans le vécu quotidien de l'enseignant et se comprennent, en termes horkheimeriens et adorniens, telles des manifestations de perte de liberté et d'aliénation au travail. Le tableau 3.2 propose la synthèse de ces formes de pressions, leurs traits idéologiques et leurs conséquences sur l'identité professionnelle enseignante.

Tableau 3.2

Synthèse des formes de pression idéologique sur l'identité professionnelle enseignante en lien avec le paysage pédagogique québécois

Compétences et prescriptions pédagogiques		
Formes de pression	Traits idéologiques	Conséquences sur l'identité professionnelle enseignante
Accent mis sur certaines approches pédagogiques à favoriser pour mettre en œuvre de façon <i>efficace</i> l'approche par compétence	Liberté illusoire (Horkheimer et Adorno)	Tensions au sein de l'identité enseignante entre le pôle <i>exécutant</i> et le pôle <i>autonome</i> Liberté limitée ⇒ Perte de liberté
Compétences professionnelles attendues des enseignants		
Formes de pression	Traits idéologiques	Conséquences sur l'identité professionnelle enseignante
Importance de la « performance » au sein du référentiel de compétences à l'enseignement Rôle de passeur culturel	Domination sociale conduisant possiblement à la domination interne (Horkheimer et Adorno)	Transformations identitaires Redéfinitions identitaires ⇒ Aliénation de l'identité

À la lumière de ce que nous avons exposé tout au long de ce chapitre et de façon plus approfondie dans cette présente section, il apparaît plus clair que les idéologies représentent une influence importante susceptible de contribuer à l'aliénation de l'identité enseignante. Par la teneur de ce mémoire, il ne nous aura pas été possible d'envisager l'ensemble des idéologies qui influencent l'éducation au Québec : nous nous sommes limités à ne pointer que certaines d'entre elles dans le but de broser un portrait global de la situation qui mérite, à notre avis, qu'on lui porte une attention particulière. Les apports théoriques et conceptuels horkheimeriens et adorniens nous offrent ainsi la possibilité de bonifier le modèle de Gohier *et al.* (2001), à savoir plus particulièrement *comment* cette influence peut être vécue par l'enseignant : dans cette perspective, il nous est dès lors possible de voir en quoi les idéologies représentent effectivement une source d'aliénation de l'identité professionnelle enseignante. Mais avant d'envisager quelques pistes de réflexion futures qui nous permettraient de mieux saisir l'impact des idéologies sur les rouages de l'identité enseignante, nous proposons, dans le chapitre suivant, de souligner les limites de la présente étude.

CHAPITRE IV

LIMITES DE NOTRE INTERPRÉTATION THÉORIQUE

Ce mémoire est caractérisé par une posture théorique particulière et des orientations assumées qui ont permis, à notre avis, de mener à bien le projet qui est le nôtre. Ainsi, des thèmes puissants tels que la domination, l'aliénation et la soumission ont été analysés à l'aune de phénomènes politiques, économiques et sociaux en éducation, et ce, dans le cadre d'une approche qui ne fait certainement pas l'unanimité sur le plan de ses tenants et aboutissants : c'est à l'aide d'une perspective théorique critique, emprunté à Horkheimer et Adorno, que nous avons été en mesure de cerner certaines idéologies et leur influence sur la construction identitaire enseignante, présentées essentiellement comme une source de pression provoquant l'aliénation et la perte de liberté chez l'individu. Néanmoins, les chapitres constituant ce mémoire pourraient être critiqués en fonction de cet angle d'approche restreint, notamment en regard des concepts et théories exposées. Autrement dit, ce mémoire, peut occulter certaines nuances et certains aspects primordiaux ayant pu être évoqués.

Dans cette optique, il appert de proposer quelques limites liées à cette recherche afin de mettre en lumière différentes variations possibles concernant nos propos. D'abord, nous voyons les limites particulières au fait de partir de la pensée de Horkheimer et Adorno pour appuyer notre réinterprétation du modèle de Gohier *et al.* (2001) : en effet, en proposant explicitement un sujet psychologique libre des déterminations et des contraintes, les auteurs offrent une vision d'ensemble qui entre, dans une certaine mesure, en contradiction avec les postulats d'aliénation identitaire des penseurs francfortois. Dans les lignes qui suivent, nous proposons donc, en premier lieu, une

autre lecture du potentiel d'émancipation de l'enseignant, et ce, à partir des idées de Luc Boltanski contenues dans son programme de sociologie pragmatique de la critique. Ensuite, nous traitons les limites de la pensée horkheimerienne et adornienne à l'intérieur même du cadre francfortois, en analysant comment un autre tenant de l'École de Francfort, en l'occurrence Erich Fromm, conçoit l'idéologie de façon fort différente et nuancée, offrant par le fait même une perspective riche et variée quant à la compréhension de l'intériorisation identitaire enseignante qui découle des idéologies. Ce dernier chapitre constitue donc une tentative d'auto-critique nous permettant, au final, d'entrevoir un futur projet doctoral susceptible de résoudre certaines impasses du présent projet.

4.1 Limites quant à l'interprétation du modèle de Gohier *et al.* (2001) à partir de la pensée horkheimerienne et adornienne : la question de l'aliénation du sujet

Tel qu'exposé dans le deuxième chapitre de ce mémoire, nous avons vu que le modèle de Gohier *et al.* (2001) part d'une conception de l'identité professionnelle ne pouvant être réduite à une identité socialement partagée par les membres d'un groupe donné exerçant un métier : l'identité professionnelle est plutôt intégrée à l'identité globale de la personne (Gohier *et al.*, 2001, p. 4). En effet, nous avons vu que l'enseignant devient, dès lors, un sujet psychologique habitant son espace professionnel et développant une identité qui n'est pas entièrement déterminée par les différents éléments de son contexte social, et qu'il est capable de transformer cette identité plutôt que de la subir (Gohier et Anadón, 2000, p.27). En ce sens, le modèle de Gohier *et al.* (2001) a été conçu dans l'esprit d'un sujet libre : pour pousser plus loin cette réflexion et entrevoir comment cette conception s'oppose, sur différents plans, à l'analyse critique que nous avons développée dans ce mémoire, voyons d'abord comment les auteurs caractérisent spécifiquement la nature du *sujet*.

Dans le cadre de leur recherche sur l'identité enseignante et la construction identitaire, Gohier et Anadón (2000) exposent, en s'appuyant sur une prise de position épistémologique leur permettant d'expliciter certains fondements de l'identité professionnelle, une réflexion spécifique sur le *sujet*. Ainsi, c'est en prenant comme trame de fond un contexte sociétal s'étant considérablement modifié au cours du XX^e siècle que les auteures ancrent leur conception de l'identité professionnelle enseignante. En effet, selon Gohier et Anadón (2000), ce changement se traduit, du point de vue de l'économie, par le passage de la société industrielle à une société « programmée » (ou encore à l'économie du savoir), caractérisée par une globalisation des marchés et, du point de vue social, par l'internationalisation des rapports entre les individus dans une culture dorénavant mondiale, à l'échelle de la planète tout entière (p.17). Les auteures (2001) ont ainsi voulu comprendre, d'un point de vue socio-épistémique, comment le sujet, en l'occurrence l'enseignant, évolue dans cette modernité.

Elles soulignent alors, par rapport à ce nouveau contexte, une dichotomie entourant la concurrence de diverses conceptions de la personne, qu'elles soient centrées sur la notion d'individu ou celle d'acteur social : d'une part, elles exposent d'abord le danger d'une conception de l'individu réduite à une vision solipsiste de l'être humain qui « [réduirait] celui-ci à la connaissance auto-réflexive qu'il a du monde, sans savoir si cette connaissance est partagée, ou en termes psychologisants, à sa capacité introspective, dans laquelle on ne verrait qu'une tendance narcissique » (Gohier et Anadón, 2000, p. 18). D'autre part, est ensuite évoqué le spectre du déterminisme social, qui envisage l'acteur comme étant, selon les auteures (2000, p.18), l'interprète d'une pièce qui aurait déjà été écrite. Néanmoins, Gohier et Anadón (2000) se sont employées à réduire cette tension épistémologique. Ainsi,

C'est sur une toile de fond qui a pour motif le sujet, acteur d'une modernité redéfinie, que peut être élaborée une conception de l'identité

professionnelle de l'enseignant faisant appel à son libre arbitre autant qu'à sa capacité à agir au sein de sa profession, et ainsi influencer sur son évolution, plutôt que d'être totalement acculturé par celle-ci. Cette conception du sujet passe par une définition de la société et de la modernité qui s'oppose au « modernisme ». (Gohier et Anadón, 2000, p. 18)

De cette façon, la définition du sujet chez Gohier et Anadón (2000) fait appel aux dimensions psycho-individuelles comme sociales de la construction identitaire. À ce propos, les auteurs soutiennent que nos espaces sociaux actuels ne se présentent plus, à l'instar de l'idée classique de la société, comme étant un *tout* uniforme, un ensemble où l'économie, la culture et les institutions sont assimilées à un modèle unique : l'acteur et le système ne sont donc pas l'équivalent d'une même réalité (Gohier *et al.*, 2000, p.18). Ainsi, les auteurs rejettent la thèse d'un pur déterminisme social :

Cette tradition, qui s'étend de Durkheim à Parsons, s'est efforcé de combattre l'individu en réduisant son action à des déterminations objectives puisqu'elle se caractérise par la définition foncièrement sociale de l'acteur. C'est par la socialisation que l'individu s'incorpore au social, c'est par cette intériorisation croissante du système que l'acteur s'identifie à la société. L'individu n'existe pas sans le « Nous », les catégories de la pratique et de l'expérience les plus personnelles sont celles de l'ensemble de la société, même quand il s'agit d'une socialisation secondaire, plus souple et mobile, comme celle développée par Dubar (1991). L'individu est donc déterminé, son autonomie n'est qu'intériorisation du social, des valeurs et des normes qui structurent sa personnalité. Dans cette tradition, si le sujet est pris en compte, il est soit réduit à la socialisation, soit brisé, aliéné, assujetti aux effets du pouvoir et de la domination. (Gohier et Anadón, 2000, p. 18-19)

Ce faisant, pour Gohier et Anadón (2000), la personne n'est pas soumise aux dictats de l'espace social : leur prise de position épistémologique tente plutôt de faire contre-pied aux tendances pernicieuses du déterminisme social, tel que développé dans la tradition sociologique fonctionnaliste (Durkheim, Parsons). Ainsi, l'identité professionnelle est considérée comme étant « la résistance d'une lecture interprétative, faite par un sujet qui se définit certes par sa rationalité, mais également par un désir de se différencier des positions et rôles prédéterminés en valorisant l'expérience intime que signifie être

enseignant » (Gohier et Anadón, 2000, p. 26). Au final, le sujet est donc présenté comme étant libre et émancipé.

Or, nos emprunts théoriques semblent d'emblée entrer en contradiction avec les prémisses qui orientent la construction de l'identité professionnelle selon Gohier et Anadón (2000), mais aussi Gohier *et al.* (2001) qui partagent les mêmes conceptions. En effet, le cadre théorique que nous avons emprunté à Horkheimer et Adorno, dans le but de remodeler le schéma identitaire de Gohier *et al.* (2001), peut sembler limité en termes de conception du sujet, et ce, dans la mesure où le potentiel d'émancipation de l'individu horkheimerien et adornien est « restreint » : ce dernier est profondément aliéné par la rationalité instrumentale et, notamment, comme nous l'avons exposé dans les deux chapitres précédents, à travers le triple processus de domination. Ainsi, la théorie francfortoise est teintée d'un profond pessimisme, l'individu étant soumis aux forces de la Totalité. Partant de l'idée de vouloir critiquer l'impact qu'ont les idéologies sur l'identité enseignante, nous aurions donc pu entrevoir un cadre théorique critique autre que celui offert par l'école francfortoise, soit une théorie qui envisage, entre autres, un plus grand potentiel d'émancipation pour l'individu. Afin de dépasser cette limite, nous prenons exemple sur les apports offerts par Boltanski à propos du sujet *critique*.

Le sociologue offre en effet un éclairage original sur la façon dont les individus peuvent contrer la domination sociale, et ce, tout en s'inscrivant dans une tradition critique qui s'étend de l'École de Francfort à Ulrich Beck, en passant par Pierre Bourdieu. Ce faisant, notamment dans *De la critique : précis de sociologie de l'émancipation* (2009), l'auteur s'appuie sur deux courants distincts ayant guidé ses travaux, soit la sociologie critique et la sociologie *pragmatique* de la critique, s'engageant plus ardemment dans cette dernière et suggérant même qu'elle devienne le substitut de la première

(Martinache, 2010, para.1). Le sociologue s'emploie de la sorte à étudier les liens qui unissent la sociologie à la critique sociale. En effet,

Luc Boltanski commence donc par s'interroger sur les implications des analyses critiques qui placent en leur centre la notion de *domination*, et notamment sur la manière dont elles peuvent s'articuler avec la description sociologique. L'une et l'autre, observe-t-il, se caractérisent par leur position d'extériorité vis-à-vis du cours de la vie quotidienne, quoique de nature différente dans la mesure où la critique — qui est en fait *métacritique* lorsqu'elle vise à saisir une globalité contrairement aux critiques morales formulées dans le cours des activités ordinaires — ajoute la dimension du jugement normatif à celui de la seule connaissance neutre que prétend viser l'expertise. (Martinache, 2010, para.1)

Ainsi, Boltanski reconnaît que les projets descriptifs et critiques peuvent être combinés dans une démarche commune tout en gardant leurs traits « scientifiques » (Martinache, 2010, para.1) : il offre une lecture où s'arriment les deux paradigmes, ce qui le conduit ultimement à envisager sa sociologie de l'émancipation.

À travers le cadre critique qui lui est propre, Boltanski s'emploie notamment à faire l'analyse des institutions, ce qui n'est pas sans intérêt pour les différentes réflexions proposées dans le cadre de ce mémoire. Pour l'auteur, si ces dernières se doivent toujours d'être critiquées, il reconnaît leur caractère essentiel pour la réalité sociale. De cette nécessité découle ce que l'auteur qualifie de *contradiction herméneutique*, entendue comme étant le paradoxe suivant :

[Il existe] une profonde ambivalence à l'égard des institutions, qui est inhérente à toute vie sociale. D'un côté, on fait confiance aux institutions, on « croit » en elles. Comment faire autrement puisque sans leur intervention, l'inquiétude sur ce qui est ne pourrait que croître avec les risques de discorde, de violence ou au moins d'éparpillement dans des langages privés que cela suppose. Mais, d'un autre côté, on soupçonne que ces institutions ne sont que des *fictions* et que seuls sont réels les êtres humains qui les composent, qui parlent en leur nom et qui, étant dotés d'un corps, de désirs, de pulsions, etc. ne possèdent aucune qualité particulière qui permettrait de leur faire confiance. (Boltanski, 2008, p. 28)

C'est dans cette perspective précise que le sociologue refuse de postuler que les rapports de domination sont omniprésents en société, les institutions n'étant pas à la hauteur de « ce qu'elles prétendent être » : la sociologie pragmatique critique de Boltanski ouvre alors les voies d'une émancipation pour l'individu, émancipation qui se traduit, plus spécifiquement, en un retour réflexif sur la contradiction herméneutique visant à généraliser la familiarité de l'individu avec les institutions, et ce, afin que ce dernier puisse ainsi apprendre à vivre avec la fragilité de l'espace social (Martinache, 2010, para. 3). Si ce processus réflexif est possible, c'est notamment dû au fait que l'individu boltanskien est conscient des pressions qui l'entourent et est loin de perdre sa liberté individuelle au profit de la domination. Boltanski souligne :

Les acteurs, pour diminuer les contraintes qui pèsent sur eux, développent en effet une compétence interprétative spécifique visant à identifier des espaces de liberté en mettant à profit les failles dans les dispositifs de contrôle. C'est dire aussi que les personnes « ordinaires » qui subissent ces effets de domination ne perdent ni leur sens de la justice, ni leur désir de liberté, ni la justesse de leurs interprétations quant à ce qui se passe en réalité, ou, si l'on veut, leur lucidité. (2008, p.36)

Donc, le sujet de Boltanski est lucide, il a possession de sa raison, il ne se laisse point aliéner par les forces de la Totalité et est en mesure de contrer les modalités de contrôle social. En somme, l'individu chez Boltanski n'est pas, comme pour un Horkheimer ou un Adorno, profondément aliéné par l'espace social, et ses possibilités d'émancipation sont, de fait, bien réelles. En d'autres termes, il n'est pas la victime d'une raison pervertie qui le pousse lui-même à agir, essentiellement et au quotidien, de façon instrumentale pour « survivre » dans une société de contrôle et de domination. Dans cette optique, le projet critique du sociologue vise essentiellement à contribuer à l'émancipation des acteurs sociaux en développant un argumentaire où l'acteur social a les *moyens* de contrer la domination : cette lecture boltanskienne ouvre dès lors le champ à une analyse complètement différente de la compréhension des impacts des idéologies sur l'acteur éducatif québécois. De ce point de vue, l'enseignant serait muni

d'une rationalité « lucide » lui permettant d'interpréter la réalité éducative qui l'entoure, et s'y opposer. Voyons à présent de quelle façon ces pistes d'analyse peuvent contribuer à l'éclaircissement du problème de recherche retenu pour ce mémoire.

Une interprétation boltanskienne de l'effet des idéologies sur l'identité enseignante nous permettrait d'abord de procéder à l'analyse des mécanismes *réflexifs* par lesquels les individus deviennent conscients des pressions qui les entourent, et arrivent ultimement à s'en détacher. Comme nous l'avons vu chez Gohier *et al.* (2001, p.9), l'enseignant entre dans une dialectique d'identisation/identification lors de sa construction identitaire : par ces processus, nous pourrions voir, à travers la lunette de Boltanski, comment l'enseignant entre en compromis ou en rupture avec les modèles assimilés/intériorisés, ou se trouve plutôt en compromis/rupture avec les pressions sociales. Ce faisant, il pourrait être possible de sonder les perceptions des enseignants à l'égard des idéologies particulières qui font pression sur ces derniers. L'enseignant, lucide, serait à même de les débusquer, les interpréter et trouver des espaces de liberté pour contrer la domination qu'elles imposent.

D'ailleurs, l'enseignant pourrait tout autant « avoir foi » en l'institution scolaire et ne pas considérer que les idéologies particulières entourant l'espace éducatif, d'après sa propre interprétation de la réalité, font pression sur lui. En regard à nos analyses, la théorie de Boltanski pourrait entre autres nous expliquer pourquoi certains enseignants ne perçoivent pas nécessairement l'idéologie de la *performance*, telle que décrite dans le chapitre précédent, comme une atteinte à leur liberté et leur autonomie professionnelle; elle pourrait également nous renseigner sur la manière dont l'enseignant, conscient de la teneur des contenus se trouvant dans les programmes de formation, ne considère pas que ses choix pédagogiques soient implicitement orientés, ou encore que la liberté lui étant accordée de choisir les approches à favoriser en classe ne relève pas du « leurre », tel que nous l'avons argumenté précédemment. Ainsi,

Boltanski, à la différence de Horkheimer et de Adorno, pourrait nous offrir un cadre théorique plus souple, moins radical ou pessimiste, nous permettant de considérer l'enseignant comme un sujet libre, émancipé et doté d'une raison suffisamment éclairée en termes de réflexion critique autonome.

4.2 Limites du cadre théorique horkheimerien et adornien : l'apport de Fromm et la psychanalyse sociale des idéologies

Telle que vue dans le cadre du deuxième chapitre de ce mémoire, la théorie de l'identité enseignante chez Gohier *et al.* (2001) est caractérisée par un ensemble de dimensions sociologiques comme psychologiques, ces dernières étant également teintées par différentes considérations psychanalytiques au sujet de la constitution intrapsychologique de la personne. En effet, Gohier et ses collaborateurs (2001, p.8) empruntent à la psychanalyse humaniste l'importance de la dynamique affective, en partie inconsciente, se manifestant notamment par le lien de contiguïté avec l'autre lors du processus constitutif du « moi ». De plus, on ne peut que souligner la récurrence de la référence au *Moi* qui imprègne la théorie des auteurs (Gohier *et al.*, 2001; Gohier et Anadón, 2000). Ainsi, ce modèle a été conçu, dans un certain sens, en tenant compte de certains aspects psychanalytiques de l'identité.

D'ailleurs, les conclusions liées à nos analyses, exposées à la toute fin du chapitre précédent, nous mènent à envisager la fécondité d'un modèle théorique qui permet d'exposer les racines psychanalytiques, largement inconscientes, de l'aliénation identitaire résultant des pressions idéologiques. En effet, les apports horkheimeriens et adorniens nous ont permis de mettre en lumière comment les idéologies s'incrustent dans le *Moi* de l'enseignant, assurant ainsi leur force au sein même des constituantes les plus profondes de son identité personnelle. À titre d'exemples, soulignons l'idéologie de la compétence s'introduisant dans le *Moi* enseignant et le poussant à se

conformer aux exigences d'efficacité et d'efficience du système (dans le but d'atteindre un certain idéal intériorisé de *performance*), ou encore l'impact d'une forte rationalisation instrumentale du système éducatif qui colonise ultimement le *Moi* des enseignants qui, pour leur part, en viennent à modifier leurs pratiques pédagogiques à l'aune de nouvelles exigences politiques et économiques en éducation (*New Public Management*, Gestion axée sur les résultats). Toutefois, le modèle des deux francfortois est limité et n'offre pas, du moins dans *La dialectique de la raison* (1944), une analyse approfondie des processus *inconscients* liés à ces manifestations d'aliénation. Pour enrichir nos réflexions à ce propos, la section suivante cherche à esquisser le portrait général des théories d'un auteur ayant traité à la fois des idéologies et de leurs répercussions sur l'identité, et ce, d'un point de vue psychanalytique plus étoffé que celui de Horkheimer et Adorno : nous envisageons donc comment la pensée de Erich Fromm peut être d'utilité pour mieux comprendre le problème qui est le nôtre.

C'est en tant que collaborateur de Horkheimer et Adorno au moment de la prise en charge, par le premier, de l'Institut de recherches sociales de Francfort en 1930, que Fromm développe sa psychologie sociale analytique²², théorie de la subjectivité qui cherche essentiellement à comprendre les conditions psychosociales des sujets, élaborée parallèlement à la Théorie critique francfortoise (Spurk, 2011, p.289-290). Fromm, notamment dans *Société saine et société aliénée* (1955), s'exprime sur l'aliénation identitaire, individuelle comme collective, à partir de sa psychanalyse sociale de l'individu. De fait, le sujet frommien est en proie à l'aliénation qui s'exprime, concrètement, de la façon suivante :

Une personne en état d'aliénation s'expérimente elle-même comme une étrangère, car elle s'est en quelque sorte coupée d'elle-même. Elle n'a plus conscience d'être au centre de son monde personnel et de créer ses actes propres. Ceux-ci, avec leurs conséquences, sont devenus ses maîtres; elle

²² Le terme « psychosociologie analytique » est également maintes fois employé pour désigner cette perspective, l'appellation de la théorie présentant en effet plusieurs variantes (Spurk, 2011, p. 289).

leur obéit, elle les adore. La personne aliénée ne peut établir de contact réel avec autrui ni avec elle-même. Toute relation productive lui est interdite, bien qu'elle continue à expérimenter les choses avec les sens et son jugement. (Fromm, 1955/1971c, p.124)

Dans cette perspective, l'individu aliéné perd ses repères avec la réalité et devient coupé du monde, coupé de lui-même. D'ailleurs, Fromm, dans une proposition pour le moins provocante, va jusqu'à penser que la société entière est possiblement aliénée :

L'aliénation est presque totale dans notre société moderne. Elle pénètre dans les relations de l'homme avec son travail, avec ses produits de consommation, avec l'État, ses compagnons et avec lui-même. L'homme a créé un monde fait d'objets fabriqués par lui, tel qu'il ne s'en était jamais rencontré auparavant. Il a conçu une machine sociale compliquée pour administrer la machine technique sortie de ses mains. Or, l'ensemble de ses créations se tient désormais au-dessus de lui; il n'a pas le sentiment d'en être l'auteur et le centre, il a plutôt celui de servir un Golem qu'il aurait fabriqué lui-même. Plus puissantes et gigantesques sont les forces qu'il déchaîne, plus il se sent faible et dépourvu. Il se heurte à ses propres pouvoirs incarnés par les objets de sa création, aliénés de lui. Possédé par eux, il a perdu la possession de lui-même. (Fromm, 1955/1971c, p.127)

Le psychanalyste s'emploie alors à étudier certains phénomènes issus de l'espace social et, notamment, différentes manifestations inhérentes au pouvoir des idéologies sur l'individu et les collectifs : l'apport théorique de Fromm quant à la notion d'idéologie est développé dans le cadre précis d'une tradition de pensée freudo-marxiste, qui articule les principaux concepts psychanalytiques de Freud à la conception matérialiste de la société chez Marx. L'auteur tente ainsi d'observer le rôle que jouent les phénomènes sociaux dans la constitution des dimensions psychologiques du sujet et des groupes (et vice versa, ce qui constitue d'ailleurs l'originalité des théories de Fromm), et ce, par la psychanalyse : il avance que même si Marx et Engels ont pu montrer comment les manœuvres idéologiques se fondaient sur l'infrastructure économique pour assurer leur efficacité, le matérialisme historique n'a pas été en mesure d'expliquer *comment* cette matérialité se transposait dans le cerveau de l'homme (Fromm, 1932/1971a, p.223). Fromm soutient alors qu'il est tout à fait

possible de décrire et d'expliquer les singularités propres aux processus de constitution des idéologies, et ce, par les moyens de la psychanalyse. À cet effet, le théoricien souligne que :

La psychanalyse peut montrer que les idéologies sont les produits de certains désirs, de motions pulsionnelles, d'intérêts et de besoins qui, en eux-mêmes, sont dans une large mesure inconscients et se manifestent comme « rationalisation » sous une forme idéologique. Elle montre que ces motions pulsionnelles elles-mêmes se développent d'une part sur la base de pulsions qui ont des conditions biologiques certes, mais, qu'elles portent aussi dans une large mesure l'empreinte de la situation économique et sociale de l'individu, ou de sa classe, pour ce qui est de leur intensité et de leur contenu. (Fromm, 1932/1971a, p.223)

Ainsi, pour Fromm, les idéologies prennent racine dans l'inconscient de l'homme, là où des facteurs naturels (instinct, univers pulsionnel) se combinent à des facteurs sociaux (milieu environnant, situation économique), et c'est la psychanalyse qui devient la clé de voûte pour comprendre cette fusion.

On assiste alors à une transformation de la nature de l'homme, transformation qui « réside avant tout dans le développement de l'organisation du moi, sur laquelle Freud a insisté à maintes reprises, et le développement corrélatif de la faculté de sublimation » (Fromm, 1932/1970a, p.224). Ici, Fromm ne fait allusion qu'à certaines notions empruntées à la pensée freudienne, pour laquelle la sublimation se définit comme étant un « type particulier d'activité humaine (...) sans rapport apparent avec la sexualité mais tirant sa force de la pulsion sexuelle en tant qu'elle se déplace vers un but non sexuel en investissant des objets socialement valorisés » (Roudinesco, 2006, p.1038), alors que l'organisation du moi freudien concerne globalement une instance psychique, en partie inconsciente, dans le cadre d'une deuxième topique qui comprend aussi le *Ça* et le *Surmoi* (Roudinesco, 2006, p. 694). En ce sens, si Fromm soutient que la situation sociale de l'individu est transposée en lui sous forme de pulsion, on peut ainsi comprendre que c'est le *Moi* de l'individu qui se transforme par le principe de

sublimation, sous l'impulsion des idéologies²³.

De plus, Fromm suggère que la psychanalyse peut également expliciter la façon dont agissent les idéologies sur l'ensemble de la société. Leur action reposerait sur un contenu inconscient qui fait appel à des tendances pulsionnelles déterminées : autrement dit, ce sont le mode et la puissance des résonances libidinales d'une classe donnée, ou encore de la société, qui édictent la force de l'influence des idéologies dans l'espace social²⁴ (Fromm, 1932/1971a, p. 224-225). D'ailleurs, pour Fromm, si toute société est indéniablement caractérisée par une structure sociale lui étant propre, elle l'est aussi par sa structure libidinale, un concept qu'il nommera, dans des écrits plus tardifs, *caractère social*²⁵. Il explique :

En rapport avec la diversité des relations libidinales possibles, règnent aussi en fait les modes les plus différents de fixation affective dans la société (...). Il nous faut seulement dire que toute société, tout comme elle a une certaine structure sociale, politique et intellectuelle, a aussi une *structure libidinale* qui lui est tout à fait spécifique. La structure libidinale est le produit de l'action exercée par les conditions socio-économiques sur les tendances pulsionnelles et elle est à son tour un moment déterminant important pour le développement affectif dans les diverses couches de la société comme aussi pour la nature des « superstructures idéologiques ». La structure libidinale d'une société est l'intermédiaire par lequel l'économie exerce son influence sur les phénomènes proprement humains,

²³ Pour illustrer ce propos, prenons l'exemple d'une idéologie transformant le *Moi* de la classe bourgeoise. Fromm (1932/1971b, p. 269) mentionne qu'à la suite de l'avènement de l'idéologie capitaliste, cette classe spécifique fait maintenant preuve d'un manque de pitié envers autrui qui, alors, n'était pas perçu comme une attitude « immorale ». En effet, ce manque de charité représenterait une forme d'adaptation nécessaire à la nouvelle structure économique : le principe de libre concurrence et la sélection du plus « capable » exigeaient des individus « forts » n'étant pas inhibés par la pitié, donc plus enclins au succès (Fromm, 1932/1971b, p. 270). Autrement dit, l'idéologie capitaliste s'est introduite dans le *Moi* de la classe bourgeoise (pulsion) et a ainsi réorienté son agir (sublimation) vers la valorisation d'un autre objet (le capital).

²⁴ À ce propos, Fromm donne l'exemple du pauvre qui, par ses principes moraux, préférera souffrir que de commettre « l'injustice », ses principes lui faisant croire que sa vie se résume en l'obéissance, en un devoir envers les « puissants » (1932/1971b, p. 33).

²⁵ Fromm utilise la terminologie freudienne pour nommer la « structure libidinale de la société », ce qu'il requalifiera plus tard le « caractère social », certains éléments entourant la théorie de la libido de Freud étant modifiés (Fromm, 1932/1971a, p. 234).

psychiques et intellectuels. (Fromm, 1932/1971b, p. 233-234)

Ainsi, pour Fromm, la compréhension de l'appareil de pulsion devient essentielle pour permettre l'étude des rouages de la société : elle permet de faire le pont entre la « base matérielle » et la « superstructure » (Spurk, 2011, p. 293), et c'est à l'aide de la psychologie analytique sociale que cet exercice est possible. En résulte que, pour Fromm, la psychanalyse est un outil fécond pour comprendre les idéologies qui sont, en fait, le produit des désirs, intérêts, besoins ou pulsions, prenant racine dans l'inconscient, intrinsèquement liées à la situation économique d'un individu et faisant écho à ses tendances pulsionnelles. En regard à notre recherche, cette interprétation pousse plus loin la réflexion entamée par Horkheimer et Adorno en sa capacité de circonscrire l'impact concret qu'ont les idéologies sur la conscience (et l'inconscience) de l'individu : dès lors, la théorie de Fromm permet d'enrichir substantiellement une lecture des impacts des pressions idéologiques sur l'identité professionnelle enseignante. Nous développons maintenant quelques pistes de réflexion à cet effet.

En nous rapportant à notre problème de recherche précis, et plus spécifiquement aux conclusions émises à la fin de l'argumentaire du chapitre précédent, la pensée de Fromm nous permettrait d'envisager comment le *Moi* de l'enseignant subit une transformation par l'influence de l'idéologie de la compétence, c'est-à-dire une forme d'*adaptation nécessaire* à la structure économique qui édicte ses principes jusque dans son inconscient, plus particulièrement par le fait de devoir être *efficace* et *efficient*. Autrement dit, la théorie de Fromm nous permettrait ultérieurement d'étudier de quelle façon l'idéologie de la compétence s'introduirait dans le *Moi* de l'enseignant (pulsion) pour ainsi réorienter son agir (sublimation) vers la valorisation d'un autre objet, en l'occurrence, le fait de devoir agir de façon efficace et efficiente dans l'exercice de ses fonctions dans l'optique d'atteindre un idéal de *performance* maintenant intériorisé, accepté, voire valorisé par l'enseignant.

Cette réflexion est également transposable à la question de la redéfinition identitaire qu'impose le rôle institutionnalisé de « passeur culturel » caractérisant l'enseignant depuis le renouveau pédagogique, un nouveau statut qui, comme nous l'avons explicité dans le cadre de notre troisième chapitre, découle aussi d'une approche par compétences qui s'oppose à une forme traditionnelle de transmission de savoirs. Ainsi, de la même façon qu'au regard de la performance, Fromm nous offre la possibilité d'étudier la façon dont l'idéologie de la compétence peut s'introduire dans le *Moi* de l'enseignant (pulsion) pour ainsi réorienter son agir (sublimation) vers la valorisation d'un autre objet, soit l'idéal du « passeur culturel » comme substitut valorisé de l'ancien « transmetteur unilatéral » de culture. De fait, la pensée du psychanalyste nous permettrait de traiter plus en profondeur la question de l'identité enseignante et d'analyser de façon plus étoffée certaines des composantes inconscientes de cette identité. Elle ouvre la porte à l'approfondissement du *caractère social* enseignant et à l'étude de son univers pulsionnel.

En somme, dans ce quatrième chapitre, nous avons souligné certaines limites qui émanent de notre posture théorique, soit le cadre d'analyse offert par Horkheimer et Adorno. En effet, nous avons vu que les auteurs francfortois offrent une vision restreinte de la liberté possible de l'individu, ce dernier étant profondément aliéné aux yeux des deux philosophes : à ce sujet, nous avons exposé la théorie de Boltanski qui envisage un potentiel d'émancipation beaucoup plus grand que ne le soutiennent les tenants de la première génération de l'École de Francfort, ce qui permet une lecture différente de l'effet des idéologies sur la personnalité enseignante. Ainsi, nous pourrions interpréter la façon dont les enseignants résistent aux pressions idéologiques en posant l'accent sur les procédés identitaires qui mènent à une compréhension/distanciation de ces pressions, notamment lors de la dialectique identisation/identification, et ce, à partir d'une capacité réflexive autonome leur permettant de *comprendre* et de *contourner* l'influence idéologique. Nous avons aussi

envisagé l'apport limité de Horkheimer et de Adorno quant à l'étude approfondie de la conscience enseignante : dans cette perspective, la théorie de Fromm nous a permis d'entrevoir la pertinence de l'usage des fondements psychanalytiques et sociaux pour comprendre l'impact des pressions idéologiques sur l'identité. C'est pourquoi, au final, ces apports conceptuels et théoriques nous semblent représenter des tremplins particulièrement intéressants pour orienter nos perspectives de recherche futures, ce que nous exposons, notamment, dans la conclusion de ce mémoire.

CONCLUSION

Loin d'être exempt de difficultés, le parcours enseignant est semé d'embûches de tous ordres, notamment sur le plan identitaire, ce qui contribue certainement à affecter le travail du praticien au quotidien. Alors que l'enseignant québécois est de plus en plus enclin à souffrir au travail, il nous a semblé pertinent de contribuer à la compréhension des sources de tensions qui affectent son espace professionnel et qui se répercutent jusqu'au cœur de son identité : l'idée derrière cette recherche émane ainsi d'un besoin de lever le voile sur certaines des idéologies particulières qui teintent, de façon fort négative, la réalité enseignante au Québec. Ce faisant, à travers l'objectif de recherche qui était le nôtre (soit celui d'approfondir l'idée suivant laquelle les idéologies représentent une influence qui n'est pas sans contribuer à l'aliénation de l'identité professionnelle enseignante), nous pensons avoir été en mesure d'apporter une contribution certes limitée, mais intéressante pour une meilleure compréhension des rouages du travail enseignant.

Dans le premier chapitre, nous avons d'abord esquissé le portrait général de la notion d'*identité enseignante*, concept polysémique ayant autant d'angles d'approche que de disciplines académiques différentes s'affairant à l'étudier et à l'approfondir. Nous avons vu que l'identité professionnelle est intrinsèquement liée à l'identité en général, imprégnée par des dimensions psychologiques et sociales : nous avons ainsi observé le processus de construction qui caractérise la transformation identitaire chez l'enseignant. À travers l'étude exhaustive du modèle de Gohier *et al.* (2001), la construction identitaire a été présentée à l'aide de ses composantes psychologiques et sociologiques (elles-mêmes sous-tendues par les processus d'identisation et d'identification qui la définissent), et à la lumière de sa caractéristique d'être à la fois

dynamique et interactive, puis transformée sous l'impulsion des moments de remise en question. Si ce modèle expose en détail le processus de construction identitaire chez le praticien (entre autres par la mise en exergue de l'articulation des aspects subjectifs de la personne au processus général du développement de l'identité professionnelle et personnelle), il échoue cependant à circonscrire l'importance de l'influence des idéologies dans le cadre de cette construction, à savoir comment elles sont susceptibles de participer à l'aliénation identitaire de l'enseignant : c'est pourquoi nous avons notamment abordé, dans ce premier chapitre, les apports théoriques de la recherche anglo-saxonne à ce propos. Ces pistes de réflexion nous ont amenés à mieux comprendre l'impact des idéologies sur la construction identitaire, ce qui a justifié l'idée d'un remodelage du modèle de Gohier *et al.* (2001) à la lumière des considérations de Mockler (2008) pour soutenir l'hypothèse suivant laquelle les idéologies contribueraient en effet à certaines formes d'aliénation identitaire et professionnelle.

Nous avons ensuite défini, dans le deuxième chapitre, le concept d'idéologie afin de bien circonscrire la nature de son influence. En premier lieu, nous avons discuté de ses nombreuses transformations, et ce, depuis son avènement dans l'histoire des idées : en effet, le terme a pris, au fil du temps, un sens tout autre que celui qui lui avait initialement été conféré par ses fondateurs, Destutt de Tracy et la société des Idéologues. De la sorte, le concept passe d'abord de l'état d'*idéal*, soit l'unification d'une « science des sciences » qui étudie les idées, à celui de *duperie* avec Napoléon qui s'employa à connoter le terme de façon péjorative. Ensuite, nous avons vu comment Marx s'est réapproprié le concept : sa vision de l'idéologie devient une critique de la théorie idéaliste de la connaissance, mais aussi une critique de la fonction de l'idéologie, en l'occurrence la reproduction de la domination des classes. Ainsi, par ses constats, Marx imprègne l'histoire de la philosophie : il influence notamment les penseurs qui lui succéderont. Nous avons donc présenté la théorie de Horkheimer et de

Adorno quant à la notion d'idéologie qui s'inscrit, d'ailleurs, comme le prolongement et l'enrichissement de la pensée marxiste. Les auteurs francfortois nous ont permis d'entrevoir un moyen pour analyser les idéologies et leurs effets sur la conscience : en faire la critique par une mise en lumière du contexte économique dans le cadre duquel elles se manifestent et imposent leur puissance. Partant de ce constat, nous avons interprété les idéologies comme des outils de domination produisant un potentiel d'aliénation de l'identité individuelle. Nous avons ensuite analysé le concept de triple domination chez Horkheimer et Adorno, qui s'inscrit dans la théorie de la rationalité des auteurs : les apports des deux francfortois nous ont donc conduits vers l'élaboration d'une définition claire de l'idéologie, mais nous ont surtout permis d'envisager le potentiel fécond de leur cadre d'analyse pour étudier son influence sur l'identité enseignante. Nous avons finalement soulevé quelques hypothèses sur la façon dont la pensée horkheimerienne et adornienne nous permet de cerner cet impact, et d'ainsi bonifier le modèle de Gohier *et al.* (2001).

Dans le troisième chapitre, nous avons présenté certaines des idéologies qui traversent, depuis les dernières décennies, l'espace éducatif québécois. Dans un premier temps, nous avons retracé les idéologies politiques et économiques portées par l'influence du néolibéralisme, du *New Public Management* et de la GAR en éducation : nous avons plus particulièrement soulevé l'impact qu'ont les récents mécanismes de gestion, qui découlent de ces idéologies politiques et économiques, sur le travail des enseignants québécois en termes de perte de liberté et de perte d'autonomie pour ces derniers. Dans un second temps, nous avons détaillé certaines des idéologies qui pénètrent la sphère pédagogique enseignante : à travers les changements récents qui teintent le travail pédagogique de l'enseignant, nous avons vu comment ces dernières font pression sur son identité professionnelle et personnelle, et ce, tant sur le plan des compétences qu'il enseigne que de celles qui sont attendues de lui.

Ainsi, l'esquisse des idéologies particulières présentes au sein du système scolaire québécois nous a menés à leur analyse approfondie, soutenue par la pensée francfortoise. Au final, les apports de Horkheimer et de Adorno nous permettent de souligner l'importance de leur influence, entendue ici comme source d'aliénation de l'identité professionnelle enseignante : perte de liberté, perte d'autonomie, redéfinitions identitaires imposées, tension au sein de l'identité, liberté limitée, transformations identitaires. Ces conclusions nous ont permis de bonifier le modèle de Gohier *et al.* (2001) en circonscrivant la façon dont les idéologies peuvent être vécues par les enseignants, et nos analyses nous ont permis de répondre à notre objectif de recherche général. Nous avons en effet approfondi l'idée selon laquelle les idéologies représentent en effet une influence qui n'est pas sans contribuer à l'aliénation de l'identité professionnelle enseignante. Ces résultats ont d'ailleurs une valeur heuristique : ils ouvrent la voie à l'approfondissement des analyses possibles du phénomène. Nous y reviendrons à la toute fin de ce mémoire.

Le dernier chapitre a voulu souligner les limites de notre argumentaire, plus particulièrement celles relatives à la théorie francfortoise invoquée : nous avons soulevé deux impasses possibles en regard de la pensée propre à Horkheimer et Adorno. La première limite traite de l'apport de la théorie des tenants de l'École de Francfort pour appuyer notre réinterprétation du modèle de Gohier *et al.* (2001). Ainsi, nous avons vu que les thèses quant à l'aliénation de l'identité des penseurs francfortois entrent, d'une certaine façon, en contradiction avec la vision des auteurs à propos du *sujet*, qu'ils présentent plutôt comme libre de contraintes et d'un certain déterminisme social. Ce faisant, nous avons fait référence à la pensée de Boltanski pour qui l'individu est lucide et en possession de sa raison : ce sujet n'est donc pas, comme chez Horkheimer et Adorno, aliéné par l'espace social. Nous avons alors entrevu certaines pistes d'analyse à la lumière de la pensée boltanskienne. Pour sa part, la deuxième limite concerne l'apport restreint des postulats de Horkheimer et de Adorno quant à la

pleine compréhension de l'impact des idéologies sur la *psyché* de l'individu, dans la mesure où leur contribution ne permet pas l'analyse en profondeur des processus inconscients engagés dans les rouages de l'aliénation enseignante. Dans cette optique, la psychologie sociale analytique de Fromm est venue nuancer et enrichir la compréhension des enjeux identitaires liés aux idéologies : une lecture des idéologies selon la pensée de Fromm nous a permis d'entrevoir un cadre riche et fécond qui suppose l'impact concret de ces dernières sur la conscience, mais aussi sur l'inconscient de l'individu. C'est ainsi qu'à l'occasion d'un projet doctoral, nous souhaitons pousser plus loin l'analyse entreprise lors de ce mémoire en abordant l'influence des idéologies sur l'identité enseignante, et ce, à la lumière des thèses du psychanalyste. Nous concluons ce mémoire par l'esquisse de la recherche prévue à cet effet.

Le projet de recherche doctoral que nous comptons mener s'intéressera aux liens qui unissent les idéologies à l'identité professionnelle en termes d'aliénation, mais cette fois-ci à partir des *perceptions concrètes* des enseignants à l'égard des pressions et impacts possiblement subis. Nous prévoyons aborder notre objet de façon qualitative, c'est-à-dire à l'aide d'une étude de terrain : dans cette perspective, le projet souhaite prendre en considération le point de vue d'une vingtaine d'enseignants œuvrant dans le système scolaire québécois. Dans le but d'avoir un impact positif sur la pratique éducative, le projet nous permettra de mieux comprendre *comment* l'enseignant perçoit l'influence (ou la non-influence) des idéologies sur son identité professionnelle : nous serons alors en mesure d'approfondir nos connaissances au sujet de l'impact des idéologies qui caractérisent l'espace éducatif québécois, mais aussi de mieux comprendre le concept d'identité professionnelle, et ce, du point de vue de l'enseignant. Nous chercherons ainsi à remodeler concrètement le modèle de la construction identitaire de Gohier *et al.* (2001), mais cette fois-ci à l'aide du cadre théorique de Fromm, dans l'esprit de sa psychologie sociale analytique. En ce sens, l'idée de bonifier

le modèle par des composantes psychanalytiques est une possibilité envisagée dans le but de faire ressurgir, à la surface, les composantes inconscientes de l'identité enseignante.

Pour conclure ce mémoire, nous voulons rappeler qu'il y a lieu de craindre l'influence des idéologies qui s'enracinent dans le système scolaire québécois, et ce, particulièrement quant aux impacts qu'elles ont sur les enseignants. Lever le voile sur ces dernières et les critiquer est (et sera) le devoir qui est nôtre.

BIBLIOGRAPHIE

- Anadón, M., Bouchard, Y., Gohier, C. et Chevrier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 26(1), 1-17.
- Baillauquès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Baillauquès, S. et Breuse, E. (1993). *La première classe ou les débuts dans le métier enseignant*. Paris : ESF.
- Balibar, É. (2010). *La philosophie de Marx*. Paris : La Découverte.
- Beauchamp, C. et Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity : an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. et Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Balleux, A. et Pérez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherche et formation*, (74), 101-114.
- Blanchard-Laville, C. (2011). Pour un accompagnement clinique groupal du travail enseignant. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(11), 131-147.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétence en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41.
- Boutin, G. (2007). De la réforme de l'éducation au « renouveau pédagogique » : un parcours chaotique et inquiétant. *Argument. Politique, société et histoire*, 9(1), 49-61.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Boltanski, L. (2008). Institutions et critique sociale. Une approche pragmatique de la domination. *Tracés. Revue de sciences humaines*, Hors-série, 17-43.

- Boltanski, L. (2009). *De la critique ; précis de sociologies de l'émancipation*. Paris : Gallimard.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes, ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de recherche du GIRSEF*, (10), 1-35. Récupéré de <https://hal.inria.fr/file/index/docid/603566/filename/010cahier.pdf>
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et francophonie*, 34(1), 193-212.
- Cohen-Scali, V. et Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 321-345.
- Chong, S., Low, E. L. et Goh, K. C. (2011). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64.
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (2017). CAPFE. Dans *CAPFE*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-relevant-du-ministre/capfe/>
- Day, C. et Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness : The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture and Society*, 16(1), 7-23.
- Destutt de Tracy, A. (1798). Mémoire sur la faculté de penser. [Chapitre de livre]. Dans *Mémoires de l'Institut National des sciences et arts, pour l'an IV de la république : sciences morales et politiques* (p.283-328). Paris : Baudouin.
Récupéré de <https://www.bibnum.education.fr/sites/default/files/destutt-de-tracy-texte.pdf>
- Diet, E. (2005). Enseignants en souffrance. *Revue internationale de psychosociologie*, 11(24), 97-117.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles* (4e éd.). Paris : Armand Colin.
- Durand-Gasselin, J.-M. (2012). *L'École de Francfort*. Paris : Gallimard.
- Demazière, D., Lessard, C. et Morissette, J. (2013). Introduction. Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail professionnel : transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et sociétés*, 32(2), 5-20.

- Erikson, E.-H. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Fishback, F. (2008). L'idéologie chez Marx : de la « vie étriquée » aux représentations « imaginaires ». *Actuel Marx*, 43, 12-28.
- Fromm, E. (1971a). Tâche et méthode d'une psychologie analytique sociale. [Chapitre de livre]. Dans *La crise de la psychanalyse : essais sur Freud, Marx et la psychologie sociale* (p. 153-192). (J.-R. Ladmiraal, trad.). Paris : Anthropos. 1932.
- Fromm, E. (1971b). La caractériologie psychanalytique et sa signification pour la psychologie sociale. [Chapitre de livre]. Dans *La crise de la psychanalyse : essais sur Freud, Marx et la psychologie sociale* (p. 237-272). (J.-R. Ladmiraal, trad.). Paris : Anthropos. 1932.
- Fromm, E. (1971c). *Société aliénée et société saine : du capitalisme au socialisme humaniste : psychanalyse de la société contemporaine* (2e éd.). (J. Claude, trad.). Paris : Le Courrier du Livre. 1955.
- Garó, I. (2000). *Marx, une critique de la philosophie*. Paris : Le Seuil.
- Gil, F. Tap, P., Sindzingre, N. et Collovald, A. (s. d.). Identité. Dans *Encyclopédie Universalis*. Récupéré de <http://www.universalis.fr/encyclopedie/identite/>
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnelle précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Godin, C. (2000). *La totalité. La philosophie* (vol. 3). Seyssel : Champ Vallon.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284.
- Gohier, C. et Anadón, M. (2000). Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant. Au-delà d'un modèle sociologique du sujet. [Chapitre de livre]. Dans C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur. La construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation* (p. 17-28). Paris : L'Harmattan.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2000). La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant : pour un modèle

- favorisant l'interaction plurielle. [Chapitre de livre]. Dans A. Abou et M.J. Giletti (dir.), *Des enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation* (p.115-135). Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. [Chapitre de livre]. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant, un professionnel* (p. 21-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gouvernement du Québec (2001). *Formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Guilhaumou, J. (2008). Le non-dit de l'idéologie : l'invention du mot et de la chose. *Actuel Marx*, 43, 29-41.
- Horkheimer, M. (2002). *Critical theory: selected essays*. (M. J. O'Connell, trad.). New York : Continuum. 1972.
- Horkheimer, M. (1974). *Théorie traditionnelle et théorie critique*. (C. Maillard et S. Muller, trad.). Paris : Gallimard.
- Horkheimer, M. et Adorno, T. W. (1974). *La dialectique de la raison : fragments philosophiques*. (É. Kaufholz, trad.) Paris : Gallimard. 1944.
- Houlfort N. et Sauvé F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Québec : École nationale d'administration publique. Récupéré de <https://depot.erudit.org/id/003212dd>
- Kaufmann, N. (1978). Contributions de l'école de Francfort à la théorie des idéologies. *Philosophiques Ottawa*, 5(2), 229-250.
- Lantheaume, F. et Hérou C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P. et Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.

- Lessard, C. (1986). La profession enseignante : multiplicité des identités professionnelles et culture commune. *Repères : essais en éducation*, (8), 135-189.
- Lessard, C., Kamanzi, P. et Larochelle, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 93-118.
- Lessard, C., Kamanzi, P. et Larochelle, M. (2013). Le rapport au métier des enseignants canadiens : le poids relatif de la tâche, des conditions d'enseignement et des rapports aux élèves et à l'équipe-école. *Éducation et sociétés*, 32, 155-171.
- Lessard, C. (2011). La condition enseignante : professionnalisation ou prolétarianisation ? [Chapitre de livre]. Dans J. Tondreau et M. Robert (dir.), *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales* (p.310-319). Québec : CEC.
- Macherey, P. (2008). Idéologie : le mot, l'idée, la chose. *Methodos*, 8, 1-14.
- Maheu, L. et Robitaille, M. (1991). Identités professionnelles et travail réflexif : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial. [Chapitre de livre]. Dans C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec enjeux et défis des années 1990* (p.93-111). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. *Recherche et formation*, 57, 23-38.
- Maroy, C., Brassard, A., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2016). *La mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires au Québec. Médiations et mécanismes d'institutionnalisation d'une nouvelle gestion de la pédagogie*. Montréal : Université de Montréal, Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives. Récupéré de http://crcpe.umontreal.ca/publications/documents/RapportCRCPE_GAR-CS_2016.pdf
- Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2014). La construction de la politique de « Gestion axée sur les résultats » au Québec : récits d'action publique et trajectoire de la politique. *Éducation comparée/Nouvelle série*, 12, 45-69. Récupéré de http://crcpe.umontreal.ca/publications/documents/Maroyetal_EC12_VF9.07.14-copie.pdf

- Martinache, I. (2010). [Compte rendu du livre *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, par L. Boltanski]. *Sociologie*, 1(1), (s. p.). Récupéré de <https://sociologie.revues.org/117>
- Martineau, S. et Gauthier, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. [Chapitre de livre]. Dans C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation* (p. 17-28). Paris : L'Harmattan.
- Martineau, S et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Martineau, S et Presseau, A. (2012). Le discours identitaire d'enseignants du secondaire : entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience. *Phronesis*, 1(3), 55-68.
- Martineau, S et Vallerand, A.-C. (2008). Vers une recherche qui soutient la mise en place de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants : le cas du Québec. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 99-117.
- Marx, K. et Engels, F. (2003). *Idéologie allemande*. Paris : Nathan.
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire. Premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (2009). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2005). Identité professionnelle chez des enseignants et des enseignants à statuts précaire au secondaire. [Chapitre de livre]. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la pratique enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 201-223). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche et Formation*, 3(74), 57-70.

- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528.
- Pérez-Roux, T., et Lanéelle, X. (2013). Entrer dans le métier sans formation professionnelle : quels processus identitaires pour les enseignants du secondaire ? *Recherche et formation*, 74, 29-42.
- Riopel, M-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Robichaud, A. (2015). *Jürgen Habermas et la Théorie de l'agir communicationnel : la question de l'éducation*. (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13511>
- Robichaud, A. et Masse-Lamarche, M.-H. (accepté, 2018). Une analyse de la souffrance enseignante : Horkheimer, Adorno et l'humain comme être souffrant, *Éducation et socialisation*.
- Roudinesco, E. (2006). *Dictionnaire de la psychanalyse* (3e éd.). Paris : Fayard.
- Royer, S. (2016). *La première année d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du secondaire : comment se poursuit la construction de l'identité enseignante ?* (Mémoire de maîtrise non publié). Université de Sherbrooke. Récupéré de <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/9456>
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec*. (Mémoire de maîtrise non publié). Université de Montréal. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8532>
- Sobel, R. (2013). Idéologie, sujet et subjectivité en théorie marxiste : Marx et Althusser. *Revue de philosophie économique*, 14, 151-192.
- Spurk, J. (2001). *Critique de la raison sociale. L'École de Francfort et sa théorie de la société*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Spurk, J. (2011). Le caractère social : le chaînon manquant entre marxisme et psychanalyse ? *Revue de Mauss*, 2(38), 287-307.
- Tap, P. (1980a). L'identification est-elle une aliénation de l'identité ? [Chapitre de livre]. Dans *Identité individuelle et personnalisation* (p. 237-250). Toulouse : Privat.

- Tap, P. (1980b). Introduction. [Chapitre de livre]. Dans *Identités collectives et changements sociaux* (p. 11-15). Toulouse : Privat.
- Tardif, M. (1993). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier. [Chapitre de livre]. Dans H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation* (p.195-232). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contributions à l'étude de travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. *Éducation et francophonie*, 29(1), 200-227.
- St-Onge, M. (2007). *Analyse des fondements conceptuels et théoriques de la réforme de l'éducation au Québec*. (Mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/4725/1/M9970.pdf>
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthode de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vattimo, G. (2002). *Encyclopédie de la philosophie*. Paris : Librairie Générale Française.
- Wiggershaus, R. (1993). *L'École de Francfort : Histoire, développement et signification*. (L. Deroche-Gurcel, trad.). Paris : Presses universitaires de France.